

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Gerencia Educativa

Nivel de impacto de las políticas educativas del Ministerio de Educación, en la aplicación de estrategias metodológicas de los docentes de Educación General Básica en las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura de las instituciones educativas del Distrito 17D06 de febrero a junio de 2015

Sandra Patricia Benalcázar Villagómez

Tutor: Eduardo Fabara Garzón

Quito, 2017



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Sandra Patricia Benalcázar Villagómez, autora de la tesis titulada *“Nivel de impacto de las políticas educativas del Ministerio de Educación, en la aplicación de estrategias metodológicas de los docentes de Educación General Básica en las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura de las instituciones educativas del Distrito 17D06 de febrero a junio de 2015”*, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Gerencia Educativa en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, septiembre de 2017.

Sandra Patricia Benalcázar Villagómez

Resumen

¿Se traducen las políticas educativas de capacitación y evaluación del Ministerio de Educación en los aprendizajes de los estudiantes del Ecuador? Los análisis de expertos educativos sugieren que el éxito o el fracaso de las políticas educativas de los Estados, se traducen en contextos concretos. Este estudio, en una realidad específica, pretende establecer el nivel de impacto de estas políticas, en la aplicación de estrategias metodológicas de los docentes de Educación General Básica en las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura de las instituciones educativas de la Provincia de Pichincha, Cantón Quito, Distrito 17D06, de febrero a junio de 2015 y establecer además una propuesta de Plan de Mejora.

Los objetivos del estudio plantean: establecer el nivel de impacto de estas políticas en la gestión pedagógica del universo docente enunciado y promover una propuesta de acompañamiento pedagógico que encamine a la autonomía institucional y sobre todo, mejore los aprendizajes en los estudiantes.

Las técnicas aplicadas son de tipo descriptivo y correlacional; descriptivo porque aplica la observación y encuestas para contrastar la información, y es correlacional puesto que vincula el análisis de la aplicación de las políticas educativas con el desempeño docente.

El estudio determinó que es irregular la oferta de capacitación del Ministerio de Educación, pues no responde a la formación y fortalecimiento que expresan sus propios principios, fundamentalmente en el apoyo a los componentes en los que las evaluaciones docentes y estudiantiles aplicadas por el Estado establecen como debilidades y que en esta investigación se ratifican como obstáculos que aplazan el logro de la calidad educativa. Las debilidades más significativas se presentaron en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes presentan un nivel inicial de desempeño principalmente en las competencias de dominio disciplinar, aplicación de estrategias metodológicas generales y específicas de las asignaturas y en la contextualización de contenidos.

Por otro lado, los docentes revelaron meritorias fortalezas evidenciadas en el clima de aula: trato equitativo, puntualidad, disciplina y respeto a los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, fortalecimiento pedagógico, apoyo y seguimiento.

A todos los directivos y docentes de mi país, espero que alguna vez, a alguno de ellos, este estudio le estimule a atender las necesidades e intereses de los niños y jóvenes estudiantes que están junto a ellos.

Te agradezco a Ti Señor, Abba Padre, porque este trabajo no lo he realizado por vanidad, sino porque he de finalizar la tarea que me permitiste emprender.

Tabla de contenidos

Capítulo uno Análisis del desempeño docente en el grupo de estudio.....	17
Fortalezas.....	20
Debilidades.....	21
Capítulo dos Impacto de las políticas educativas en el grupo de estudio.....	23
Impacto de las políticas de capacitación.....	24
Impacto de las políticas de evaluación.....	31
Capítulo tres Propuesta de Plan de Mejora.....	45
1. Título.....	45
2. Antecedentes y justificación.....	45
3. Objetivo general.....	46
3.1 Objetivos específicos.....	46
4. Proceso de Acompañamiento Docente.....	47
4.1 Fases de acompañamiento.....	48
4.2 Sistematización de resultados y elaboración de Informe Técnico.....	49
5. Plan de Desarrollo Profesional Interno.....	51
6. Evaluación.....	52
Conclusiones.....	55
Recomendaciones.....	65
Al Ministerio de Educación.....	65
A las instituciones educativas.....	68
A los directivos institucionales.....	70
A los docentes.....	71
Bibliografía.....	75
Anexos.....	79
Anexo 1: Legislación educativa en el Ecuador.....	79
1.1 Constitución Política del Ecuador, 2008.....	79
1.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 2011.....	79
1.3 Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI) 2012.....	80
1.4 Plan Decenal de Educación (PDE) 2006-2015.....	81
1.5 Estatuto Orgánico de Gestión por Procesos Mineduc, 2012.....	82
1.6 Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, 2013.....	83
1.7 Estándares de calidad educativa.....	84
Anexo 2: Estado situacional del desempeño de un equipo docente.....	87
2.1 Título.....	87
2.2 Objetivo.....	87
2.3 Descripción.....	87
2.4 Resultados.....	87
2.5 Conclusiones del proceso de observación áulica.....	104
2.6 Recomendaciones del proceso de observación áulica docente.....	106
Anexo 3: Ficha técnica de observación de la práctica docente.....	109
Anexo 4: Rúbrica para la ficha de observación de la práctica docente.....	113
Anexo 5: Guión de reflexión.....	117

Anexo 6: Ficha de observación de clase 119

Introducción

“La evidencia internacional señala que el docente y las prácticas en el aula son una de las principales variables que afectan el rendimiento escolar.”¹

Sin duda en el Ecuador, fueron importantes los aportes del gobierno de la Revolución Ciudadana en el ámbito educativo por el innegable y millonario gasto invertido en educación, superando los records de dispendio en infraestructura, mobiliario, uniformes, textos, alimentación escolar, formación continua docente, creación de la Universidad Educativa, entre otros. Pero a pesar de la colosal inversión educativa que se ha realizado, es posible que el mismo Estado aún no reconozca que la inversión económica para lograr los escenarios educativos de primera categoría, hoy por hoy, saturados con sobrepoblación escolar por el geométrico aumento de la cobertura educativa, no son elementos suficientes para garantizar la calidad de los aprendizajes.

Los resultados de las últimas evaluaciones publicadas del proceso Ser Estudiante correspondiente al año lectivo 2015-2016, señalan porcentajes superiores al 51% de insuficiencia en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes de todo el país de 4º, 7º y 10º grados de Educación General Básica, en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática, datos a los que se puede acceder sin dificultad en la página virtual del INEVAL. Asimismo, en las evaluaciones internacionales (TERCE 2013) cuyos resultados fueron publicados en el año 2015, se señala por ejemplo, que los estudiantes de sexto grado obtienen puntajes por debajo de la media regional en lectura y escritura.

Tampoco son halagadores los resultados de la evaluación docente que lleva a cabo el Ministerio de Educación en el marco del Sistema de Rendición de Cuentas SER. Por ejemplo, en el periodo de evaluaciones docentes 2009-2013 en que arrancó el proceso y del que solo fueron publicados los resultados de la primera convocatoria del año 2009 en la Región Costa, se determina que el 73% de los docentes lograron una calificación de buena, el 3% insuficiente, apenas 24% obtuvo muy bueno y el 0,08% excelente (dos maestras). Las evaluaciones a las que accedieron los maestros voluntarios en el año 2015, fueron las de recategorización docente, proceso de ascenso profesional establecido por el Ministerio de Educación, y donde el INEVAL, organismo oficial de evaluación de todo el Sistema Educativo Nacional, diseñó los instrumentos

¹ Unesco Oficina de Santiago, “Resumen ejecutivo: Informe de resultados TERCE; Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo; Factores Asociados”, *UNESCO*, julio de 2015, 8, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243979s.pdf>.

que fueron aplicados. En la primera convocatoria, “el 51% de docentes, NO aprobó”². Frente a este proceso muy controversial en el país, por el marco coyuntural político en el que se implementó, la Comisión de Veeduría Ciudadana aprobada por el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS), emitió en el año 2015 su Informe Final titulado: “Vigilar el proceso de recategorización y ascenso de categoría del Magisterio Fiscal a cargo del Ministerio de Educación en los cantones Quito y Rumiñahui de la Provincia de Pichincha”. Este informe considera que el proceso de recategorización fue un fracaso.

En junio de 2016, el Ministerio de Educación y el INEVAL, hicieron oficiales los resultados de la evaluación de conocimientos aplicada en la primera fase a docentes públicos del Régimen Sierra y Amazonía, dentro del proceso de evaluación Ser Maestro 2016. El 65,3% de maestros, obtuvo un puntaje entre 600 a 700 /1000 puntos, el propio Ministro de Educación reconoció que “la mayor parte de nuestros docentes tiene un nivel de conocimiento medio para brindar clases, pero este valor no es suficiente para llevar al país a la excelencia...”³.

Dentro de este escenario educativo, uno de los equipos de asesores educativos del Ministerio de Educación de la ciudad de Quito, figura administrativa que junto con los auditores educativos, vienen cumpliendo sus funciones desde octubre de 2013, conforme lo determina el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE), el mencionado grupo de asesores con los resultados obtenidos de la aplicación de sus funciones de apoyo y orientación a los procesos institucionales, fundamentó el estudio “Diagnóstico situacional de la gestión pedagógica de los docentes de Educación General Básica en las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura de las instituciones educativas fiscales del Distrito 17D06, de febrero a junio de 2015”. Este proceso determinó entre otros factores que “En la práctica pedagógica de los docentes, es muy limitada la utilización de estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, el razonamiento lógico matemático y la

² Ecuador Ministerio de Educación, “Resultados de la Recategorización”, *Revista Educar Ecuador*, febrero 2015, 4, gráfico innumerado que tiene como fuente la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo.

³ Ecuador Ministerio de Educación, “El Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación presentaron avances del proceso de evaluación Ser Maestro régimen Sierra y Amazonía”, *Ministerio de Educación*, accedido 15 de junio de 2016, párr. 4, <http://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-y-el-instituto-nacional-de-evaluacion-educativa-presentaron-los-avances-del-proceso-de-evaluacion-ser-maestro-regimen-sierra-y-amazonia/>.

comprensión lectora”.⁴ Además, señala que en la enseñanza de Matemática, prevalece la memorización y mecanización de algoritmos, que no favorecen la comprensión de conceptos, el reconocimiento de procesos y la aplicación práctica. Igualmente, en el Área de Lengua y Literatura, el problema más relevante que el estudio revela, es la falta de relación entre los componentes de la estructura curricular. Importantes falencias presentes en estas dos asignaturas instrumentales y claves en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, del razonamiento, de la comunicación y de la comprensión lectora.

Entonces, ¿De qué manera afectaron las políticas educativas de capacitación y evaluación docente en las estrategias metodológicas que aplicaron los maestros en las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura en el nivel de Educación General Básica, de las instituciones educativas del Distrito 17D06 de febrero a junio de 2015? Esta es la pregunta central de la presente investigación, en donde se requiere determinar en el primer capítulo, los resultados de los procesos de observación docente áulica observados por el equipo de asesores educativos en la población docente ya descrita; en el segundo capítulo, se determina el nivel de impacto que tuvieron los procesos de capacitación y evaluación del Ministerio de Educación aplicados en este equipo de docentes, para establecer, en el capítulo tercero, las conclusiones y recomendaciones a través de la propuesta de un Plan de Mejora, que expone estrategias de gestión planteadas para estimular a las instituciones educativas y al propio Ministerio a considerar la implementación del acompañamiento pedagógico permanente.

El marco legal que rige el Sistema Educativo Nacional del Ecuador, constituye la plataforma teórica para el análisis de las políticas educativas de evaluación y capacitación emitidas por el Estado desde la perspectiva teórica de tipo descriptiva y correlacional; el enfoque metodológico es cuali-cuantitativo, en la medida en que la aplicación de estrategias metodológicas docentes, está determinada por la articulación regular de las políticas educativas de capacitación. Los límites y alcances del trabajo, constituyeron la falta de información estadística actualizada de la realidad educativa del país, pues no consta en las fuentes públicas y que fueron solicitadas sin éxito a las Subsecretarías Ministeriales correspondientes.

⁴ Olga Hidalgo et al., “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06, Eloy Alfaro de la ciudad de Quito, Provincia de Pichincha”. (Investigación presentada a la Dirección Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa, Quito, junio, 2015). Anexo 2.

Capítulo uno

Análisis del desempeño docente en el grupo de estudio

En términos de política educativa, la respuesta de la abundante literatura académica a la pregunta “¿qué tipo de política es la adecuada para aumentar el acceso y la calidad de la educación?” no es sencilla y, muchas veces, incluso es contradictoria. De allí que sea importante buscar una respuesta en contextos específicos.

Adrián Bonilla

“Aquí no tenemos estadísticas, tenemos personas. En los últimos 10 años tenemos 500 mil estudiantes de 5 a 14 años de edad más de Educación General Básica que asisten a clases. Ahora hay 200 mil estudiantes más de 15 a 17 años en Bachillerato”.⁵

Según las cifras citadas, hubo un incuestionable logro en el acceso educativo en los diez años de Revolución Ciudadana sin embargo, a la luz de los resultados de las evaluaciones docentes, estudiantiles y de esta investigación, la calidad educativa, aún es difícil señalar que se ha consolidado. Son entonces, complejos los procesos que deben ejecutarse para alcanzarla desde todos los ámbitos de gestión.

En este apartado, destacaremos las fortalezas y debilidades pedagógicas detectadas en el desempeño áulico de un equipo docente, a quienes se realizó acompañamiento pedagógico dentro del cumplimiento del marco de funciones de la gestión de asesoría educativa. A partir de este análisis, se determinó la necesidad de establecer una investigación más amplia, que determine el nivel de impacto de las políticas educativas públicas de capacitación y evaluación docente en la eficacia de su desempeño y, posteriormente, determinar las estrategias de apoyo que mejoren la gestión educativa y promueva la mejora en los aprendizajes estudiantiles.

Como asesora educativa del Ministerio de Educación desde el 2013, año en que arrancó en territorio ecuatoriano el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) descrito en este estudio al igual que toda la Normativa Educativa en el Anexo 1. Las funciones inherentes a esta denominación administrativa están descritas en el numeral 2 del Art.209 del Reglamento General a la Ley Orgánica

⁵ Ecuador Ministerio de Educación, “Investigación académica destaca mejoras en acceso y calidad del servicio educativo”, *Ministerio de Educación*, accedido el 10 de marzo de 2017, párr. 11, <https://educacion.gob.ec/investigacion-academica-destaca-mejoras-en-acceso-y-calidad-del-servicio-educativo-en-ecuador/>.

de Educación Intercultural, que establece, entre las funciones de los asesores educativos:

Orientar y promover la elaboración del diagnóstico de situación de la institución educativa en relación con su nivel de cumplimiento de estándares de aprendizaje, desempeño profesional y gestión educativa, a través de observaciones de aula, revisión de documentos o cualquier otra actividad que fuere reglamentada en lo posterior por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.⁶

En cumplimiento con las disposiciones asignadas por la Dirección Nacional de Asesoría Educativa (DNAGE), organismo que a nivel nacional dirige las funciones de los asesores educativos, el equipo de cuatro asesores de Zona 9 (Quito), designado para cumplir las funciones en el Distrito 17D06 : Olga Hidalgo Aguas, Beatriz Hortencia Córdor Quimbita, Oswaldo Santiago López y quien suscribe, Patricia Benalcázar Villagómez en el año 2015, durante cinco meses observó y retroalimentó los procesos de observación de clase a los docentes y directivos de las instituciones educativas asignadas en uno de los distritos educativos más grandes de los nueve establecidos en la ciudad de Quito.

De manera autónoma, el equipo de asesores educativos decidió realizar con los importantes datos obtenidos en esta aplicación, el análisis técnico titulado: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06, Eloy Alfaro de la ciudad de Quito, Provincia de Pichincha de febrero a junio de 2015”. El análisis completo de la investigación, se encuentra en el Anexo 2.

El territorio en el que se recolectó la información de esta investigación, fue el Distrito Educativo 17D06 Eloy Alfaro, ubicado en la Zona 9, del Distrito Metropolitano de Quito, que incluye nueve parroquias del sur de Quito, ocho de las cuales son urbanas, desde Chilibulo a la Ferroviaria y una parroquia es rural: Lloa.

La investigación fue realizada en el 64,5% de las instituciones educativas del mencionado Distrito Educativo, pues de un total de 76 planteles fiscales que en febrero de 2015 estuvieron registrados en la Dirección de Planificación Distrital, fueron

⁶ Ecuador, “Reglamento a la LOEI”, Registro Oficial 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo de 2011, art. 209.

49 las instituciones en las que se efectuó el acompañamiento a 161 directivos de esos planteles, entre rectores, directores, vicerrectores, subdirectores o sus delegados.

Es conveniente destacar que el asesor educativo realiza acompañamiento pedagógico a los Planteles Educativos, esencialmente a través de la orientación a los directivos institucionales, puesto que ellos son los auditores y asesores educativos natos de sus establecimientos, pues deben controlar y promover en sus equipos docentes, el desarrollo de competencias de liderazgo, las que determinan el logro de la gestión directiva institucional. Estas competencias de liderazgo, y los productos esperados en su práctica, se establecen en la Normativa Educativa Nacional a través de los estándares de desempeño profesional directivo que se incluyen dentro de los Estándares de calidad educativa (Anexo 1).

Observamos técnicamente las clases a 74 docentes, 40 de los cuales (54%), correspondieron a la asignatura de Matemática y 34 maestros (46%) a Lengua y Literatura. Las dos disciplinas fueron escogidas por la Dirección Nacional de Apoyo a la Gestión Educativa (DNAGE), puesto que buscan de manera común el desarrollo del pensamiento, la comprensión y la comunicación, y, constituyen la base de las evaluaciones nacionales e internacionales.

Para realizar el proceso de observación áulica docente se aplicó una ficha técnica de observación de la práctica docente en el aula (Anexo 3), elaborada por el equipo de asesores, que incluyó treinta indicadores, planteados en base a los descriptores de los estándares de desempeño profesional docente (Estándares de calidad educativa, Mineduc 2012), los mismos que describen los logros a alcanzar por el maestro en las siguientes dimensiones: dominio disciplinar y curricular, gestión del aprendizaje, compromiso ético y desarrollo profesional, esta última dimensión no fue tomada en cuenta para la elaboración de la ficha de observación, puesto que no es posible determinar con precisión en la clase observada, si el profesor ha cumplido procesos de formación docente, si participa en una comunidad de aprendizaje, o si reflexiona sobre el impacto de su gestión, que son, entre otros, los descriptores incluidos en los estándares de esta dimensión.

Estos treinta indicadores que, como se anotó, se encuentran en la ficha de observación, están divididos en cuatro momentos del proceso didáctico áulico. Así:

1. Actividades previas, con cinco indicadores a observar.
2. Proceso de enseñanza – aprendizaje, con quince indicadores.
3. Desarrollo de los estándares de aprendizaje, cinco y

4. Clima de aula, con cinco descriptores.

Para determinar el nivel de cumplimiento de cada indicador, se tomaron en cuenta cuatro criterios de progresión: logrado, en proceso, en inicio y no es posible observar, asignándose, según el nivel observado, una valoración cuantitativa de tres puntos, dos, uno y cero puntos respectivamente. La asignación cuantitativa se efectuó a través de la aplicación de una rúbrica de evaluación, elaborada por el equipo de asesores.

En todos los momentos descritos, el equipo directivo determinó en primera instancia, los indicadores de evaluación como ejecutados satisfactoriamente por los docentes, con porcentajes que superaban el 80% de cumplimiento; sin embargo en la reflexión con el equipo de asesoría educativa, antes de dar inicio a la retroalimentación que realizó el grupo directivo con sus docentes, la realidad dista en gran medida de la apreciación directiva. Fue a través de la deliberación técnica de fundamentos técnicos, epistemológicos y aún legales, la que determinó que los directivos revisen y reconsideren sus puntuaciones, las mismas que fueron rectificadas en unos casos y en otros, no.

¿Por qué? A criterio de la autora, el directivo institucional conoce que legalmente es el responsable de la buena marcha administrativa y académica del plantel educativo bajo su dirección y, sin duda, la presencia de equipos técnicos del Ministerio de Educación que cumplen procesos con evidencias documentales impide, en algunos de ellos, evaluar objetivamente las prácticas docentes. No obstante, es una experiencia que ha ido mejorando en gran medida, porque cada vez es más evidente que el equipo de asesoría acompaña, orienta y guía a los directivos en los procesos académicos que mejoran su propia gestión sin obstaculizar su autoridad y autonomía.

A partir de estas aclaraciones, son importantes los resultados determinados como fortalezas y debilidades en el proceso de observación áulica, que a continuación sintetizamos:

Fortalezas

En las actividades previas, en las dos asignaturas, se destacan: la puntualidad docente en el inicio de la clase con el 88% de cumplimiento, y la entrega de la planificación al directivo observador con el 75%, debiendo especificar que por lo menos al 80% de las instituciones se comunicó la visita del equipo de asesoría y los directivos

socializaron con antelación el proceso de acompañamiento e incluso la ficha de observación áulica a aplicarse.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las fortalezas detectadas por los equipos directivos apuntan que el 73% de los profesores domina el área del saber que enseñan; el 57% de docentes, aplica ejercicios de motivación al inicio de la clase; el 59% de maestros parte de conocimientos previos; el 50% da a conocer a los estudiantes los objetivos de clase y el 48% mantiene el interés de los estudiantes durante toda la clase.

En cuanto a los resultados de la etapa del desarrollo de estándares de aprendizaje, se destacan como aspectos positivos revelados por los equipos directivos los siguientes: 46% de docentes logran en sus estudiantes el dominio del conocimiento de las asignaturas en los respectivos niveles; asimismo, el 45% alcanzan en sus alumnos el desarrollo del pensamiento y el 49% de docentes está en proceso de conseguir el logro de los aprendizajes.

En el último proceso de clase, esto es en los indicadores que dan cuenta del clima de aula, a criterio del directivo, todos se cumplen satisfactoriamente, pues en más del 85% de docentes se observa el trato con equidad y calidez; de igual forma, los resultados indican que el 81% de profesores mantiene el respeto y la disciplina en el aula; el 53% de docentes logra promover y respetar las opiniones e iniciativas de los estudiantes, y el 50% de maestros está en proceso de obtener la participación activa y creativa de sus estudiantes.

Debilidades

En las actividades previas, se encuentran la disposición del mobiliario, pues en menos de la mitad de los docentes de las dos asignaturas, esto es en el 47%, no propician ambientes de trabajo colaborativo; de manera similar, la ambientación de aula en el 41% de los casos, no se logra evidenciar espacios motivadores, estimulantes, que muestren materiales que tomen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes según el nivel que corresponda.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las debilidades se puntualizan en los siguientes criterios: casi la tercera parte de los docentes, esto es el 27% no dan a conocer los objetivos de clase; el 50% de docentes en Matemática y el 30% en Lengua, no utiliza o apenas está en fase de inicio la contextualización de los saberes disciplinares con experiencias reales. Este criterio se vincula directamente con el descriptor que

señala favorecer la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria, en donde se obtiene como no logrado en Matemática con el 57%.

Existe una notable contradicción entre estos dos últimos criterios relacionales, pues mientras el directivo señala como fortaleza el conocimiento docente de la disciplina, casi la tercera parte de profesores no conoce o muestra competencias de inicio en cuanto al dominio de la didáctica de las asignaturas, especialmente en Matemática.

En cuanto a la comprensión de conceptos, solo el 27% de docentes lo consiguen, casi el 40% no lo realiza o están en fase de inicio; y en las actitudes asertivas de trabajo colaborativo, apenas el 16% de docentes las consolidan.

Conclusiones

1. Las fortalezas más destacadas en el desempeño docente áulico, constituyen las desarrolladas en el clima de aula, en donde se comprobó el trato cálido y equitativo, la puntualidad, la disciplina y el respeto a los estudiantes, en concordancia con el criterio de los equipos directivos y asesores educativos.
2. Las debilidades más significativas del desempeño docente en el aula, detectadas por el equipo de asesoría, se encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que los maestros presentan un nivel de inicio en cuanto a la contextualización de los contenidos de las asignaturas con experiencias reales y cotidianas, resultado que incide directamente en la escasa comprensión de conceptos por parte de los estudiantes, y por tanto, es evidente que estos factores se asocian con las debilitadas competencias docentes de dominio disciplinar y aplicación de estrategias metodológicas generales y específicas de las asignaturas, conclusión antagónica a la evaluada por los equipos directivos, por los criterios ya señalados.

Para relacionar estos interesantes resultados obtenidos de las prácticas pedagógicas del grupo de maestros observados, con los procesos de capacitación y evaluación que recibieron estos docentes como parte de las políticas educativas del Ministerio de Educación, se emprendió ya de manera individual, otra investigación, la misma que se puntualiza en el siguiente capítulo.

Capítulo dos

Impacto de las políticas educativas en el grupo de estudio

Describir al grupo de maestros que formó parte de la investigación, respecto a sus características profesionales, laborales y de formación docente, para determinar el impacto de los procesos de capacitación y evaluación en este equipo de maestros, es el objetivo que aspira lograr este capítulo, para proponer en el capítulo tercero, un Plan de Mejora que aplique las recomendaciones sugeridas en base a los resultados del proceso.

Como se había descrito, los docentes investigados, formaron parte de la nómina de maestros de las Instituciones Educativas Fiscales del Distrito Educativo 17D06 - Eloy Alfaro de la ciudad de Quito, Provincia de Pichincha, hasta junio de 2015.

En febrero del 2016, fecha en que inició el trabajo de investigación de la presente tesis, de 74 maestros que fueron observados en 76 instituciones educativas durante el proceso de gestión del equipo de asesores educativos, 51 de ellos, es decir el 69% de docentes, permanecieron en las instituciones en las que fueron observados, el restante 31% no se encontraron en sus planteles, según información de las autoridades, porque fueron trasladados a otros establecimientos, ganaron concursos de merecimientos como docentes en otros planteles, cumplieron sus contratos, se jubilaron o renunciaron a sus funciones.

De los 51 docentes, fueron 35 mujeres y 16 hombres, de ellos el grupo etario más relevante fue el del rango de 41 a 50 años, con el 37% de docentes, seguido del 29% de maestros en el grupo de 31 a 40 años; un importante 21% de profesores de 51 a 60 años; 9% de docentes más jóvenes: de 20 a 30 años, y finalmente el 4% de docentes, que estando en el rango de jubilación: de 61 años en adelante, seguían dando clases, cabe resaltar que fueron 2 maestros con 61 y 62 años, que estaban ejecutando sus procesos de jubilación.

A este equipo docente que permaneció en los planteles educativos, se aplicó una encuesta (Anexo 3), cuyo objetivo pretende determinar el impacto de las políticas educativas del país en los procesos de capacitación y evaluación docente; la encuesta consta de catorce preguntas que dan cuenta de características importantes del estado de situación de los maestros en cuanto a su estatus legal de permanencia en el Plantel educativo, grado de titularidad académica, resultados de su evaluación en el Sistema de Rendición de Cuentas SER ejecutada por el Estado en el período 2009 -2013, nivel de

participación en los procesos de formación profesional continua del Ministerio de Educación y los resultados de su recategorización, evento aplicado a todos los maestros del país.

Impacto de las políticas de capacitación

Los resultados de la aplicación de la encuesta referida, se presentan a través de un gráfico de los porcentajes obtenidos, y el análisis que de ellos se deriva.

En la primera pregunta, que consta de dos elementos, se indaga en el primer componente si los docentes han aprobado hasta esa fecha (febrero de 2016), una o varias capacitaciones del Ministerio de Educación y, en el caso de ser positiva la respuesta, el segundo componente averigua la denominación del curso que el docente aprobó, de entre varias alternativas que el Ministerio ofertó hasta esa fecha y que se detallaron en la pregunta. Así:

1. ¿Aprobó una o varias capacitaciones en el Programa de Capacitación SíProfe, otorgadas por el MinEduc?

Gráfico 1

Porcentaje de aprobación docente de capacitaciones anteriores en programa Sí Profe

29%



■ SI

■ NO

71%

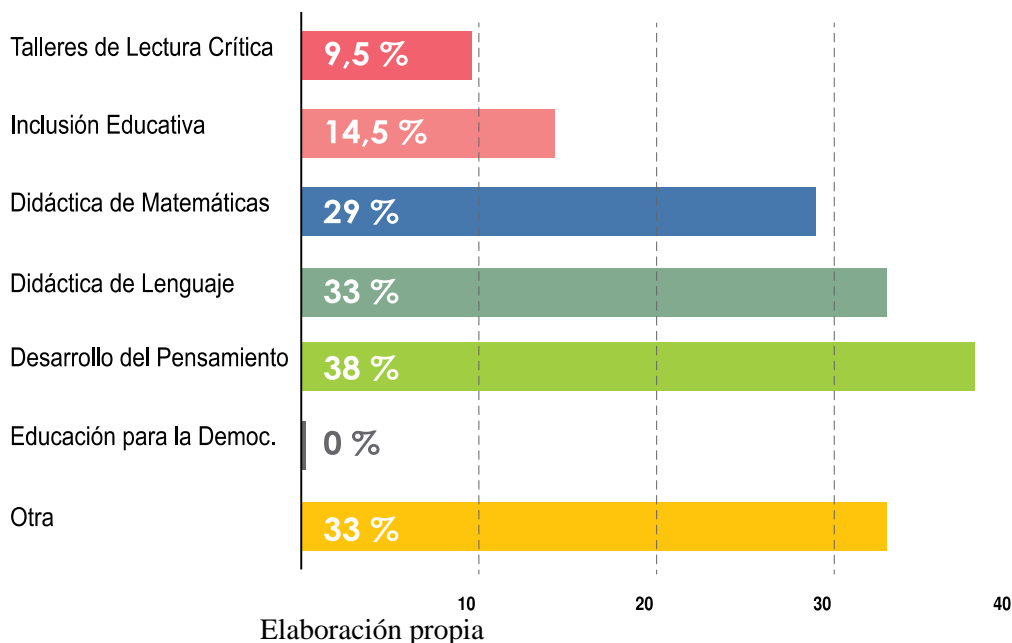
Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

En caso de ser positiva su respuesta, señale por favor el curso que aprobó:

Fuente: Encuesta aplicada a docentes

Gráfico 2

Porcentaje de cursos aprobados



Análisis de resultados. El 71% de docentes (36), contestan que sí han aprobado una o varias capacitaciones ofertadas por el Ministerio de Educación, y el 21% (15) contestan que no han aprobado. De los docentes que aprueban los cursos en el programa, de entre las opciones el de Desarrollo de Pensamiento (38%), Didáctica de Lenguaje (33%), Didáctica de Matemática (29%) y la opción otra (33%), son las respuestas que se destacan.

Para ubicarnos en el contexto de las políticas educativas de capacitación, es importante señalar que el programa de capacitación continua SíProfe, arrancó en el Ecuador el año 2008 como un plan piloto, y a partir del año 2009 se constituyó, según afirma el Ministerio de Educación, en una alternativa de refuerzo docente, que pretendió, entre otros elementos, capacitar a los maestros que obtuvieron menos del 60% de la nota obtenida en la evaluación docente aplicada desde el 2009, y para los docentes que superaron el 60%, se presentó como una oferta de actualización y de ascenso de categoría.

Actualmente, este Ministerio continúa aplicando esta herramienta de capacitación, dentro del ámbito del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo y es posible, a través de la página virtual del Sistema de Información del

Ministerio de Educación (SIME), sección formación continua de docentes, inscribirse en los cursos que se ofertan, cumpliendo ciertos requisitos específicos, entre los que se señalan: ser habilitado por el rector de la institución educativa donde presta sus servicios, para postular los cursos en cadena, el docente debe aprobar el programa que precede para aplicar al siguiente; que la oferta sea habilitada en la localidad del docente.

En la plataforma referida, se muestran las estadísticas públicas de los cursos de capacitación ofertados desde el año 2009 hasta el 2015 por la plataforma Sí Profe, en donde es posible visualizar el número y denominación de los cursos impartidos.

Así, en el año 2009 se señalan 4 cursos que incluyeron: Didáctica del pensamiento crítico en el aula, Inclusión Educativa, Lectura crítica I y Orientación y acogida de nuevos docentes; a partir del año 2010 hasta el 2012, se prioriza la capacitación sobre la actualización y fortalecimiento curricular en las asignaturas de EGB, con un promedio de 22 cursos; en el año 2013 se ofertan 26 cursos que incluyen talleres del Bachillerato General Unificado y Bachillerato Internacional, didácticas de las principales asignaturas e introducción al conocimiento de las Tecnologías de la información y comunicación.

Desde el año 2014, el Ministerio de Educación, según informa la página oficial, inicia la oferta de Maestrías gratuitas a docentes con nombramiento definitivo en el Magisterio Fiscal, con al menos 4 años de ejercicio en la docencia pública, que hayan alcanzado altos puntajes en las evaluaciones docentes, con título de tercer nivel coherente con la maestría a la que postulan, ser maestros de los niveles de educación inicial, EGB y/o Bachillerato y presentar un ensayo de 3000 palabras.

En el 2015, último año que la página registra datos, se ofertaron 5 cursos y 4 maestrías con un año de duración, estas maestrías iniciaron en octubre de 2015 y culminaron en noviembre de 2016, la incorporación masiva fue en febrero de 2016, como así lo enuncia el MinEduc en su página informativa: “El Ministerio de Educación incorpora a la 1era promoción del Programa de Maestrías Internacionales ‘Soy maestro, nunca dejo de aprender’, conformada por 2.322 docentes del sistema educativo fiscal. En Quito son 809 los maestros que han logrado su grado de magister, mientras que en Cuenca son 561 y en Guayaquil, 952”.⁷ A partir del 2016 hasta marzo de 2017, a pesar

⁷ Ecuador Ministerio de Educación, “2.322 docentes del Magisterio Ecuatoriano obtienen su grado de magister”, *Ministerio de Educación*, accedido 25 de agosto de 2017, párr.1, <https://educacion.gob.ec/2-322-docentes-del-magisterio-ecuadoriano-obtienen-su-grado-de-magister>.

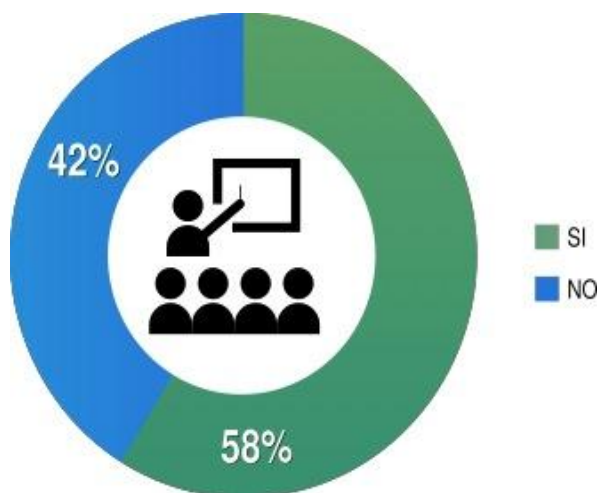
de las declaraciones oficiales de continuidad de este programa de maestrías, aún no se ha convocado públicamente en la página del MinEduc a los docentes interesados.

En consecuencia, si la amplia oferta de capacitación del MinEduc fue asumida por el 71% de los docentes, los resultados observados en el desempeño de estos mismos maestros no son coherentes con la misión propuesta por la unidad ministerial responsable que es la Dirección Nacional de Formación Continua de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, que expresa: “Implementar un sistema integral, inclusivo, intercultural e innovador de formación continua para educadores en ejercicio, que incida de manera significativa en el desarrollo integral de los estudiantes.”⁸

La segunda pregunta indaga a los docentes si están cursando en esa fecha algún curso de actualización y, de ser positiva la respuesta, que señale el ámbito pedagógico de esos eventos. Así:

2. ¿Aprobó o está cursando actualmente una o varias capacitaciones en el programa de Capacitación Continua, otorgadas por el MinEduc?

Gráfico 3
Porcentaje de capacitaciones actuales en el programa Sí Profe

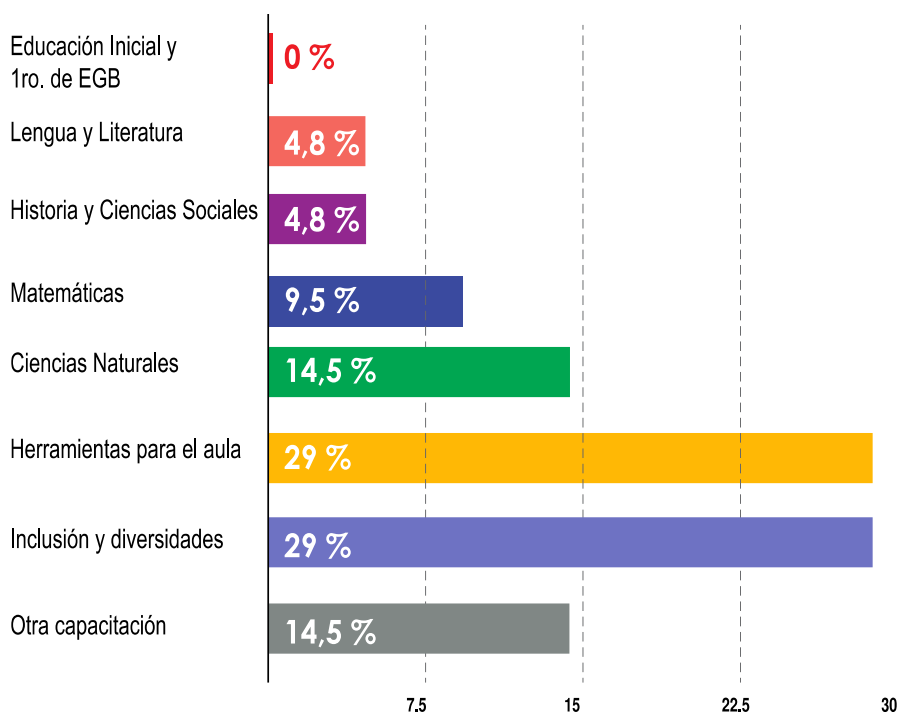


Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

En caso de ser positiva su respuesta, señale por favor el curso que aprobó o está cursando:

⁸ Ecuador Ministerio de Educación, “Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo”, *Ministerio de Educación*, 12, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/8.3-SUBSECRETARIA-DE-DESARROLLO-PROFESIONAL-EDUCATIVO.pdf>.

Gráfico 4
Porcentaje de eventos actuales de capacitación



Fuente: Encuesta aplicada a docentes

Elaboración: propia

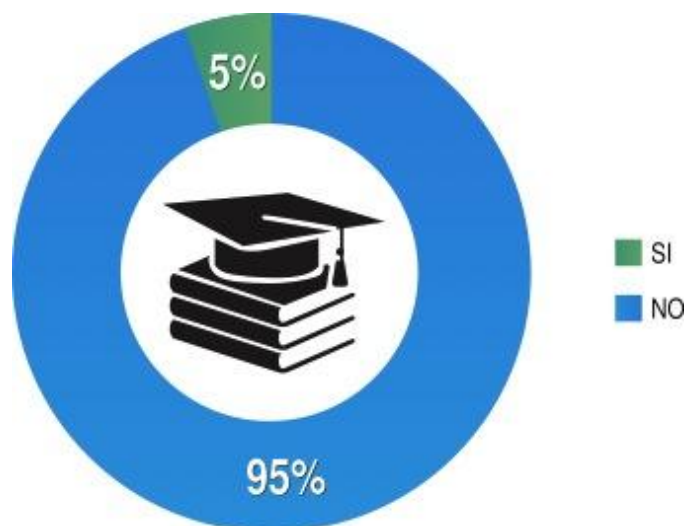
Análisis de resultados. Se determina claramente que disminuye del 71% al 52%, el porcentaje de docentes que aprobó o están cursando actualmente (febrero 2016) algún curso que oferta el programa de formación continua del MinEduc, respecto a eventos de años anteriores. De igual forma, los cursos de herramientas para el aula y de inclusión, alcanzan cada uno de ellos el 29%, puesto que, efectivamente, de cinco cursos que ofertó el Ministerio de Educación en el 2015 exceptuando las maestrías, los cuatro se vincularon con el aprendizaje en las Tecnologías de información y comunicación (2) y de herramientas para el aula (2), por tanto, no se priorizó la oferta pedagógica y de didáctica de las ciencias.

La gran interrogante surge en torno a la propuesta política estatal, cuando menciona en todos sus discursos, que la prioridad de capacitación está basada en las temáticas determinadas como debilidades en las evaluaciones docentes, y a saber en ninguna de ellas el maestro es evaluado en aplicaciones informáticas.

En la tercera pregunta se requiere conocer si los docentes cursan otras alternativas de capacitación, distintas a las que oferta el Ministerio de Educación.

3. ¿Aprobó o está cursando una capacitación de al menos 120 horas en una Institución distinta al MinEduc?

Gráfico 5
Porcentaje de docentes que cursan una capacitación de 120 horas en una institución distinta al MinEduc



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
 Elaboración propia

Análisis de resultados. Es concluyente que los docentes de la muestra no se interesan en asumir otras capacitaciones más allá de las que oferta el MinEduc, posiblemente porque como a todos los docentes les concierne más las que brinda el Ministerio, puesto que son válidas para los procesos de ascenso de categoría a partir de las 120 horas, además el horario de jornada completa de ocho horas reloj diarias de permanencia en las instituciones educativas, afectó el interés de capacitación.

Es importante aclarar respecto a este horario, que fue cumplido por los docentes desde abril de 2011 (Acuerdo 135-11) hasta agosto de 2015, en que se determina a través de una reformatoria a la LOEI (Registro Oficial 572) que la jornada de trabajo se mantiene en cuarenta horas reloj, seis horas diarias se deben desempeñar de lunes a viernes y el tiempo que resta realizará el docente actividades académicas dentro o fuera de la institución, pudiendo la máxima autoridad del plantel, con autorización del nivel zonal, aumentar hasta las ocho horas por necesidades institucionales.

La cuarta pregunta refiere a los programas de Maestría propuestos por el Ministerio de Educación. Así:

4. ¿Aprobó o está cursando un Programa de Maestría otorgado por el Mineduc?

Gráfico 6
Porcentaje de docentes cursantes de Maestría ofertadas por el MinEduc



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
 Elaboración propia

Análisis de resultados. El 100% de los docentes manifiestan en febrero de 2016 no estar cursando ninguna Maestría ofertada por el MinEduc y, efectivamente, en el “Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal de la Dirección Distrital 17D06”, de enero a diciembre de 2015, se da a conocer que 81 docentes están inscritos en el programa de maestrías. Estos 81 profesores representan apenas el 1,98% de la población docente registrada en el Distrito mencionado, de un total de 4.078 maestros.

Como se ha referido, los programas de Maestrías ofertados por el Ministerio de Educación, iniciaron según información de la plataforma virtual de la entidad, a partir de un convenio suscrito en abril de 2014 entre el MinEduc y universidades españolas: Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad de Barcelona.

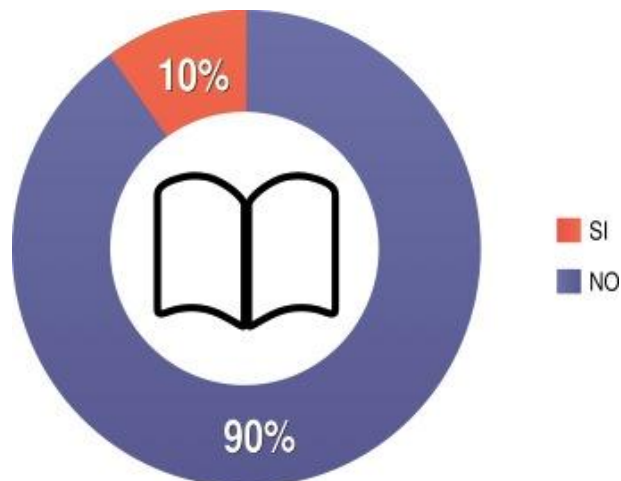
En el análisis de resultados de los cursos de actualización docente de la pregunta uno, este estudio describió en detalle los resultados de esta oferta, a la que no accedieron todos los docentes interesados, puesto que se tomaron en cuenta a los maestros que cumplieron entre otros con los siguientes requisitos: nombramiento definitivo, resultados de 800 puntos o más en las evaluaciones SER MAESTRO, edad, que aunque no aparece como requisito en ningún enunciado oficial del Ministerio de Educación, sí se tomó en cuenta en la mayoría de los casos como requisito, sin poder precisar la edad límite.

La quinta pregunta tiene relación con la anterior, pues indaga a los docentes si cursan una Maestría que oferte otra institución educativa:

5. ¿Aprobó o está cursando un Programa de Maestría otorgado por una institución distinta al MinEduc?

Gráfico 7

Porcentaje de docentes cursantes de Maestría ofertadas por otra institución



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

Análisis de resultados. Dos docentes indicaron que estudiaban un programa de maestría en instituciones distintas al MinEduc, uno de ellos contestó que sí estudia en la Universidad Andina Simón Bolívar (Lengua y Comunicación) y el otro maestro en la Universidad Indoamérica (Proyectos Educativos). La interrogante que surge es ¿por qué los docentes no acceden a esta oferta de cuarto nivel, si el Estado ofrece maestrías gratuitas? Son varias las aristas que reconocen esta realidad, se considera principalmente que son los requisitos obligatorios a esa fecha solicitados por el Ministerio, ya referidos en el análisis de la pregunta inmediata anterior, que pudieron afectar el proceso de asignaciones a todos los docentes interesados, a quienes el Ministerio invitó a formar parte de este proceso de formación.

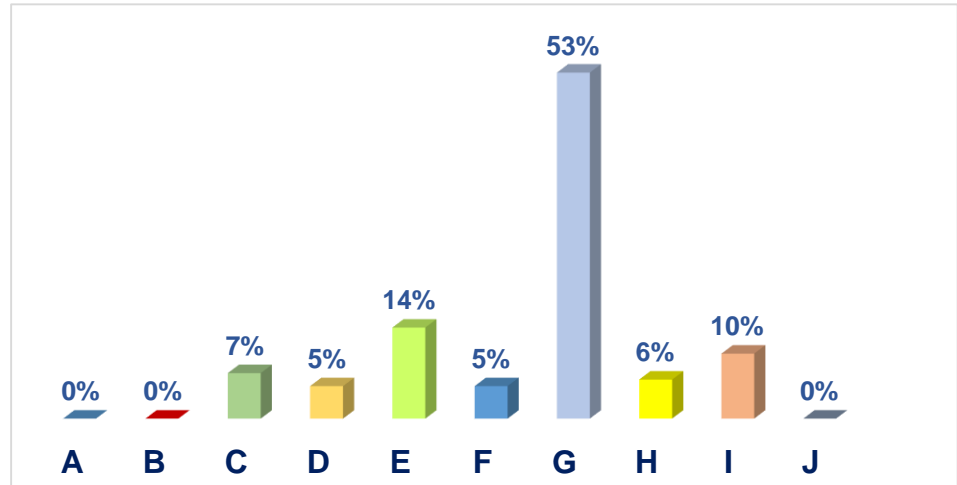
Impacto de las políticas de evaluación

En la sexta, séptima y octava preguntas, se indagó a los docentes sobre su ubicación en la categoría del escalafón profesional del magisterio, si el docente optó por la iniciativa que otorgó el Estado de un proceso de evaluación para ascender de categoría de manera acelerada y si se presentó a esta evaluación. Le preguntamos

asimismo cómo le fue en el proceso. A continuación, presentamos los porcentajes de resultados y el análisis integrado de respuestas a las tres preguntas planteadas en este ámbito.

6. ¿En qué categoría del escalafón se encuentra?

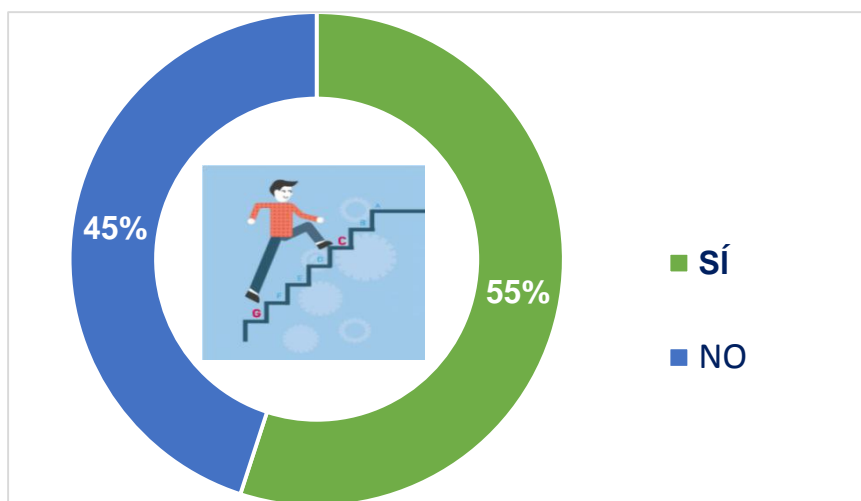
Gráfico 8
Porcentaje de ubicación docente en el escalafón de categorías



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

7. ¿Se presentó usted al proceso de recategorización?

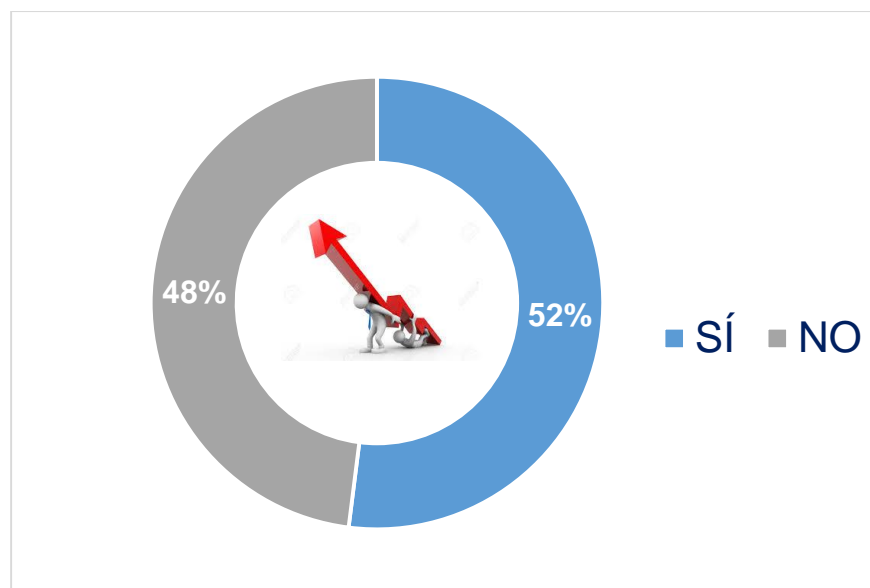
Gráfico 9
Porcentaje docente de presentación al proceso de recategorización



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

8. ¿Subió de categoría por los resultados?

Gráfico 10
Porcentaje de maestros que ascendieron de categoría



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
 Elaboración propia

Análisis de resultados. Respecto a la ubicación en el escalafón categorial del magisterio público, el 52,3 % de docentes, contestaron que se ubican en la categoría G, y con porcentajes menores en las categorías: C (7%), D y F (5%), E (14%), H (6%) e I (10%). No hubo docentes ubicados en las categorías: A, B y J.

De los docentes encuestados, se presentaron a la recategorización el 55% y de ellos el 52% aprobó el proceso. Los resultados tienen coherencia con lo sucedido a nivel nacional, como lo fundamentamos con los datos estadísticos y la normativa legal citada a continuación.

La LOEI, precisa en su artículo 111, la existencia de un sistema de carrera docente pública. Cada categoría, como señala el descrito artículo, está determinada por los títulos académicos, funciones, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados de los procesos de evaluación docente aplicados por el INEVAL, el nivel de cumplimiento de estos requisitos establece la remuneración docente y los ascensos de categoría.

Este sistema de categorización, reconoció hasta el 24 de agosto de 2014, diez categorías del escalafón; siendo la categoría A la más alta y la J la última. A esta categoría accedían los ganadores de concurso con título de bachiller, que ejercieron sus

funciones en zonas de difícil acceso y con déficit de profesionales, como así lo enuncia la información oficial.

A partir del 25 de agosto de 2015, que se expide el Suplemento del Registro Oficial No.572, se reducen las categorías escalafonarias a siete, de la G a la A, estableciendo, además, a la categoría G como la de ingreso docente al magisterio público.

En cuanto a los docentes del Distrito 17D06, al cual pertenecen los maestros de esta investigación, según el informe de rendición de cuentas de este Distrito en 2016, comunica que 631 docentes se beneficiaron de este proceso, mejorando su remuneración. Es esta la razón por la que los docentes encuestados en febrero 2016, aún constaban en las categorías H e I.

En el año 2014, a través de dos Acuerdos Ministeriales: 0061-14 y MINEDUC-ME-2014-00028, de abril y julio respectivamente, el Ministerio de Educación expide la normativa que regula los requerimientos para ascenso de categoría y para recategorización. Son dos eventos distintos, pues mientras el ascenso de categoría es un proceso ordinario de promoción a una categoría inmediata superior cada cuatro años, la recategorización, es un proceso excepcional en donde los maestros pueden promoverse de manera acelerada, a cualquier categoría superior, cuando lo decidan, cumpliendo los requisitos establecidos en la LOEI y su Reglamento; decisión respaldada también en la Disposición Transitoria Trigésima Tercera de la LOEI que establece que los docentes que cumplen los requisitos de titulación y años de experiencia, pueden ascender en el escalafón, por única vez, antes de los cuatro años establecidos en la ley.

En este contexto, el Ministerio de Educación convoca, en noviembre del 2014, a los maestros voluntarios para que opten por el proceso de recategorización. En esta primera convocatoria, apenas el 37,57% de docentes a nivel país se presentó a este proceso; porcentaje obtenido en relación a los datos que constan en la página oficial de la Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa, en donde se señala que en el año lectivo 2014-2015, el número de docentes fiscales fue de 143.753.

Los resultados de este primer proceso no son nada halagadores, pues de los maestros que se presentaron (54.022), la información oficial de los porcentajes de aprobación ya citada indica que el 51% no aprobó. Efectivamente, 26.379 maestros aprobaron y más de la mitad de ellos: 27.643, *no* aprobó la recategorización en la convocatoria descrita.

¿Por qué no fueron positivos estos resultados? Según las conclusiones explícitas en el Informe Final de Veeduría Ciudadana de 2015, titulado: “Vigilar el proceso de recategorización y ascenso de categoría del Magisterio Fiscal a cargo del Ministerio de Educación en los cantones Quito y Rumiñahui de la Provincia de Pichincha”; las siguientes son entre otras, las razones que dicha Comisión considera como elementos de fracaso de la recategorización:

No hubo capacitación para el proceso de re categorización; los cursos dictados por el ME fueron con temáticas diferentes y su objetivo era que los participantes cumplieran con un número de horas, requisito para el ascenso.

La prueba no se ajusta a la realidad laboral de un porcentaje de las/os docentes como las áreas técnicas y artísticas [...].

No todos los docentes alcanzaron la capacitación para la formación continua desde el ME porque:

No todas las áreas y especializaciones se ofertaron desde el 2011.

No todos los docentes tuvieron acceso por la incapacidad de cupos u ofertas no acordes a su especialización.

Las capacitaciones no se cumplen dentro de la jornada laboral [...] ⁹

Además, existe inconformidad en la comunidad docente que logró reubicarse en un nivel de más de dos categorías, puesto que no reciben la remuneración que corresponde desde el momento del ascenso, sino desde el año siguiente y cada año en la categoría inmediata superior, tal como lo expresa la propia Normativa de recategorización en el Acuerdo 0064-14 de 8 de abril de 2014, que determina, en la Primera Disposición Transitoria, que “Las solicitudes de recategorización que se realicen en el año 2014 que den lugar al ascenso en más de una categoría docente implicarán que cada año se ascienda a la categoría inmediata superior hasta alcanzar la que se habría efectivamente determinado en el proceso”, determinándose perjuicios económicos, como lo señala la siguiente opinión:

Miles de maestros (24.888) que ganaron el derecho a la recategorización docente en el 2014, no reciben su sueldo desde el momento en que ascendieron de categoría sino desde el año siguiente. Si un maestro logró, por ejemplo, subir de la categoría G (equivalente a un sueldo de \$ 817) a la categoría C (\$ 1.212)

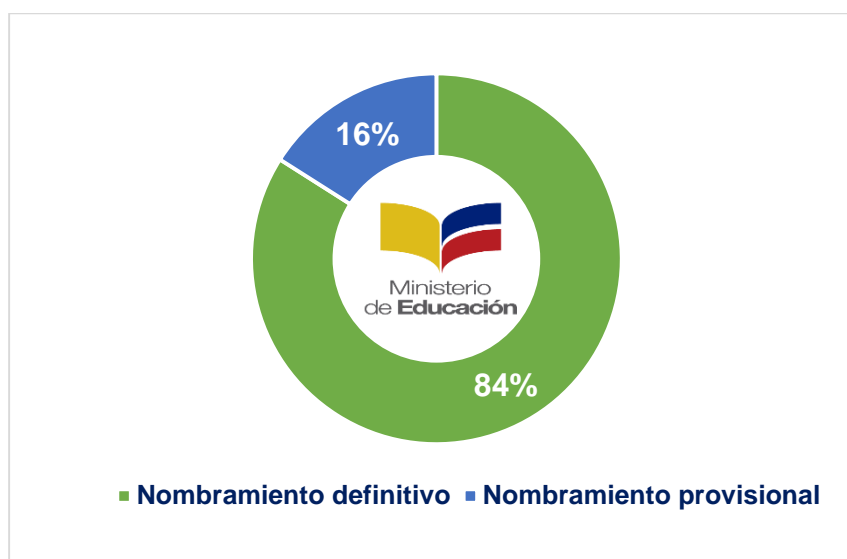
⁹ Elba Morales, et al., “Vigilar el proceso de re categorización y ascenso de categoría del Magisterio Fiscal a cargo del Ministerio de Educación en los cantones Quito y Rumiñahui de la Provincia de Pichincha”, en *Informe Final de Veeduría Ciudadana*, 2015, 43, <http://studylib.es/doc/6555752/-vigilar-el-proceso-de-re-categorizaci%C3%B3n-y-ascenso-de-cat>.

tiene que esperar 4 años para alcanzar el salario que por Ley le corresponde percibir de manera inmediata, con lo cual se le perjudica con 7.956 dólares.¹⁰

En la pregunta nueve, se pregunta a los docentes sobre el tipo de denominación legal con la que permanece en su plantel educativo, determinándose los siguientes resultados.

9. Su denominación legal en la institución educativa es:

Gráfico 11
Porcentaje de situación legal docente en las Instituciones Educativas



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

Análisis de resultados. De los docentes encuestados, el 84% señalan tener nombramiento definitivo y el 16% provisional. En efecto, los resultados son coherentes con los que se muestran en el Informe de Rendición de Cuentas de la Coordinación Zonal. De enero a diciembre 2015, en el Distrito 17D06, al que corresponde esta investigación, informa que de 4.078 docentes, 2.890 que equivalen al 71% tienen nombramiento definitivo, 1.055 maestros que corresponden al 26% tienen nombramiento provisional y 133 que constituyen el 3% tienen contrato.

En 2016, año en el que continuó esta investigación, la “Dirección Distrital 17D06 Eloy Alfaro, cuenta con 4.624 docentes de los cuales 3.703 son de

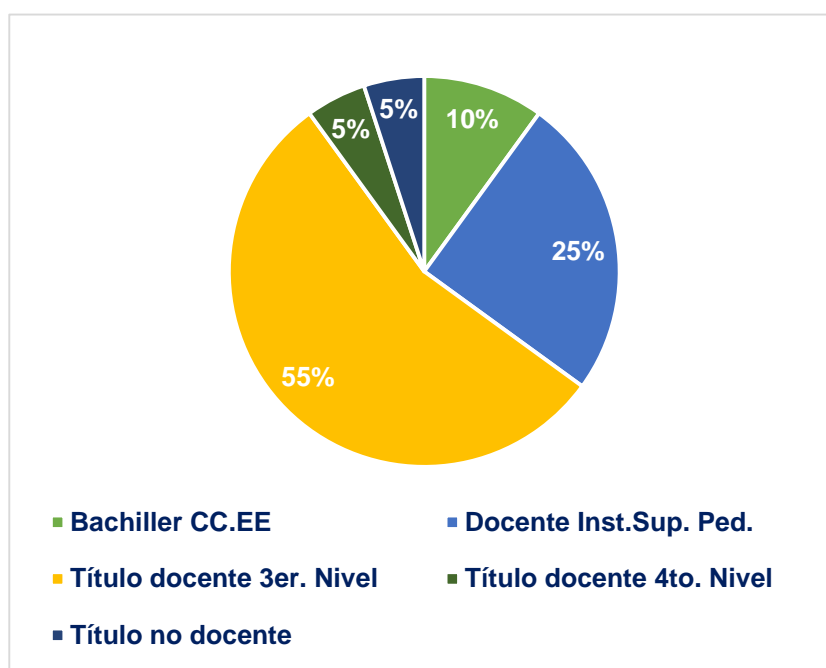
¹⁰ Stalin Vargas, “En el día del Maestro, del DICHO AL HECHO...”, en *Quincenario OPCIÓN*, 21 de abril de 2016, <http://periodicopcion.tk/index.php/component/content/article?id=267:en-el-dia-del-maestro-del-dicho-al-hecho>

nombramiento...”¹¹. No se detalla en este informe si los nombramientos son de carácter definitivo o provisional. En conclusión, el Estado ha procurado estabilizar la ubicación legal de los docentes.

La décima pregunta determina el nivel de instrucción de los docentes encuestados.

10. Según la denominación de su/s título/s usted es:

Gráfico 12
Porcentaje docente según el nivel de titulación profesional alcanzado



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

Análisis de resultados. Más de la mitad de los docentes, esto es el 55%, afirma tener título de tercer nivel, el 25% poseen título aprobado en un Instituto Pedagógico, el 5% tiene título docente de cuarto nivel y el restante 5% título que no corresponde a la docencia.

Efectivamente, como lo manifestó la prensa local en el diario El Comercio del 9 de abril de 2015: “De los 140.000 profesores que forman parte del magisterio, solo el

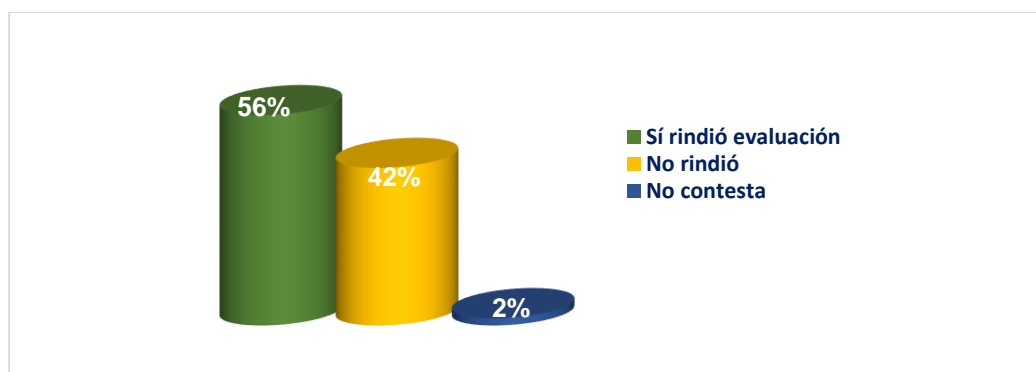
¹¹ Ecuador Ministerio de Educación, “Dirección Distrital 17D06 parroquias urbanas: Chilibulo a la Ferroviaria y parroquias rurales: Lloa- Educación Enero - Diciembre 2016”, *Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal 9*, 2016, 6.

10% (14.000 docentes aproximadamente) tienen estudios de cuarto nivel,¹² no es alto el índice de docentes con este nivel de titulación, realidad que se muestra incluso a nivel de América latina y El Caribe, pues según señala el informe de resultados de factores asociados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE), que “[...] es poco común la participación del profesorado en estudios de posgrado, como maestrías y doctorados,¹³ cabe destacar que este estudio que fue realizado en quince países de la región en 2013 y el descrito informe fue dado a conocer en julio de 2015.

La décimo primera y décimo segunda preguntas de la encuesta realizada, vinculan la realidad de los docentes investigados con los resultados de los procesos de evaluación docente en el Sistema de Rendición de Cuentas SER.

11. ¿Rindió usted la evaluación docente del Sistema de Rendición de Cuentas SER (2009-2013)?

Gráfico 13
Porcentaje de docentes que rindieron evaluación SER (2009-2013)



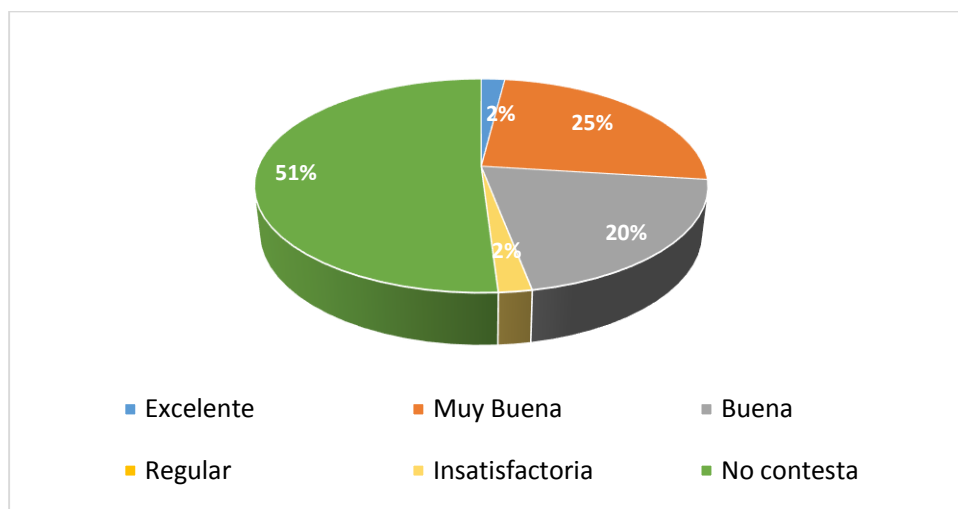
Fuente: Encuesta aplicada a docentes
Elaboración propia

12. ¿Qué calificación obtuvo?

¹² Gabriel Flores, “Solo el 10% de los docentes del magisterio tiene una maestría”, en *El Comercio*, 9 de abril de 2015, párr.3, <http://www.elcomercio.com/tendencias/docentes-magisterio-maestria-educacion-ecuador.html>

¹³ UNESCO, “Informe de resultados de factores asociados” en *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, julio de 2016, 7.

Gráfico 24
Porcentaje de calificaciones docentes en la Prueba SER



Fuente: Encuesta aplicada a docentes
 Elaboración propia

Análisis de resultados. Los maestros del grupo investigado se presentaron en el 56% al proceso de evaluación SER, el 42% responde que no se presentó, y el 2% no contesta; en los resultados sobre la calificación que cada docente obtuvo en el proceso, el 51% que es un porcentaje que supera la mitad, no contesta y esta respuesta está relacionada con el alto porcentaje de maestros que afirman no se presentaron a la evaluación; el 25% manifiesta haber obtenido calificación de muy buena, el 20% señala que obtuvo calificación de buena; el 2% de regular y el 2% calificación de excelente.

Efectivamente, no son altamente satisfactorios los resultados obtenidos por los docentes a nivel nacional en el proceso de evaluación que arrancó en el Ecuador en 2008, año en el que se convocó al proceso de evaluación docente a los maestros voluntarios, “Se presentaron 1.569 docentes de los aproximadamente 200 mil docentes a nivel nacional. En vista de la escasa participación, el Ministerio de Educación (ME) optó por hacer obligatoria la evaluación”.¹⁴

Es preciso señalar que el proceso inició con una gran oposición al régimen por parte del Magisterio organizado a través de su representante gremial, la Unión Nacional del Ecuador (UNE), agrupación que la Revolución Ciudadana la desapareció y más bien en abril de 2010, auspició la creación de la Red de Maestros por la Revolución

¹⁴ Rosa María Torres, “Ecuador: Reseña del conflicto gobierno-docentes (2009-2012)”, en *Blog: Ecuador: La batalla en torno a la evaluación docente*, accedido 12 agosto de 2017, párr.2, <http://evaluaciondocenteecuador.blogspot.com/>.

Educativa; organización concordante con el gobierno y que hoy por hoy sus integrantes lideran los equipos directivos de varias de las instituciones educativas.

Efectivamente, el Estado convocó en 2008 al proceso de evaluación docente a todos los maestros voluntarios, y solo el 0,8% de profesores se presentaron, situación que determinó que en enero de 2009, el entonces Ministro de Educación, Raúl Vallejo, expida el Acuerdo Ministerial No.002509 que obliga a la evaluación al sistema educativo nacional y dentro de él a los maestros del país, proceso denominado como Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas (SER), que se cumplió en el país a partir de mayo de 2009.

La evaluación docente desarrollada, incluyó dos componentes: evaluación externa e interna, cada una con una ponderación del 50% y los elementos que fueron valorados son: evaluación interna: autoevaluación 5%, coevaluación por un colega de la misma área 5%, calificación de los directivos 5%, observación en el aula 15%, calificación de los estudiantes 12%, los padres de familia aportan con 8% de la nota. La evaluación externa valoró las pruebas con el 50% de la calificación total: prueba de conocimientos específicos 30%, conocimientos pedagógicos 10% y comprensión lectora 10%.

El plan estatal fue completar este proceso en 4 años, hasta 2013, evaluando cada año a 25% de los docentes en servicio.

Hoy, el porcentaje de rendimiento adjudica mayor peso a las pruebas o *evaluación externa* que corresponde al 65% desglosada en: saberes disciplinares 45%, rúbrica de gestión de aprendizaje, liderazgo profesional, habilidades sociales y emocionales 17%. La evaluación interna es ponderada con el 35% y se desagrega en autoevaluación 3%, coevaluación 8%, valoración de práctica de aula 15%, heteroevaluación por parte de los directivos 5% y de los estudiantes y familia 4%.

Los resultados generales de este proceso, desde el 2009 hasta el 2016, casi sin variación, no han superado el promedio de evaluación en el rango de 600 a 700 puntos que equivalen a buena o en formación, según las denominaciones que adjudicó INEVAL.

Por ejemplo, datos recientes que informa oficialmente el INEVAL, dan cuenta que en 2016 esta entidad evaluó a 92.892 maestros del magisterio fiscal en la dimensión Saberes disciplinares. Los resultados señalan que el 6,8% de los docentes se ubican en el nivel “En formación”; la gran mayoría corresponde al 70,5% se ubica en el nivel “Fundamental”; el 22,4% en “Favorable”; y el 0,3% en “Excelente”.

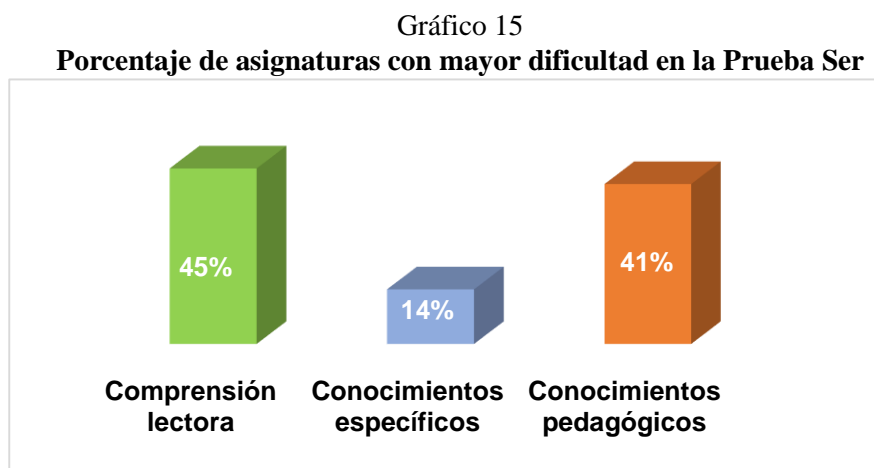
Para el año 2016, la página informativa de evaluaciones e indicadores del INEVAL, muestra los resultados de las evaluaciones Ser Maestro 2016 por Régimen, determinándose que el promedio más bajo corresponde al Magisterio Fiscal con 665 puntos sobre 1.000; el promedio del Ser Maestro Fiscomisional es de 674, del Municipal 679 y del Particular 687 puntos. Igual, como se ha señalado, todos corresponden al rango que las denominaciones la han titulado como “En formación”.

Estas evaluaciones, según lo han referido las autoridades educativas, serán rendidas por todos los docentes cada dos años, como lo determina la LOEI, en el artículo 11, literal g, además advierten que los docentes que no aprueben las evaluaciones serán capacitados para que puedan volver a rendir las pruebas y que, en el caso de no aprobar dos evaluaciones consecutivas, serán reemplazados como determina la Ley.

“¿Qué se ha logrado que no hubiera podido saberse, lograrse o hacerse sin dicha evaluación? Las graves falencias de formación del magisterio, que no arranca con la formación profesional sino con una deficiente educación básica y una escuela pública de mala calidad, son conocidas hace mucho y están a la vista sin necesidad de pruebas.”¹⁵

La décimo tercera pregunta que respondieron los docentes, refiere a los ámbitos de la evaluación externa en los que no tuvo éxito al rendir la evaluación. Estos son los resultados:

13. ¿En qué parámetros de la evaluación externa no le fue tan bien como esperaba?



Fuente: Elaboración propia
Elaboración: propia

¹⁵ *Ibíd.*, párr.29.

Análisis de resultados. El ámbito de comprensión lectora y de conocimientos pedagógicos con el 46% y el 41% respectivamente, son los nudos críticos docentes, quienes manifiestan haber tenido poco éxito en las evaluaciones. No existen datos en la información pública del Ministerio de Educación que den cuenta de los resultados nacionales o locales de los componentes de las evaluaciones externas, sin embargo, por experiencia personal en ejercicio de las funciones de asesoría, se ha constatado que existen colectivos institucionales en donde todos sus maestros obtuvieron notas que aparecían en rojo en el componente de comprensión lectora cuando su ponderación era del 50% o menos.

La décimo cuarta y última pregunta realizada al grupo de docentes, solicita sugerencias sobre temáticas de capacitación que deberían ser ofertadas por el MinEduc.

14. Sugerencias al MinEduc de temáticas de capacitación continua/maestrías que deberían ser promovidas.

Son diversas y variadas las temáticas señaladas por los docentes, se detallan en orden las que sugieren: adaptaciones curriculares, pedagogía, planificación, didáctica de la matemática y de lectura comprensiva y crítica, estrategias metodológicas. En cuanto a las maestrías, solicitan se amplíe el rango de edad, que sea, manifiestan, para docentes sin límite de edad, educación inclusiva, gerencia educativa, proyectos, estrategias metodológicas, administración educativa, planificación didáctica, entre otras.

Después de varios intentos fallidos de entrega de información solicitada desde inicios de 2016, a las dependencias ministeriales sobre varios aspectos que el estudio de caso amerita, de manera verbal, en abril de 2017 se informa en la Dirección de Formación Continua del Ministerio de Educación que para 2017, a partir de créditos especiales otorgados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, se impartirán los cursos de formación continua y maestrías a docentes que superen los puntajes en las evaluaciones que aplica el INEVAL, en zonas y en circuitos focalizados, priorizando zonas y distritos con instituciones rurales a las que se apoyará en infraestructura, implementos y en la capacitación docente descrita, proceso que efectivamente se viene desarrollando con esas limitaciones.

Concluyendo, se ha determinado que es irregular la oferta de capacitación del Ministerio de Educación, pues no responde a la formación y fortalecimiento continuos que expresan sus propios principios, fundamentalmente, en el apoyo en los ámbitos que

los procesos de evaluaciones docentes y estudiantiles determinan como debilidades, provocando de manera directa la afectación a los resultados del aprendizaje de los estudiantes, a la autoestima de los maestros y a sus procesos de evaluación y recategorización.

Frente a estos efectos, se tiene la impresión que lejos de enfrentar estos nudos críticos, ha interesado más descalificar a los docentes que acompañar técnicamente su gestión, lo que ha provocado significativas afectaciones al magisterio ecuatoriano, como lo advierte el importante Informe Final de Veeduría Ciudadana de 2015 que señaló “...existen falencias en el proceso (recategorización) que originan perjuicios económicos, sociales y psicológicos para el docente y la educación y la consecuente violación de derechos”.¹⁶ A pesar de existir en la propia política educativa del país un *modelo de apoyo y seguimiento*, que no se consolida, y que en el tercer capítulo se intenta dilucidar porque sí puede ser, entre otras, una alternativa de acompañamiento que procure mejorar la gestión educativa del país.

¹⁶ Morales, et al., “Vigilar el proceso de re categorización”, 46.

Capítulo tres

Propuesta de Plan de Mejora

¿Es posible solucionar el problema educativo y lograr el éxito? Pues sí, “Sea como fuere, el cambio educativo es posible en el mundo real, incluso en condiciones adversas”¹⁷

Entonces, ¿cuál es el camino?, sin dudarlo es complejo y nos corresponde abandonar nuestras creencias que son inconscientes y están escondidas, impidiéndonos adquirir lo que casi nunca recibimos en las escuelas de formación: habilidades para conducir de manera efectiva nuestra práctica pedagógica.

Es hora pues, de comprometernos a resolver la realidad objetiva del cambio.

1. Título

“Acompañamiento a los equipos directivos institucionales, hacia la autonomía de la gestión escolar”.

2. Antecedentes y justificación

Los resultados del estudio que fundamentan esta tesis y que se encuentran sustentados en las conclusiones, señalan que son comunes las debilidades docentes detectadas tanto en las evaluaciones aplicadas por el Estado y en las observaciones de desempeño docente áulico, siendo las más notables: comprensión lectora, conocimientos pedagógicos y disciplinares; contextualización de conceptos, aplicación de estrategias metodológicas generales y específicas de las asignaturas.

Estas debilidades, inciden directamente en el desempeño estudiantil, cuyos resultados muestran graves falencias en el desarrollo del pensamiento, lenguaje y comunicación.

Está además la hiper regulación ministerial que provoca la falta de autonomía de los planteles educativos, que impide el desarrollo de procesos independientes de mejora de gestión.

El Plan de Mejora se propone corregir u optimizar la gestión escolar en las instituciones educativas a partir del desarrollo de estrategias autónomas de gestión,

¹⁷ Michael Fullan, “El éxito es posible”, *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012), 129.

implementando una o varias recomendaciones propuestas en este estudio, que van desde el cambio estructural de la carga horaria en las áreas instrumentales hasta la aplicación de fortalecimiento pedagógico continuo, a partir del renunciamiento al anonimato del talento y las fortalezas presentes en los mismos docentes y directivos institucionales, constituyéndose en valiosas herramientas a partir de las cuales puedan plantear su propio Plan de Desarrollo Profesional Interno.

La propuesta denominada “Acompañamiento a los equipos directivos institucionales, hacia la autonomía de la gestión escolar”, armoniza la normativa y los procesos que en ella se determinan, con el componente adicional de la aplicación de mecanismos que a través de la experiencia en la gestión de asesoría educativa, han generado compromisos en los actores educativos de las instituciones para enfrentar y mejorar de manera autónoma y técnica su realidad pedagógica.

Una de las experiencias más destacadas que ejecutó la Dirección Nacional de Auditoría fue el proyecto “Apoyo al directivo de instituciones educativas en la gestión pedagógica”, cuyo objetivo general fue el potenciar las competencias de los directivos de las instituciones educativas, mediante el asesoramiento educativo que les permita mejorar su gestión pedagógica y el desempeño docente.

Varios de los procesos que se recomiendan en este Plan de Mejora son elementos de gestión construidos y aplicados en el descrito proyecto.

3. Objetivo general

Establecer estrategias de gestión institucional que permitan identificar las fortalezas y debilidades del desempeño docente y generen procesos autónomos de prácticas pedagógicas exitosas que mejoren los aprendizajes.

3.1 Objetivos específicos

Determinar el estado situacional de desempeño docente institucional, a través del proceso de observación de aula.

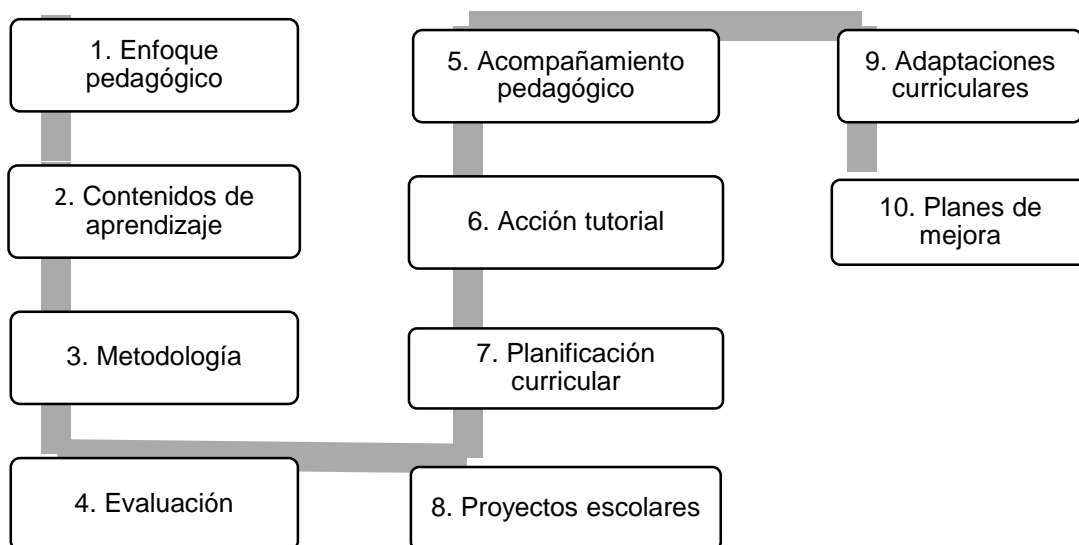
Construir y aplicar el Plan de Desarrollo Profesional Interno, que establezca los mecanismos para la corrección, mejora u optimización de los procesos pedagógicos institucionales.

4. Proceso de Acompañamiento Docente

El instructivo de Planificaciones Curriculares emitido por el Ministerio de Educación, incluye como una de las fases del Plan Curricular Institucional (PCI), al proceso de acompañamiento pedagógico, definiéndolo como “estrategias para la mejora continua de la práctica pedagógica que permitan generar espacios de diálogo y reflexión con el propósito de fortalecer el desempeño profesional directivo y docente y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación en la institución educativa.”¹⁸

Este instructivo determina la estructura del PCI, a través de la construcción de diez elementos que conforman el eje vertebral de gestión didáctica de las instituciones (ver gráfico 16). Su cumplimiento es mandatorio en los planteles educativos y el organismo escolar responsable de su elaboración es la Junta Académica, cuya conformación y funciones están determinadas en el Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-ME-2016-00020-A de 27 de febrero de 2016.

Gráfico 22
Estructura del Plan Curricular Institucional



Fuente: Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

¹⁸ Ecuador Ministerio de Educación, Instructivo para las Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación, *Ministerio de Educación*, 2016, 11, https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf

4.1 Fases de acompañamiento

- a) Proceso de observación del desempeño docente en el aula
- b) Sistematización de resultados y elaboración de Informe Técnico
- c) Construcción y aplicación del Plan de Desarrollo Profesional Docente

a) Proceso de observación del desempeño docente en el aula

Actualmente, este proceso no es ajeno a la realidad educativa del país, los procesos y el proyecto mencionado tanto de auditoría y asesoría educativa implementados en varias zonas del país, han generalizado su conocimiento. Aún, la plataforma virtual del Ministerio de Educación ha publicado tutoriales muy claros del proceso, sin embargo lo que no existe es un manejo técnico ni sistematizado de resultados, por lo tanto tampoco se consolidan acciones pedagógicas de gestión que den respuesta a las fortalezas y debilidades detectadas.

Revisemos las fases de observación, que como se ha descrito, son procesos aplicados por la asesoría educativa y cuyo instructivo fue elaborado por la Dirección Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa que, de manera sucinta, expresa lo siguiente:

- **Preparación**

En esta fase se sensibiliza e informa a la comunidad docente sobre los beneficios y la base legal que tiene el proceso, además del mecanismo de formación de los equipos de observadores que integran los directivos institucionales o sus delegados. Al mismo tiempo, se socializa la ficha de observación de clase que puede ser la misma que sugiere el Ministerio de Educación u otra que haya sido elaborada por la institución o asumida por ella, fundamentada en los descriptores o estándares de desempeño docente.

En esta investigación, se ha dado a conocer la ficha de observación de clase que aplicó el equipo de asesoría en el estudio del Distrito 17D06 que contiene cuatro criterios de progresión que determinan el nivel de cumplimiento en cada descriptor: logrado, en proceso, en inicio y no es posible observar, asignándose según el nivel observado una valoración cuantitativa de tres puntos, dos, uno y cero puntos respectivamente (ver anexo 1).

La experiencia en la aplicación de la ficha de observación por parte de la DNAGE, redujo de 30 a 28 criterios y su cumplimiento se asigna con dos parámetros: SÍ o NO, asignando 1 punto al descriptor cumplido y 0 puntos al que no se evidenció,

facilitando el cálculo cuantitativo de resultados. Es posible que con esta valoración dual se valore solo los extremos y sea más técnica la gradación de cumplimiento, sin embargo al tratarse de una sugerencia es de exclusiva decisión de la institución educativa, el uso del instrumento y del mecanismo de valoración (la ficha con los ajustes descritos, se adjunta en el anexo 6).

- **Ejecución**

En el día acordado, el equipo observador valora la clase del maestro, sin realizar ningún tipo de intervención. Ingresa al aula, informando cortésmente a los estudiantes el objetivo de la visita. Con lápiz registra, en la ficha de observación, el cumplimiento de los descriptores para cada fase del proceso áulico y los hechos relevantes. Es recomendable ubicarse en la parte posterior o lateral de la clase, no frente a los estudiantes ni junto a la pizarra, recorrer de manera discreta el aula, observando el trabajo de los estudiantes, en caso de que el docente les solicite. Permanecer todo el periodo de clase establecido y agradecer al docente y a los estudiantes cuando haya concluido la clase.

Terminado el proceso, fuera del aula, analizar en forma individual los hechos notables suscritos, y comparar las valoraciones entre los miembros del equipo observador para consensuarlas.

- **Reflexión pedagógica, retroalimentación y cierre**

En este espacio, el directivo establece un diálogo con el docente, le señala, en primer lugar, las fortalezas y aspectos positivos de su clase y, a través de preguntas, orienta al maestro a la autoreflexión de su desempeño y hacia la identificación de los aspectos a mejorar, sugiriendo alternativas que mejoren su práctica educativa (retroalimentación), estableciendo, a partir de estos elementos, los compromisos que asumirán tanto el directivo cuanto el docente para corregir los elementos de desempeño asumidos como debilidades y optimizar las fortalezas.

Finalmente, el directivo entrega al docente una copia de la ficha de observación firmada e informará el mecanismo de seguimiento de los compromisos asumidos.

Las preguntas que pueden apoyar este proceso se encuentran en el Guión de reflexión, del anexo 5.

4.2 Sistematización de resultados y elaboración de Informe Técnico

Esta etapa es probablemente la más debilitada a nivel de las instituciones educativas, porque pese al gran esfuerzo que demanda la aplicación del proceso de

observación de clase a todo el personal docente, incluido al equipo directivo que también cumple con períodos de clase (Art.42 RLOEI); son escasos los informes técnicos que den cuenta de los insumos que la institución educativa necesita identificar como debilidades y fortalezas de la práctica pedagógica institucional.

En efecto, es casi inexistente la sistematización de resultados del proceso que den cuenta del nivel de desempeño docente tanto a nivel institucional, así como individual, fases y momentos del proceso de clase por áreas de estudio, asignaturas, niveles escolares, docentes nóveles, grado de titulación docente, entre otros.

De manera sucinta, sugerimos las posibles estrategias recomendadas para la sistematización de resultados y los elementos básicos del Informe del proceso.

Así; cada descriptor de la matriz de observación debe plantearse en un formato Excel, programado para que se inserte 1 o 0 puntos según el indicador que haya obtenido cada docente, clasificándolos a los maestros por niveles: Inicial, EGB, Bachillerato y, dentro de éstos, por áreas, asignaturas y grados o cursos, según la oferta institucional. Cada fila que corresponde a un docente debe mostrar al final la sumatoria, el porcentaje de cumplimiento y la valoración del desempeño que para el caso de la ficha de observación que tiene 28 descriptores de la matriz sugerida es el siguiente:

Tabla 9
Equivalencias de puntaje alcanzado

Desempeño docente		Valoración	
Rango de calificación	Rango de porcentaje %		
25 – 28	90 – 100	Excelente	E
22 – 24	80 – 89	Muy bueno	M
17 – 21	60 – 79	Bueno	B
= < 17	= < 59	Por mejorar	P

Fuente: Ficha de observación de clase.
Elaboración propia.

Además, debe programarse para que de manera vertical cada columna realice también la sumatoria y los cálculos de calificación y porcentaje, que determinen el nivel de cumplimiento de cada uno de los descriptores evaluados.

Finalmente, con estos datos, realizar la interpretación de resultados, de manera individual y también por áreas, asignaturas, niveles, momentos de clase, u otros que la institución considere necesarios para la elaboración del informe respectivo, el mismo

que debe ser elaborado por el equipo directivo y socializado a toda la comunidad educativa a través de la Junta Académica, organismo que determinará los lineamientos para la socialización de resultados generales y específicos y para la construcción del Plan de Desarrollo Profesional Interno.

5. Plan de Desarrollo Profesional Interno

Es un instrumento dinámico de construcción intencional y continua, que pretende alcanzar tres componentes fundamentales: identificación del talento docente y directivo, diagnóstico de fortalezas y debilidades de su desempeño, y desarrollo de procesos internos de autofortalecimiento pedagógico para corregir y optimizar la práctica educativa institucional.

El inicio del proceso de construcción del plan constituye el diagnóstico de necesidades, determinado a partir de varias estrategias como la entrevista, encuesta, análisis de la hoja de vida, entre otras, siendo el más significativo, el proceso de observación de clase ya descrito.

Como se menciona, otra de las herramientas valiosas de identificación de talento ya citada es la encuesta, que puede ser ejecutada en minutos, si se aprovecha la coyuntura informática, como formularios Google. En este instrumento debe incluirse preguntas que enfáticamente determinen, en los docentes, cuatro indicadores básicos que permitan detectar y potenciar su talento:

- Autoidentificación de fortalezas pedagógicas.
- Evaluación de su trayectoria educativa.
- Mecanismos que no existen en la institución educativa y que le permitan compartir y demostrar sus potencialidades.
- Expectativas de alcanzar otra denominación profesional superior.

A partir del reconocimiento de las fortalezas y debilidades comunes e individuales del desempeño profesional, se establece el cronograma de aplicación del fortalecimiento pedagógico, jerarquizando los ámbitos con mayor porcentaje de nudos críticos y a los responsables institucionales que serán los docentes o directivos con

mayor talento en esas áreas, para que promuevan técnicamente las estrategias que corrijan o mejoren los procesos didácticos.

No está por demás insistir en el contexto de clima positivo, respeto y confianza mutua en que deben promoverse estos procesos, a través de varias alternativas de trabajo cooperativo, talleres y jornadas pedagógicas que entre otras se sugiere:

- Círculos de estudio
- Grupo de amigos reflexivos
- Talleres de inter-aprendizaje
- Aula abierta
- Acompañamiento entre pares
- Construcción de estrategias por áreas de estudio: producción de video
- Socialización de productos
- Retroalimentación individual y en equipos
- Construcción de memoria fotográfica
- Asesoramiento presencial
- Clases demostrativas
- Construcción de matrices de seguimiento y evaluación
- Coaching
- Apoyo de mi compañero mentor

6. Evaluación

A través de una sencilla y ejecutiva matriz, la evaluación del Plan de Mejora debe determinar básicamente el cumplimiento de tres elementos:

- a) El nivel de ejecución, de los eventos planificados en el Plan de Desarrollo Profesional Interno,
- b) El nivel de aplicación docente de las estrategias y recomendaciones metodológicas que se definan en los procesos de fortalecimiento pedagógico y,
- c) La continua identificación de las fortalezas y debilidades de la gestión docente áulica, que active de manera constante el Plan de Desarrollo.

Al ser un instrumento de construcción y revisión continua, será la experiencia de cada institución educativa la que defina las líneas estratégicas que deban mantenerse, retroalimentarse, eliminarse o innovarse.

Conclusiones

Enunciar las conclusiones y recomendaciones que derivan del proceso de esta investigación es el objetivo a desarrollar en este último capítulo. Para el planteamiento de conclusiones, tomaremos en cuenta las de carácter general y las específicas que se han expuesto en cada apartado.

1. En el análisis de las principales Normativas Educativas del país, que constan en Anexo 1, se concluye y reitera la afirmación ya expuesta, esto es que existe suficiente reglamentación curricular de la que disponen los procesos educativos, desde los niveles macro hasta las micro planificaciones curriculares, demandando a los docentes de las instituciones educativas, el cumplimiento de complejas metodologías educativas que todavía no se han fortalecido ni en la formación inicial docente, menos en los programas de capacitación continua que otorga la Autoridad Educativa Nacional.

El siguiente es un ejemplo de regulación curricular, en plena vigencia a partir de la promulgación de los Nuevos Currículos de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado (ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A de febrero de 2016) en donde el Ministerio de Educación determina, en un amplio documento de Introducción General de los mencionados currículos, la aplicación, por parte de los profesores, de metodologías de pensamiento crítico, sin tomar en cuenta que el propio Ministerio aún no ha fortalecido las competencias docentes en elementos importantes de la metodología y disciplina pedagógicas. Debilidades demostradas en los innumerables resultados de las evaluaciones docentes y estudiantiles, aplicadas por el propio Estado y otros análisis, como este estudio.

Así, el mencionado documento curricular expresa:

Asimismo, las instituciones educativas desarrollarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo.

Se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y

cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve a la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión.¹⁹

2. Se determinó el nivel de impacto de las políticas educativas en los procesos de capacitación y evaluación, concluyendo que es irregular la oferta de capacitación del Ministerio de Educación, pues no responde a la formación y fortalecimiento continuos que expresan sus propios principios, fundamentalmente en el apoyo a los ámbitos en los que las evaluaciones docentes y estudiantiles aplicadas por el Estado establecen como debilidades. Fundamentan esta conclusión, los siguientes resultados que proceden de la aplicación de una segunda investigación efectuada al 69% de los docentes observados por el equipo de asesores en el primer estudio.

De este universo de maestros investigados, el 70% corresponde a docentes mujeres y el 30% son hombres, siendo el grupo etario más numeroso el de 41 a 50 años con el 37%, seguido del 29% de profesores de 31 a 40 años; un también significativo 21% de docentes en el rango de 51 a 60 años; el 9% de maestros más jóvenes de 20 a 30 años y el 4% de maestros con 61 y 62 años, que tramitaban su jubilación. Cabe resaltar que esta información fue recogida de los archivos documentales del Distrito Educativo al que pertenecen los docentes.

En cuanto a la formación profesional, más de la mitad de los maestros, esto es el 55%, señala tener título de tercer nivel, el 25% contestan que tienen título de profesor obtenido en un Instituto Pedagógico, apenas el 5% tiene título docente de cuarto nivel y el restante 5% posee título que no corresponde a la docencia.

De manera categórica, a la fecha de la investigación (febrero de 2016), el 100% de docentes afirma no haber aprobado ni estar cursando un Programa de Maestría otorgado por el Ministerio de Educación. Escasamente el 10% de este grupo de maestros señala estar estudiando una Maestría ofertada por una institución distinta al MinEduc, realidad que, efectivamente, se confirma con los datos del Distrito Educativo al que pertenecen los docentes; señala el Informe de Rendición de Cuentas 2015 del Distrito Educativo que apenas el 1,98 % de profesores accedió a los programas de Maestría ofertados por el

¹⁹ Ecuador Ministerio de Educación, "Currículo EGB y BGU", *Ministerio de Educación*, 2016, 12.

Estado, mientras que en el 2016 el Informe Distrital no señala ningún dato respecto a este ámbito.

Cabe recalcar que no fue el interés y decisión de los maestros el requisito para acceder a estas Maestrías, sino que fueron convocados por el Ministerio de Educación, aquellos profesores que cumplieron los siguientes requerimientos determinados por el Nivel Central, ya expuestos en este estudio: resultados favorables en la evaluación docente, nombramiento definitivo, edad, entre los principales.

Se destaca que un importante 84% de maestros encuestados, indica que tiene nombramiento definitivo y el 16% nombramiento provisional, lo que demuestra que el Estado ha procurado estabilizar la ubicación legal de los docentes.

Ahora bien, los resultados de la encuesta aplicada señalan, además, que el 71% de los maestros, sí aprobó una o varias de las capacitaciones otorgadas por el Ministerio de Educación, anteriores al 2015; año en el que se ejecutó el estudio a los docentes por el equipo de asesores educativos, y que en 2016, en el que se aplicó la segunda investigación, disminuye al 52% el porcentaje de docentes que había aprobado o estaba cursando una o varias capacitaciones en el programa de Capacitación Continua ofertado por el Ministerio de Educación. Tampoco accedieron a otras ofertas de capacitación, pues el 95% de profesores afirmó no estar cursando una capacitación de 120 horas en una institución distinta al Ministerio de Educación.

En cuanto a los procesos de recategorización, a febrero de 2016, el 53% de docentes afirma estar ubicado en la categoría G del escalafón, después de que el 55% de estos profesores expresa haberse presentado a los procesos de recategorización y un importante 45% expresa que no se presentó. ¿Los resultados de este proceso de recategorización? El 52% manifiesta que ascendió de categoría y el 48% que no. Datos que sí se corresponden con la realidad docente en el Ecuador, donde efectivamente, en la primera convocatoria, el 51% de docentes no aprobó la recategorización.

3. El porqué del fracaso del proceso de recategorización, señalado por un Informe de Veeduría Ciudadana de 2015, en el que se detalla, entre otras, las siguientes causas: falta de capacitación para el proceso, cursos con temáticas

diferentes, desajuste de la prueba con la realidad laboral docente. No todos los profesores accedieron a las capacitaciones por la incapacidad de cupos u ofertas acordes a su especialización; capacitaciones fuera del horario laboral (hasta agosto de 2015 los docentes permanecieron en sus instituciones educativas las 8 horas reloj). Además, está la decisión gubernamental de no pagar de manera inmediata a los docentes que ascendieron en más de una categoría, pues se estableció el pago progresivo anual, perjudicando económicamente a los maestros.

4. El 56% de docentes señala que se presentó a la evaluación SER MAESTRO, y sobre las calificaciones obtenidas. Es interesante señalar que no contesta el 51% de profesores. Los que sí lo hicieron, afirman que obtuvieron calificación de muy buena el 25%, el 20% señala que obtuvo buena, el 2% regular y el 2% excelente.

Desde que inició el proceso de evaluaciones del Sistema de Rendición de Cuentas convocadas por el Estado a partir del año 2008, en el que de manera voluntaria se presentó menos del 1% de docentes, obligando el mismo Estado desde el 2009 a los maestros a cumplir este proceso, que hasta el 2016 han mostrado resultados casi sin variación, los maestros no han superado el promedio de 600 a 700 puntos sobre 1000 que equivale a “buena o nivel fundamental”, según informa con mayor detalle el segundo capítulo de este estudio.

5. Los ámbitos con mayor dificultad en las evaluaciones SER, fueron los de comprensión lectora con un 45%; conocimientos pedagógicos el 41% y conocimientos específicos el 14%.

En buen romance, como dice el adagio popular; “a confesión de parte, relevo de pruebas”. Los propios docentes reconocen que sus debilidades se encuentran en los aspectos de mayor importancia para el desarrollo de las disciplinas curriculares y desde luego en las asignaturas específicas: Matemática y Lengua y Literatura que prioriza esta investigación. A pesar de una amplia búsqueda, el Ministerio no muestra los resultados de estos componentes en las evaluaciones docentes realizadas, sino que cada docente accedía a sus calificaciones ingresando con su clave personal a la página virtual de la plataforma ministerial.

6. Las necesidades de fortalecimiento y capacitación expuestas por los maestros son: adaptaciones curriculares, pedagogía, planificación, didáctica de la matemática y de lectura comprensiva y crítica, estrategias metodológicas, entre otras; todas estas necesidades coherentes con sus resultados. En cuanto a las maestrías, también coincidentes con sus reconocidas debilidades, solicitan al Ministerio de Educación, se amplíe el rango de edad, y sugieren estas especialidades: educación inclusiva, gerencia educativa, proyectos, lectura crítica, estrategias metodológicas, administración educativa, planificación didáctica, entre otras.
7. A la autora de manera particular, no le llama la atención el reconocimiento docente a la debilidad que considera tener frente al desconocimiento de Educación Inclusiva y cómo aplicar las adaptaciones curriculares respecto a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, pues la Legislación Educativa y en general toda la Normativa del Ecuador, ha promovido la atención especializada a la vulnerabilidad y a la inclusión en todos los ámbitos y desde luego en el campo educativo.

Esta Normativa, también prescribe a los docentes la obligatoriedad de aplicación de atención especializada curricular a los estudiantes que la necesiten, sin embargo, como se menciona en la cita que continúa, no solo se requiere de leyes, sino de decisión de todos los actores educativos para la atención a las necesidades educativas especiales. Así:

La Ley es sólo un medio que posibilita la inclusión, es indiscutible que debemos conocerla, aplicarla y acudir a ella en casos en que nos corresponda invocarla para orientar nuestra acción, pero su conocimiento no garantiza la práctica pedagógica inclusiva, se requiere sobre todo de decisión y compromiso para vencer la exclusión, el automatismo y la apatía.²⁰

8. Reiteramos que es indiscutible que, en los diez años de Revolución Ciudadana en el ámbito educativo, prevaleció la atención a la cobertura e infraestructura escolar, pero se quedaron atrás las políticas de formación continua sobre lo que precisamente afirma el Estado y el Ministerio que darán prioridad al fortalecimiento de procesos para corregir las debilidades

²⁰ Patricia Benalcázar, “La aplicación de la Legislación de Inclusión Educativa en el Colegio Nacional Aída Gallegos de Moncayo, mejora la calidad de vida de los estudiantes de noveno año de educación básica con necesidades educativas especiales” (monografía de Especialización Superior, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2012), 42.

reveladas en las evaluaciones estudiantiles y docentes que han sido ejecutadas por el INEVAL y confirmadas en esta investigación.

9. Las debilidades demostradas en las evaluaciones estudiantiles son: desarrollo de las habilidades del pensamiento y del lenguaje y las detectadas en las evaluaciones docentes: desarrollo del pensamiento, lenguaje y comunicación, estrategias metodológicas y dominio disciplinar.
10. Las instituciones educativas no desarrollan procesos autónomos de mejora de gestión, como verdaderas comunidades de aprendizaje porque, entre otras razones, a pesar de que las políticas educativas y la normativa enuncian que existe flexibilidad, autonomía en la gestión curricular de los planteles, el control de las dependencias descentralizadas, como son los circuitos y distritos educativos, es excesivo, como así lo refiere Pablo Cevallos:

En los últimos años se han intensificado las actividades de control y de evaluación de las escuelas, que lamentablemente se han concentrado en los aspectos más fácilmente medibles de la calidad educativa. Así, por ejemplo, en la evaluación de la LOEI se denuncia que las escuelas están obligadas a entregar una cantidad excesiva de documentos y formularios como “evidencias”, sin que se “conozcan los motivos y las finalidades de este proceso” (CECCYT et al., 2014, p. 121).²¹

De esta manera, se concentra el trabajo en otros requerimientos administrativos y no se articulan los mecanismos pedagógicos que verdaderamente interesan a los directivos y docentes consolidarlos. Tampoco ayuda, al Ministerio, que en sus dependencias desconcentradas los funcionarios responsables de ejecutar los procesos netamente técnico-pedagógicos, carecen en su mayoría de perfiles profesionales educativos, duran dos años en sus funciones, resultando entonces que la falta de dominio didáctico y estabilidad laboral son las principales causas que limitan la atención especializada que debe brindarse a las instituciones y a sus actores educativos.

De forma interesante, se ha podido advertir, en las instituciones educativas a las que se ha realizado el acompañamiento técnico a partir del Informe de Auditoría, que son comunes en estos resultados las falencias expuestas en esta investigación.

²¹ Pablo Cevallos, “Hacia una Sociedad Educadora: Propuestas para el Debate”, en *MingaLibro No.1*, (Quito: Grupo FARO, 2016), 72.

11. De manera general se señala que el Informe de Auditoría es un instrumento técnico, que detalla el estado situacional de cumplimiento de los estándares de calidad educativa por parte del plantel, 70 estándares o indicadores son observados y están desglosados en: estándares de gestión escolar (22), desempeño docente (24) y desempeño directivo (24).

Dependiendo del porcentaje de cumplimiento, se otorga a la institución una valoración sobre 100%; si está en el rango del 0 al 29,99% el estado situacional de cumplimiento de estándares de calidad educativa es rojo; de no cumplimiento; del 30 al 69,99% es amarillo, cumplimiento parcial, y a partir del 70% es verde, que determina que el plantel cumple con los estándares de calidad, debiendo estar en constante actualización para mantener la sostenibilidad.

12. Las debilidades más frecuentes en el ámbito del desempeño directivo detectadas por los Informes de Auditoría constituyen la escasa o inexistente aplicación de procesos de formación; evaluación y seguimiento docente; manual de procedimientos; proyectos de innovación pedagógica; vinculación con la comunidad; entre otros. En el ámbito del desempeño docente las debilidades más recurrentes son: estrategias innovadoras; estrategias de evaluación; refuerzo académico; trabajo colaborativo; trabajo interdisciplinario; dominio de la asignatura, entre otros.

13. A partir de lo expuesto y del análisis realizado en este trabajo de investigación, de manera coincidente con un señalamiento realizado por un experto pedagogo ecuatoriano, Pablo Cevallos, se determina el tipo de sistema educativo que ahora rige en el país, al expresar que:

“En un sistema escolar como el ecuatoriano, que sigue siendo altamente centralizado e hiper-regulado, pese a los intentos hasta ahora fallidos de fomentar la autonomía de los centros escolares [...]”²². Sin duda, es una concluyente reflexión, que sintetiza efectivamente el marco contextual de control y casi inexistente acompañamiento pedagógico técnico, que consta en el Modelo de Apoyo y Seguimiento que hemos ya mencionado, pero partiendo desde el mismo análisis realizado por Pablo Cevallos, el citado Modelo no se ha consolidado entre otras razones porque:

²² *Ibíd.*, 73.

“El número de asesores (98) y auditores (49) que han sido formados y que han recibido nombramiento es claramente insuficiente Para atender las necesidades del sistema escolar ecuatoriano.”²³. Efectivamente, conforme lo determina el modelo de acompañamiento, se requieren en el país 736 auditores y 2.336 asesores educativos. Ciertamente, el modelo considera que se necesita un promedio de 5 auditores por distrito; si existen 140 distritos, son 700 auditores. Además, se requiere de 4 auditores por cada una de las 9 zonas del país. Tenemos 36 auditores zonales, ahí están los 736 auditores educativos. Y asesores educativos son: 2336, puesto que se contabilizan 2 asesores por cada uno de los 1.150 circuitos educativos (1 generalista y 1 especialista), son 2300 asesores, más 36 asesores zonales, 4 por cada una de las 9 zonas, tenemos los 2.336 requeridos para que funcione el Mnasge.

Pero la realidad es otra, en la actualidad (2017), el sistema cuenta a nivel nacional escasamente con 48 auditores y 98 asesores educativos en cuatro de las nueve zonas del país, es decir, apenas está cubierto el 4,7% de la demanda considerada por las mismas autoridades, sin contar con los funcionarios de estas denominaciones que ya se han jubilado o han fallecido (una asesora).

A partir de mayo de 2017, se ejecuta el quinto concurso para ocupar 94 vacantes disponibles, 79 para asesores y 15 para auditores educativos, considerando ya a las restantes zonas del país. El 3% más de funcionarios requeridos.

14. En resumen, a pesar de que el Ministerio ha convocado hasta la fecha (2017) a cinco concursos, solo el primero de ellos determinó la posesión efectiva de los ganadores que vienen ejerciendo funciones desde octubre de 2013 con nombramientos provisionales, y a partir de febrero de 2014 con nombramientos definitivos; para el quinto concurso que se está llevando a cabo, emite el Acuerdo Nro. 0039-A de 11 de mayo de 2017, que plantea Reformas a la Normativa para llenar las vacantes de asesores y auditores educativos que se determinó en el Acuerdo Nro. 0223-13 de 15 de julio de 2013.

Esta reforma, anuncia a los docentes participantes en los concursos dos, tres y cuatro que deberán rendir una prueba estandarizada de conocimientos de

²³ *Ibíd.*, 71.

Gestión Educativa a fin de actualizar la condición de idóneos y poder continuar con el concurso (?).

Una de las novedades más significativas en la nueva normativa, es que se elimina de los requisitos la aprobación del programa propedéutico, que en el primer concurso fue un proceso de formación dual, pues consistió en asistir y aprobar seminarios y ejecutar prácticas de trabajo profesional en cinco módulos de importantes temas educativos considerados como ejes temáticos: Análisis de Información Estadística, Cómo Aprende la Gente, Innovación Institucional, Fundamentos de Calidad y Cuidado de la Calidad, fundamentos de suma importancia para el ejercicio de la función.

Además, cita Cevallos (2016) como otras causas, a más de las descritas, que inciden en el fracaso del modelo:

“[...] del mismo existe un serio problema relacionado a la deficiente formación de directivos en Ecuador; hasta ahora se ha hecho muy poco para explicar cómo funcionarían las escuelas dentro de una arquitectura institucional basada en el Modelo de Apoyo y Seguimiento; tampoco se ha avanzado en la construcción de un sistema de información [...]”²⁴

15. Desde el ámbito de representante del sistema educativo debo mencionar, además de lo fundamentado en esta investigación, que el Mnasge, efectivamente es una gran alternativa de mejora del sistema educativo ecuatoriano, que aún no ha logrado consolidarse, porque falta decisión política para apoyar al equipo de asesores y auditores en funciones. Se delega otras tareas que no corresponden a las específicas y técnicas profesionales para los que fueron convocados a cumplirlas; no se articulan ni se evalúan los valiosos procesos que se ejecutan y se implementan; no se ha cumplido con la propuesta de otorgar los cursos de especialización formulados en el modelo, sin embargo, es inmensamente satisfactoria la gran experiencia que se adquiere cada vez que se visita las instituciones educativas, en el campo verdadero de transformación educativa: las aulas escolares.

²⁴ *Ibíd.*, 72.

Recomendaciones

En función de las conclusiones establecidas en esta investigación y de acuerdo a los niveles de concreción de las políticas educativas, se establecen las siguientes recomendaciones:

Al Ministerio de Educación

“[...] un requisito para que las escuelas ecuatorianas mejoren la calidad del servicio educativo que ofrecen es que se cambie la arquitectura institucional del sistema escolar hacia un modelo autonómico regulado.”²⁵

En educación como en otras áreas sociales, el gobierno estableció procesos de desconcentración del Estado, que trasladan los servicios que ofrecen los ministerios, desde el nivel central hacia dependencias de nivel zonal, distrital y circuital. En el caso del Ministerio de Educación, esta prescripción se encuentra en el Art. 25 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Bajo este contexto, el Ministerio implementa sus políticas a través de 140 distritos educativos en las nueve zonas establecidas en el país, para que se apliquen las acciones técnicas, administrativas y pedagógicas determinadas por la Autoridad Educativa Nacional del Nivel Central, que en detalle se prescriben en el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del Ministerio de Educación (Acuerdo Ministerial 020-12 de 25 de enero de 2012).

Se hace mención a este componente legal, porque es el instrumento en donde se especifican los procesos gobernantes, sustantivos y adjetivos, así como los ocho objetivos estratégicos educativos que se pretenden cumplir, incluyendo los de mejoramiento de la calidad y equidad educativa; revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida (objetivos seis y siete) que son los que vinculan las políticas educativas analizadas en este estudio.

Se ha fundamentado que la Legislación Educativa con la que cuenta el país, per sé, constituye una fortaleza en cuanto la prescripción de los procesos a cumplirse en las instituciones educativas. Entonces, ¿Por qué su aplicación no consigue los fines

²⁵ *Ibíd.*, 73.

planteados? ¿Es el Estado el que ordena al Ministerio, priorizar solo la ejecución de procesos que convienen a las estadísticas inmediatas? ¿O son las autoridades educativas desde el nivel de Planta Central del Ministerio de Educación, de los niveles desconcentrados o de las Instituciones Educativas, los obstáculos que impiden alcanzar los objetivos estratégicos que se plantean? ¿Acaso son los docentes quienes no desarrollan autonomía y decisión de consolidar por sí mismos su profesionalidad a través de la búsqueda del dominio disciplinar y pedagógico? A criterio de la autora, todas estas causas se quedan en el tamiz de las dificultades.

Frente a las debilidades mostradas en las evaluaciones, tanto estudiantiles y docentes, en el desarrollo de las habilidades del pensamiento y del lenguaje, a más de las inherentes a los maestros que son, en el dominio de la disciplina y las estrategias metodológicas, el Ministerio debe enfrentar estos grandes retos correctivos a través de medidas que tomen en cuenta el fortalecimiento en los ámbitos señalados, y se cumpla conforme la propia exigencia del MinEduc expresa que deben aplicarse en el aula los productos de la capacitación continua.

Para enfrentar estos retos, no es necesario crear una nueva ley, sino aplicar e impulsar la que ya existe y se encuentra casi oculta, sin la atención que corresponde. Se trata del Modelo Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa (descrito en la normativa educativa del anexo 1) que constituye el marco técnico de regulación de los procesos de apoyo pedagógico y control a la gestión educativa de las instituciones, funciones que cumplen los asesores y auditores educativos, después de un riguroso proceso de formación, selección y de ganar el concurso de méritos y oposición.

Es imprescindible optimizar y coordinar el trabajo entre las dependencias ministeriales, en cuanto a que se deben tomar en cuenta las experiencias realizadas por otras Subsecretarías y Direcciones. Se han realizado encuentros, por ejemplo de la Dirección de Asesoría con la Dirección Nacional de Currículo organismo encargado de fortalecer continuamente el modelo educativo, insumo con el que trabaja la Dirección Nacional de Asesoría. Así se expresa la normativa que insta al trabajo colaborativo entre las distintas instancias del Ministerio de Educación:

g. Realizar procesos permanentes de monitoreo y seguimiento de la aplicación del currículo, en todos los niveles y modalidades e idiomas, y tomar insumos de otras instancias ministeriales como retroalimentación al análisis de la calidad de los procesos de aprendizajes en

las instituciones educativas nacionales y las instituciones educativas extranjeras que tengan convenios con el Ministerio de Educación²⁶.

Según el organigrama del Ministerio de Educación, son treinta y seis Direcciones Nacionales y ocho Subsecretarías de los dos Viceministerios, tanto de Educación y de Gestión Educativa. Las instancias Ministeriales relacionadas con este estudio, de aplicación de las políticas educativas de formación y capacitación continua, son: la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, dentro del Viceministerio de Educación, de donde se derivan la Dirección Nacional de Carrera Profesional Educativa, Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional y la Dirección Nacional de Formación Continua. Está además la Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa, puntualmente la Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico.

Son entonces estos organismos los encargados de coordinar la formación y fortalecimiento continuos de docentes directivos; estos últimos, como los actores de primer nivel de importancia en la dirección y liderazgo de la gestión en las instituciones escolares, como así lo describe el experto educativo Eduardo Fabara, quien expresa:

La función del director debe concentrarse más en el desarrollo del liderazgo pedagógico antes que en los procesos administrativos y en las relaciones con el medio externo. Las mejores experiencias de los procesos exitosos que se han producido en el mundo dan cuenta de que es el liderazgo pedagógico del director es el que da lugar a buenos resultados escolares por parte de los estudiantes.²⁷

Por tanto, su designación debe responder a procesos de selección y concursos de merecimientos que sí se los está realizando en el país, pero aún son muchos los directivos que están encargados por nominación de la autoridad educativa, y estos deben estar apartados de los sesgos políticos que ya hemos referido, en cuanto a la organización gremial actual afín al gobierno.

De manera concreta, con los resultados del presente estudio, y el análisis realizado a partir de las evaluaciones docentes y estudiantiles estatales, las temáticas a ser continuadas o implementadas por el Ministerio de Educación están vinculadas al

²⁶ Ecuador Ministerio de Educación, “Atribuciones y responsabilidades de la Dirección Nacional de Currículo” en *Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del Ministerio de Educación*, 2012, 16.

²⁷ Eduardo Fabara, “La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador”, en *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*, 2015, 255, <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11036/1/La%20situacion%20de%20los%20directivos%20de%20las%20instituciones%20educativas%20en%20el%20Ecuador.pdf>

desarrollo de la didáctica y dominio disciplinar en: Matemática, Lengua y Literatura, Pensamiento Crítico, Estrategias Metodológicas de contextualización de contenidos disciplinares, Aplicación de la Interdisciplinariedad, entre las principales.

Pero, para la concreción de la aplicación de la capacitación en las aulas, que es uno de los nudos críticos no resueltos, la respuesta está precisamente en el cumplimiento del Mnasge, a través de la legitimación de las funciones de auditores, asesores y aún mentores educativos que no solo verifiquen la aplicación en el aula de la capacitación ministerial continua, sino que logren que las instituciones se conviertan en verdaderas comunidades autónomas de gestión, en donde se pueda verificar que son capaces de mantener independencia, disminuyendo el control y aumentando los recursos para el desarrollo de innovaciones. En el caso de instituciones de avance, pero en los planteles con menor desempeño, aplicar planes de asesoría específicos que incluyan entre otras, estrategias de apoyo y orientación a los equipos directivos institucionales sugeridas en el Plan de Mejora de este estudio.

Los procesos de formación y apoyo continuo a los directivos, son acciones jerárquicas de la asesoría educativa, a través de la orientación a los equipos a desarrollar a través del liderazgo compartido y participativo, comunidades de aprendizaje que generen el compromiso y empoderamiento de corregir mejorar o perfeccionar los ámbitos educativos que correspondan. Otro fundamento más para apoyar el desarrollo del Modelo de Gestión.

Pero, no debemos señalar solo las debilidades demostradas en el desempeño docente sino, sobre todo destacar las fortalezas en el ámbito del clima de aula que de manera general es un común denominador en las instituciones; la puntualidad, la disciplina y el respeto a los estudiantes, no fueron actuaciones simuladas, sino auténticas demostraciones de trato cálido y equitativo, elemento clave para el logro de los aprendizajes y la calidad educativa. Corresponde, entonces estimular y alentar estos procesos desde el nivel central y todas sus unidades desconcentradas, a través de reconocimientos y apoyo en los ámbitos que requieran: infraestructura, equipamiento, orientación hacia la innovación, entre otros.

A las instituciones educativas

En total concordancia con los estudios de expertos que señalan que las instituciones educativas “son necesarias para cumplir el objetivo de mejorar la calidad

educativa en Ecuador, por lo que su progresiva autonomía profesional es esencial para lograr dicho objetivo,”²⁸ pero por sí solas no son suficientes para conseguirla, requiriéndose en consecuencia, del cambio de la arquitectura institucional, denominación reciente a la llamada organización estructural de las escuelas como una estrategia para promover el cambio en los planteles educativos.

Las instituciones educativas tienen varias alternativas formales, es decir que se pueden suscitar cambios en la estructura de la malla curricular, desde la legalidad de la normativa para que puedan mejorar los aprendizajes en las áreas de desarrollo de pensamiento y lenguaje. Una de ellas es determinar el aumento en la carga horaria de Matemática y de Lengua y Literatura, como así lo expone el siguiente marco legal:

Artículo 3.- La flexibilidad en el Plan de estudios para Educación General Básica. Cada institución educativa podrá aumentar o disminuir la carga horaria de las áreas instrumentales (Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Extranjera) en función de las necesidades que presenten sus estudiantes orientándose a cumplir con los objetivos curriculares de cada una de estas áreas en cada grado y nivel.²⁹

Las asignaturas que podrían ser tomadas en cuenta, son precisamente las que hacen falta fortalecer para la articulación de los aprendizajes con las evaluaciones estatales; podrían ser consideradas aquellas que toman en cuenta los sistemas educativos más desarrollados como Finlandia, Japón y, desde luego, las que permitan el desarrollo interdisciplinario y de relación con la cotidianidad, pudiendo ser: Razonamiento Lógico, Verbal y Abstracto; Lectura Crítica; Proyectos temáticos; Economía doméstica; Habilidades del pensamiento; Matemática aplicada; Retos cognitivos; Curiosidades del mundo de las ciencias; Arte; Ética; Desarrollo comunitario, entre otros.

Estas alternativas deben nacer de las propias fortalezas docentes de la institución educativa, determinadas de manera técnica a través, por ejemplo, del diagnóstico docente de desempeño, del Plan de acompañamiento por parte del directivo; este último elemento forma parte de la Planificación Curricular Institucional (PCI), instrumento de gestión curricular que de acuerdo a la normativa deben desarrollar los planteles. Sin embargo, las instituciones aún no tienen claro el proceso de construcción y aplicación

²⁸ Pablo Cevallos, “Hacia una Sociedad Educadora”, 55.

²⁹ Ecuador, *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*, Registro Oficial No. 725, 17 de febrero de 2016, art. 3.

de este plan, pues es de reciente creación. En el Plan de Mejora propuesto en esta investigación, es más amplio el mecanismo de construcción del citado instrumento.

Otra opción que ampara la normativa anterior es la posibilidad de considerar proponer asignaturas que mejoren los aprendizajes, a partir de las horas adicionales a discreción para Bachillerato en Ciencias, que son cinco por cada curso y aún considerar las quince horas asignadas para las asignaturas optativas en tercer curso. De igual manera, para Bachillerato Técnico, se puede tomar en cuenta las horas opcionales, que son diez para cuarto y quinto curso, y veinte y cinco horas para tercer curso.

Todo esto, desde luego, a través de la propuesta institucional de fortalecimiento de aprendizaje y el consecuente proyecto de ejecución que debe conocer y aprobar la autoridad educativa. Desde la experiencia de asesoría, es casi inexistente la elaboración de estos proyectos, principalmente en las instituciones educativas públicas, probablemente porque éstas consideren no tener los fundamentos técnicos ni el compromiso docente de asumir los cambios. Debe entonces animarse, desde las unidades desconcentradas, la asesoría y auditoría educativa a los directivos y docentes a emprender este gran reto.

A los directivos institucionales

En cuanto a los directivos institucionales, que son quienes desde el criterio de los expertos y el de la autora, constituyen como se ha mencionado, los elementos clave del éxito o fracaso de la gestión escolar. La mayoría obedecen a nombramientos por afinidad política al régimen, no han cursado por capacitaciones de formación o concursos de merecimientos que impulsa el propio Ministerio y que han tenido escaso porcentaje de ganadores, siendo las causas fundamento de otra interesante investigación.

De todas maneras, los directivos tienen el encargo de sus funciones, y existe una generalizada impresión de que al inicio del periodo de la revolución, la principal tarea a cumplir fue la de acallar las voces de oposición política, y hoy las cumplen apegadas a las disposiciones distritales, son agobiantes tareas burocráticas, sin objetivos claros de gestión.

Queda entonces la tarea ministerial de seguir proponiendo formación técnica para los aspirantes a autoridades, alejada de intereses políticos que busque y encuentre verdaderos líderes comprometidos solamente con la mejora de la gestión escolar. Existe reglamentación de reconocimiento económico a la función directiva, que debería

aplicarse no solo a la primera autoridad de instituciones grandes, sino al equipo directivo (vicerrectores o subdirectores e inspector general) de todos los planteles, porque el trabajo y el esfuerzo es de equipo.

Es responsabilidad personal de los equipos directivos, a la par de aceptar y asumir las funciones, el compromiso de asumir la formación continua que oferta el Ministerio de Educación, además de autoformación en cultura organizacional, clima escolar, análisis y aplicación de la amplia normativa; construcción de instrumentos operativos entre otros y, sobre todo, la actitud de enfrentar técnicamente las debilidades, liderando la comunidad con testimonio de diálogo y negociación.

Uno de los instrumentos que aplica varios estándares de desempeño directivo, es el Plan de desarrollo profesional interno, que se deriva del proceso de acompañamiento docente arriba mencionado, que también se desarrolla en el Plan de Mejora.

A los docentes

En el presente proceso de investigación, los docentes reconocen en gran medida cuáles son las debilidades en el desempeño de sus funciones, las mismas que tienen concordancia con los resultados de evaluación de sí mismos y de sus estudiantes y con los obtenidos en la presente investigación. Reconocen, además, que estas prácticas deben ser fortalecidas y que superarlas es responsabilidad de su propio proyecto personal y profesional y desde luego del Estado.

¿Cómo hacerlo? Nos enfocaremos en la respuesta que el Ministerio de Educación, debe asumir como organismo responsable de la calidad educativa a través de la implementación de políticas que hasta hoy no muestran estar sostenidas en el acompañamiento y orientación a los actores educativos, en aras de corregir puntualmente dos ámbitos fundamentales que se destacan como los más débiles en la formación y capacitación continua al docente: insuficiente conocimiento docente disciplinar y metodológico, elementos que siguen provocando el fracaso estudiantil en el desarrollo de “el pensamiento y el lenguaje como funciones mentales superiores.”³⁰

Igualmente, a la par de las recomendaciones al Ministerio de Educación para que este evite agobiar a los docentes con formalismos burocráticos. También los maestros deben continuar emprendiendo su autoformación y desarrollo profesional, procesos que

³⁰ Carlos Álvarez, “Pensamiento y lenguaje en Vigotsky” en *La relación entre el lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la Psicolingüística moderna*, accedido 13 enero 2018, párr. 6, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002.

en la investigación aparecen como subestimados por los docentes, constituyéndose en un obstáculo apuntado también por expertos educativos, como así lo expresa la siguiente referencia:

“Sin embargo, en todos estos procesos cuentan mucho la actitud y la formación del maestro. Docentes poco formados o con una actitud de excesiva comodidad, terminan trabajando en proyectos poco exigentes o enseñando sólo contenidos que son de su agrado, dejando de lado aprendizajes muy importantes”.³¹

Entonces, es probable que sean los maestros quienes deben decidir por sí solos, confinar la mediocridad y superar la realidad que también obstaculiza el desarrollo de la calidad educativa.

Las ganancias que se lograrían cuando mejoren los procesos señalados, sin duda tendrían que ver con la progresiva autonomía de las instituciones educativas, dependiendo de los actores que mejoren su gestión.

Así, dependerá de la actitud tanto de directivos como de docentes, para asumir y enfrentar sus debilidades en la gestión administrativa y sobre todo pedagógica, que les inspire a buscar oportunidades de mejora en el dominio tanto de su disciplina o asignatura cuanto de su conocimiento metodológico y de competencias necesarias en su desempeño, dentro y fuera del ámbito formal del Ministerio de Educación, quien, como actor educativo que asume la rectoría estatal, debe promover el cumplimiento de los procesos ya inscritos en la normativa educativa del país, que aún no terminan de consolidarse por falta de decisión política.

Concretamente, son las políticas de acompañamiento pedagógico, determinadas en el Modelo de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa que buscan brindar apoyo técnico a las instituciones, no con un indiferente papel juzgador, menos sancionador, sino de soporte puntual en los ámbitos metodológicos y de liderazgo compartido que requieren implementar los planteles educativos.

Pero para esta concreción, se requieren implementar en todas las zonas del país, las figuras profesionales de auditores, asesores y mentores educativos, cuyas responsabilidades, como hemos ya descrito, constituyen el diagnóstico, acompañamiento y apoyo en la gestión pedagógica que se debe cumplir en una relación totalmente horizontal, que permita el enriquecimiento y retroalimentación mutua en aras

³¹ Eduardo Fabara y Ma. Lourdes Hernández, “La Educación y la Investigación Educativa en Iberoamérica” en *La investigación sobre eficiencia en Iberoamérica; Revisión internacional del estado de arte*. (Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003), 33.

de alcanzar la mejora en el desempeño de los propios actores educativos mencionados y, en consecuencia de los aprendizajes.

1. Analizar la alternativa propuesta del Plan de Mejora, que busca aprovechar las fortalezas internas de la comunidad docente que decida caminar hacia su autonomía institucional.

Bibliografía

- Álvarez, Carlos. “Pensamiento y lenguaje en Vigotsky” en *La relación entre el lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la Psicolingüística moderna*.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002>.
- Benalcázar, Patricia. “La aplicación de la Legislación de Inclusión Educativa en el Colegio Nacional Aída Gallegos de Moncayo, mejora la calidad de vida de los estudiantes de noveno año de educación básica con necesidades educativas especiales”. Monografía de Especialización Superior, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2012.
- Cevallos, Pablo. “Hacia una Sociedad Educadora: Propuestas para el Debate”, en *MingaLibro No.1*. Quito: Grupo FARO, 2016.
- Ecuador. “Constitución de la República del Ecuador 2008”. En *Registro Oficial No.449*. 20 de octubre de 2008.
- Ecuador. “Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural”. En *Suplemento, Registro Oficial No.754*. 26 de julio de 2012.
- Ecuador. “Acuerdo Ministerial No. 020-12”. En *Registro Oficial No. 259*. 07 de marzo de 2012.
- . *Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-ME-2015-00168-A*. 01 de diciembre de 2015.
- . “Acuerdo No. MINEDUC-ME-00020-A”. En *Registro Oficial No. 725*. 17 de febrero de 2016.
- Ecuador, Ministerio de Educación. *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Ministerio de Educación, 2006.
- . *Estándares de calidad educativa*. Quito: Ministerio de Educación, 2012.
<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf>.
- . *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. Quito: Ministerio de Educación, 2010.
- . Comunicamos. Noticias. “2.322 docentes del Magisterio Ecuatoriano obtienen su grado de magister”. *Ministerio de Educación*. sf, <<https://educacion.gob.ec/2-322-docentes-del-magisterio-ecuatoriano-obtienen-su-grado-de-magister>>.

- . Comunicamos. Noticias. “Investigación académica destaca mejoras en acceso y calidad del servicio educativo”. *Ministerio de Educación*. 2017.
 <<https://educacion.gob.ec/investigacion-academica-destaca-mejoras-en-acceso-y-calidad-del-servicio-educativo-en-ecuador/>>.
- . “Currículo EGB y BGU”. *Introducción General*. 2016.
- . “Dirección Distrital 17D06 parroquias urbanas: Chilibulo a la Ferroviaria y parroquias rurales: Lloa- Educación Enero - Diciembre 2016”, en *Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal 9*. Quito: Ministerio de Educación, 2016.
- . *Revista Educar Ecuador*. “Resultados de la Recategorización”. Quito: Ministerio de Educación, 2015.
- . Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. *Ministerio de Educación*. <<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/8.3-SUBSECRETARIA-DE-DESARROLLO-PROFESIONAL-EDUCATIVO.pdf>>.
- . Subsecretaría de Fundamentos Educativos. “6.5 Acompañamiento pedagógico” en *Instructivo para las Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. (2016). <<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/>>.
- Fabara, Eduardo y Ma. Lourdes Hernández, “La Educación y la Investigación Educativa en Iberoamérica” en *La investigación sobre eficiencia en Iberoamérica; Revisión internacional del estado de arte*. (Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa. 2003.
- . “La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador”, en *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*, 2015.
 <<http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11036/1/La%20situacion%20de%20los%20dir.pdf>>.
- Flores, Gabriel. “Solo el 10% de los docentes del magisterio tiene una maestría”, en *El Comercio*, de 9 de abril de 2015.
 <<http://www.elcomercio.com/tendencias/docentes-magisterio-maestria-educacion-ecuador.html>>.
- Fullan, Michael. “El éxito es posible”, en *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

- Johnson, C. *Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey*, 1993. En Yolanda Fernández, “Propuesta curricular de trabajo colaborativo en el área de TIC”.
<<http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo>>.
- Morales, Elba et al. *Informe Final de Veeduría Ciudadana: “Vigilar el proceso de re categorización y ascenso de categoría del Magisterio Fiscal a cargo del Ministerio de Educación en los cantones Quito y Rumiñahui de la Provincia de Pichincha”*, 2016. <<http://studylib.es/doc/6555752/-vigilar-el-proceso-de-re-categorizaci%C3%B3n-y-ascenso-de-cat>>.
- Unesco. “Informe de resultados de factores asociados” en *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, 2016.
- Torres, Rosa María. “Ecuador: Reseña del conflicto gobierno-docentes (2009-2012)”, en *Blog: Ecuador: La batalla en torno a la evaluación docente*.
<<http://evaluaciondocenteecuador.blogspot.com/>>.
- Vargas, Stalin. “En el día del Maestro, del Dicho al Hecho...”, en *Quincenario OPCIÓN*, 2016.
<<http://periodicopcion.tk/index.php/component/content/article?id=267:en-el-dia-del-maestro-del-dicho-al-hecho>>.

Anexos

Anexo 1: Legislación educativa en el Ecuador

1.1 Constitución Política del Ecuador, 2008

En su Sección Quinta, en los Art. del 26 al 29, el Estado garantiza la educación como un derecho de todas las personas al servicio educativo gratuito, de calidad, en el marco del respeto a los derechos humanos, la democracia, el buen vivir y la sustentabilidad como eje estratégico de desarrollo. Sobre la rectoría de la educación en el Ecuador y los responsables de la formulación de las políticas educativas, la Carta Magna señala en el Art. 344, que: “[...] El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación [...]; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema”.³²

El Estado ecuatoriano además se responsabiliza en el Art. 347, entre otros aspectos, de fortalecer y mejorar permanentemente la calidad educativa. Y es la misma Constitución la que avala a los docentes del país, los procesos de formación, actualización continua, remuneración justa, definiendo además políticas de evaluación a ser aplicadas a través del sistema nacional de evaluación del desempeño. Responsabilidades que constan en el Art. 349 de la citada Carta Magna:

El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos.

La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.³³

1.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 2011

La elaboración de políticas educativas también se manifiesta en esta Ley, publicada en el Segundo Registro Oficial Suplemento 417 de 31 de marzo de 2011, en cuyo Art. 25 establece que la Autoridad Educativa Nacional ejerce la rectoría del Sistema Nacional de Educación a nivel nacional y le corresponde garantizar y asegurar el cumplimiento cabal de las garantías y derechos constitucionales en materia educativa.

³² Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 344.

³³ *Ibíd.*, art. 349.

En esta legislación, el Estado igualmente garantiza la educación de calidad y calidez, con procesos de evaluación integral, como así consta en los Principios determinados en el Art. 2, literales w y r.

La responsabilidad estatal de elaborar políticas educativas curriculares y de evaluación, están planteadas en el Art. 22, literales c y dd, que señalan como competencias de la Autoridad Educativa Nacional la formulación e implementación de políticas educativas, del currículo y de los estándares de calidad educativa. Estos últimos son los referentes en las evaluaciones tanto del desempeño docente, directivo y del rendimiento académico estudiantil; procesos que ejecuta el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL); organismo autónomo creado en el año 2012. Su función es evaluar a todo el Sistema Nacional de Educación del Ecuador. El detalle de todas sus funciones y atribuciones están descritas en el Art. 69 de esta Legislación.

Sobre las políticas educativas de capacitación, la LOEI plantea, en el Art. 10, el derecho de los docentes al acceso gratuito a procesos de desarrollo profesional en todos los niveles y modalidades, entre los que figuran: formación continua, mejoramiento académico y pedagógico, actualización, de acuerdo a las necesidades de los maestros y del Sistema Educativo.

1.3 Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI) 2012

Esta Legislación dispone, en su Art. 9, la obligatoriedad que tienen todas las instituciones educativas de aplicar el currículo nacional que determine la Autoridad Educativa Nacional.

El Art. 14 de este Reglamento, establece a los estándares e indicadores de calidad educativa y de evaluación como los fundamentos sobre los que el INEVAL evalúa a todo el sistema educativo; los Arts. 18 y 19 señalan que son las políticas educativas de evaluación las que determinan la frecuencia y los componentes educativos a ser evaluados: aprendizajes, rendimiento académico, gestión institucional de los establecimientos educativos, aplicación del currículo y desempeño profesional docente y directivo.

La evaluación que aplica el Sistema Nacional de Evaluación, según lo detalla el Art. 20, puede ser interna o externa. Interna, si los evaluadores son actores que pertenecen al mismo establecimiento educativo, o externa si los evaluadores no son parte de la institución educativa. El resultado final es la suma de los dos tipos de evaluación.

El Art. 21 señala que los resultados generales de las evaluaciones son públicos, y los resultados individuales de estudiantes, docentes y directivos mantienen el carácter de confidencialidad, siendo accesibles para cada uno de ellos. Los resultados evaluativos de las instituciones educativas se publican con un análisis histórico de resultados con fines comparativos.

El Capítulo VII de esta reglamentación señala, desde el Art. 311 hasta el Art. 315, los procesos de formación que la autoridad educativa nacional realiza para atender las necesidades del sistema educativo, las mismas que se diagnostican en los procesos de evaluación.

Todos estos procesos de formación docente exigen un mínimo de cumplimiento de asistencia y de evaluación de desempeño, los mismos que una vez alcanzados son reconocidos con una certificación. Además, se establece que estos programas, una vez aprobados, deben ser inmediatamente aplicados en el sistema educativo, debiendo entregar los cursantes evidencias de esta implementación. El sistema plantea dos tipos de formación permanente:

La formación permanente de carácter complementario se refiere a los procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico para que provean a los docentes de conocimientos y habilidades distintas de las aprendidas en su formación inicial.

La formación permanente de carácter remedial es obligatoria y se programa para ayudar a superar las limitaciones que tuviere el docente en aspectos específicos de su desempeño profesional.³⁴

1.4 Plan Decenal de Educación (PDE) 2006-2015

Este instrumento de gestión estratégica, aprobado en consulta popular del 20 de noviembre de 2006, fue propuesto por el propio Ministerio de Educación, entidad que diagnosticó importantes nudos críticos educativos, señalando entre otros: “Baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo, dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.”³⁵

Bajo este diagnóstico, el PDE estableció ocho políticas educativas como estrategias de mejoramiento de la calidad educativa que debían aplicarse en el período 2006-2015, son las siguientes:

³⁴ Ecuador, *Reglamento a la LOEI*, art. 313.

³⁵ Ecuador, Ministerio de Educación, “Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015”, *Ministerio de Educación*, 2006, 2, http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf.

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Como se ve, las políticas *seis* y *siete*, vinculan de manera taxativa, los procesos ministeriales respecto a la evaluación y capacitación docente respectivamente, los mismos que se analizan en el capítulo tercero de esta investigación.

Sin embargo, es importante señalar que habiendo culminado el período de aplicación del PDE en el año 2015, recién en febrero de 2016 el Ministerio de Educación ha culminado la construcción del nuevo PDE 2016-2025, pero aún no ha sido oficializado.

1.5 Estatuto Orgánico de Gestión por Procesos Mineduc, 2012

El Ministerio de Educación, mediante Acuerdo 020-12, emite este nuevo Estatuto Orgánico que establece el ordenamiento de todos sus procesos internos, determinando las atribuciones y responsabilidades de cada una de las unidades de gestión. Así, la generación de las políticas educativas tienen los siguientes responsables:

Art. 15.- Generación de políticas educativas del Sistema Nacional de Educación. Unidad Responsable: Despacho del Viceministro (a) de Educación
 Misión: Proponer y desarrollar políticas educativas para mejorar la calidad del servicio.
 Atribuciones y responsabilidades: Proponer y desarrollar políticas educativas para mejorar la calidad del servicio educativo.³⁶

³⁶ Ecuador, *Acuerdo Ministerial No. 020-12*, art. 15.

Según el organigrama del Ministerio de Educación, publicado en su página oficial, existen dos Viceministerios, el de Educación y el de Gestión Educativa, cada uno de los cuales maneja cuatro Subsecretarías y estas a su vez dirigen de una a cuatro Direcciones Nacionales.

Por la naturaleza de esta investigación, que hace referencia a las políticas educativas de capacitación docente, está sustentado claramente que estos procesos los ejecuta el Viceministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, que garantiza, según lo ha publicado, el desarrollo de un Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, de formación inicial y continua, dirigido a los docentes en ejercicio del magisterio fiscal.

Tres son las Direcciones Nacionales de esta Subsecretaría que cumplen las funciones mencionadas: Dirección Nacional de Carrera Profesional Educativa, Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional y Dirección Nacional de Formación Continua.

1.6 Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, 2013

Con el fin de actualizar y fortalecer los procedimientos de apoyo y seguimiento a las instituciones educativas, y siendo una de las metas de la Política Sexta del PDE, el Ministerio de Educación, establece, a través de Acuerdo Ministerial 0450-13 de 16 de diciembre de 2013, el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa Mnasge, instrumento de planificación estratégica que pretende normar los procesos de apoyo y control a las instituciones educativas, para mejorar la calidad de la educación y lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, a través de la asistencia pedagógica y el monitoreo de la gestión educativa a los planteles educativos, determinando para ello la estructura organizacional de las nuevas figuras docentes de *asesoría* y *auditoría educativa*.

Los tres objetivos del Mnasge tienen que ver con mejorar la gestión institucional en base a los estándares de calidad educativa, garantizar procesos de innovación pedagógica permanente y promover la vinculación con la comunidad.

Frente a esta estrategia, se establecen estas nuevas denominaciones de asesores y auditores educativos, que son parte de la carrera docente pública y cuyas funciones están descritas en el Art. 14 de la LOEI. Así también en el Reglamento de la LOEI, se detallan las funciones específicas de asesores y auditores educativos en los Arts. 309 y 310 respectivamente.

El Ministerio de Educación a través del Acuerdo 0223-13 del 15 de julio del 2013, emite la normativa para llenar las vacantes de asesores educativos y auditores educativos, a través de un Concurso de Merecimientos y Oposición que contempla varios requisitos de elegibilidad determinados en los Arts. 122 y 123 de la LOEI, además de aprobar procesos rigurosos de evaluaciones psicométricas, estandarizadas de conocimientos, modulares del programa propedéutico y de evaluación práctica. Desde febrero de 2014 se encuentran laborando con nombramientos definitivos los primeros asesores y auditores educativos del país.

1.7 Estándares de calidad educativa

Como lo habíamos referido, la Constitución Política del Ecuador establece que la educación es un derecho de las personas y un deber del Estado, garantizando la calidad educativa.

En el Art. 14 del reglamento de la LOEI, se establece que el INEVAL, evaluará a todos los actores y procesos educativos a partir de estándares e indicadores de calidad educativa, que están definidos por la Autoridad Nacional, y constituyen las evidencias para determinar el nivel de cumplimiento de calidad.

En este contexto, el Ministerio de Educación determina en el año 2012, la necesidad de orientar a través de criterios públicos el logro de la calidad, estableciendo para ello, los estándares de la calidad educativa, a los que los define como: “Descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo [...]”³⁷

Los estándares se han construido precisamente para apoyar, orientar la mejora continua y monitorear el logro de desempeño a través de la evaluación del sistema, siendo sus principales elementos, los actores educativos: directivos, docentes y estudiantes, así como también lo son las instituciones educativas y la gestión escolar que en ellas se ejecuta.

En consecuencia, existen cuatro tipos de estándares: de gestión escolar, de desarrollo profesional, de aprendizaje y de infraestructura. Cada uno de los cuales están explícitos en una dimensión o área de acción; un proceso o conjunto de gestiones para alcanzar resultados de calidad e indicadores de calidad, que expresan el grado de cumplimiento del estándar.

³⁷ Ecuador Ministerio de Educación, “Estándares de calidad educativa”, *Ministerio de Educación*, 2012, 6, http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf.

1.7.1 Estándares de gestión escolar

Son descriptores de la organización y desarrollo de prácticas institucionales que tienen como objetivo principal, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, a través de procesos que incluyen ámbitos de planificación estratégica, pedagógico curricular, convivencia escolar, relación del centro educativo con la comunidad y gestión administrativa.

1.7.2 Estándares de desempeño profesional

Son los criterios que describen lo que deben ejecutar los directivos institucionales y los docentes, para alcanzar, la mejora de la calidad en los aprendizajes de los estudiantes. Estos estándares se clasifican según los actores a los que apoyan en:

1.7.3. Estándares de desempeño directivo

Buscan favorecer las prácticas de liderazgo asertivo y compartido de los responsables en cumplir con las tareas de dirección escolar en los ámbitos de planificación estratégica, gestión pedagógica, gestión de talento humano y recursos, clima organizacional y convivencia escolar.

1.7.4 Estándares de desempeño docente

Determinan los criterios que deben alcanzar los docentes en las dimensiones de dominio disciplinar y curricular, gestión de aprendizaje, desarrollo profesional y compromiso ético.

1.7.5. Estándares de aprendizaje

Son los referentes comunes de logro de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar desde el primer grado de Educación General Básica hasta el tercer curso de Bachillerato.

Existen estándares de aprendizaje para las cuatro áreas básicas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, los mismos que se dividen en cinco niveles de progresión, iniciando en el primer nivel que corresponde al primer grado de Educación General Básica (EGB); segundo nivel al término de cuarto grado de EGB; tercer nivel al término de séptimo grado de (EGB); cuarto nivel al término de décimo grado de EGB y finalmente, el quinto nivel al término del tercer curso de Bachillerato.

Por la naturaleza de esta investigación, que se orienta al análisis de las políticas educativas en dos de las áreas de aprendizaje fundamentales del conocimiento, que son Matemática y Lengua y Literatura, citamos los dominios o destrezas centrales que

progresan en los cinco niveles de las áreas curriculares citadas. Así, para el área de Lengua y Literatura los núcleos de aprendizaje son: Comunicación oral, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos; para el área de Matemática, los dominios de conocimiento son: Números y fracciones, álgebra y geometría y estadística y probabilidades. Estándares sobre los cuales giran las evaluaciones nacionales del Sistema Nacional de Rendición de Cuentas SER estudiante, aplicadas en todo el país.

1.7.6 Estándares de infraestructura

Constituyen los criterios normativos de planificación y diseño de infraestructura escolar.

Anexo 2: Estado situacional del desempeño de un equipo docente

Autores: Asesores Educativos Zona 9

- Olga Hidalgo Aguas
- Beatriz Córdor Quimbita
- Patricia Benalcázar Villagómez
- Santiago López Proaño

2.1 Título

Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06, Eloy Alfaro de la ciudad de Quito, Provincia de Pichincha, febrero-junio 2015.

2.2 Objetivo

Conocer las fortalezas y debilidades del desempeño áulico docente, determinadas en la investigación: Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06, Eloy Alfaro de la ciudad de Quito, Provincia de Pichincha de febrero a junio de 2015.

2.3 Descripción

El estudio se realizó a partir de los resultados obtenidos de la gestión cumplida por el equipo de asesoría educativa designado por la Dirección Nacional de Asesoría Educativa, que efectuó conforme normativa, el acompañamiento y orientación en los procesos de observación áulica a los directivos de las instituciones fiscales del Distrito 17D06 Eloy Alfaro, en el periodo comprendido entre febrero y junio de 2015.

En efecto, se observó y retroalimentó los procesos de clase a 161 directivos de 49 planteles ubicados en el Distrito mencionado. Las clases observadas correspondieron a las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura en el nivel de Educación General Básica (1° a 10° EGB).

Los instrumentos técnicos implementados para el proceso fueron la ficha técnica de observación de la práctica docente (Anexo 3) con la rúbrica correspondiente de evaluación de los indicadores (Anexo4).

2.4 Resultados

A continuación se exponen por separado los resultados obtenidos en la observación realizada a los docentes en cada asignatura: Matemática y Lengua y en

cada uno de los cuatro momentos descritos. Se incluye el análisis de los resultados y la comparación entre las asignaturas. Es legítimo puntualizar que en gran parte del siguiente análisis se incluyen los datos y conclusiones del equipo de asesores que realizó la investigación.

Primer momento: actividades previas. En este primer momento, para determinar el cumplimiento de los estándares, el equipo de asesores tomó en cuenta, como ya se registró, cinco indicadores que verifican si el maestro antes de iniciar su gestión en el aula cumple con actividades pertinentes a la organización del mobiliario, ambientación del espacio, presentación de planificación curricular, puntualidad y revisión de tareas.

Los resultados obtenidos se presentan en cuadros estadísticos con las frecuencias y porcentajes que indican cómo respondió la muestra en cada ámbito de gestión pedagógica observado. Presentaremos, en primera instancia, los resultados de la asignatura de Matemática, observados en 40 docentes, y a continuación, los resultados de Lengua y Literatura, obtenidos en el proceso de observación a 34 docentes. Así:

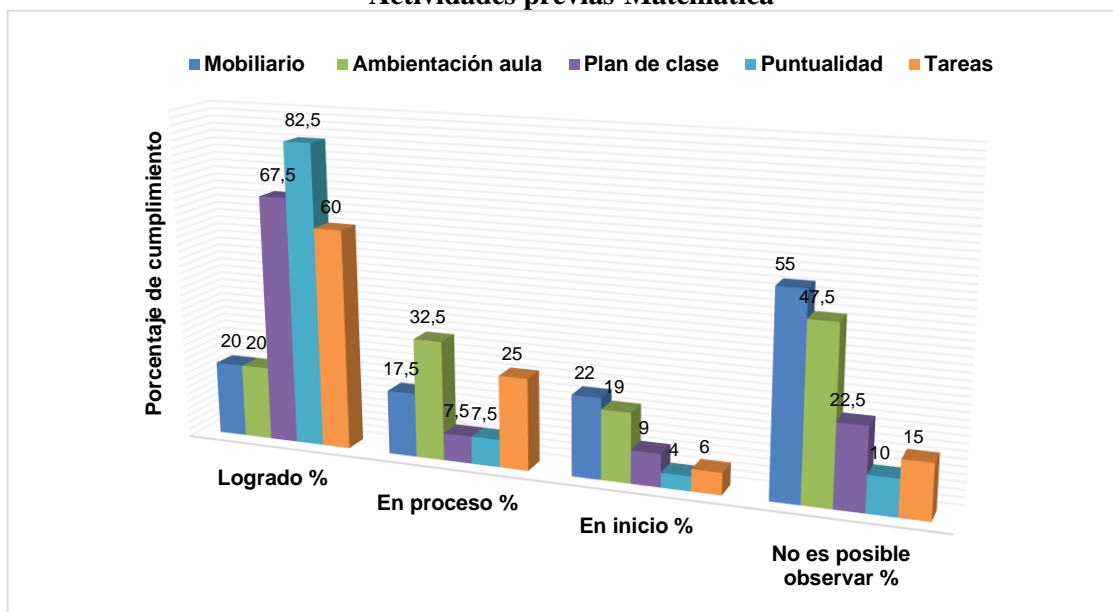
Tabla 1
Matriz de actividades previas-Matemática

Indicadores	Logrado	%	En proceso	%	En inicio	%	No es posible observar	%	Total (No. docentes)
	(No. docentes)		(No. docentes)		(No. docentes)		(No. docentes)		
1.Organiza el mobiliario para favorecer el trabajo colaborativo.	8	20	7	17,5	3	7,5	22	55	40
2.Realiza la ambientación del aula/ Expone productos de los estudiantes.	8	20	13	32,5	0	0	19	47,5	
3. Presenta el plan de clase al observador	27	67,5	3	7,5	1	2,5	9	22,5	
4. Inicia su clase con puntualidad.	33	82,5	3	7,5	0	0	4	10	
5. Verifica el cumplimiento de las tareas.	24	60	10	25	0	0	6	15	

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborada por los autores.

Gráfico 1
Actividades previas-Matemática



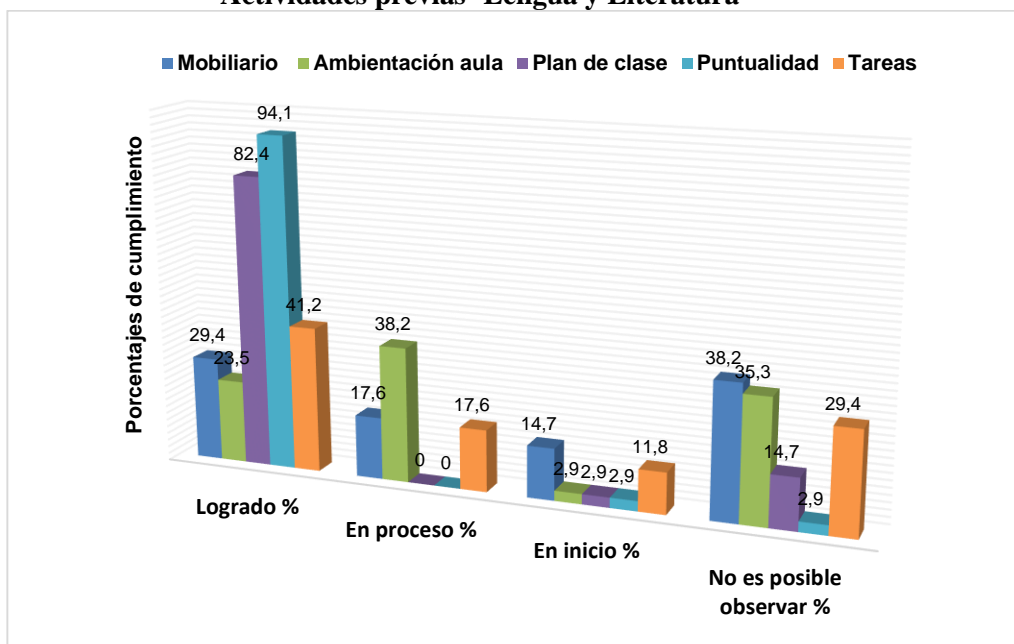
Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.
Elaborado por los autores.

Tabla 2
Matriz de actividades previas - Lengua y Literatura

Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%	Total (No. docentes)
1.Organiza el mobiliario para favorecer el trabajo colaborativo.	10	29,4	6	17,6	5	14,7	13	38,2	34
2.Realiza la ambientación del aula/ Expone productos de los estudiantes.	8	23,5	13	38,2	1	2,9	12	35,3	
3. Presenta el plan de clase al observador.	27	82,4	0	0	1	2,9	5	14,7	
4. Inicia su clase con puntualidad.	32	94,1	0	0	1	2,9	1	2,9	
5. Verifica el cumplimiento de las tareas.	24	41,2	6	17,6	4	11,8	10	29,4	

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.
Elaborada por los autores.

Gráfico 2
Actividades previas- Lengua y Literatura



Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”. Elaborado por los autores.

Análisis de resultados. En el desarrollo de las actividades previas, en las clases de Matemática, en más de la mitad de los docentes (55%) y en Lengua y Literatura, en aproximadamente el 40% de maestros, no es posible observar la organización del mobiliario para favorecer el trabajo colaborativo que entre otras ventajas: “Estimula habilidades personales y de grupo al permitir que cada miembro participante desarrolle y potencie las habilidades personales y grupales como escuchar, participar, liderar, coordinar actividades, realizar seguimiento y evaluar”³⁸.

En Matemática, cerca de la mitad de los docentes no realiza la ambientación del aula, tampoco expone en ella los productos de los estudiantes, como una estrategia para elevar su autoestima y evidenciar el trabajo realizado. En Lengua, existe una diversidad de resultados, más de un tercio de docentes tampoco adecuan el aula, pero un importante 38%, tiene claro que es importante ambientar los espacios en función de una intencionalidad educativa, ventaja aplicable a las aulas en todos los niveles educativos.

³⁸ C. Johnson, “Aprendizaje colaborativo/Ventajas”, 1993, accedido 15 noviembre de 2017, párr.7, https://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Ventajas

Uno de los aspectos previos más relevantes que considera la Asesoría Educativa se vincula con el criterio de presentación del plan de clase al observador por parte del docente, como uno de los primeros elementos con intencionalidad pedagógica que elabora el maestro. En Matemática, el 67,5% y en Lengua el 82% de docentes presentan el plan de clase; sería entonces una fortaleza detectada, pero cabe mencionar, que al inicio del proceso de observación del desempeño docente en todas las instituciones, el equipo de asesores comunicaba al equipo directivo de los planteles la fecha prevista de la visita, los objetivos de la visita y aún la ficha de observación del desempeño docente en el aula, entonces fue común encontrar a docentes que entregaron las planificaciones, y sus procesos mostraron evidencias de haber sido preparados; sin embargo, después se consideró conveniente visitar las instituciones sin previo aviso para evitar observar escenarios preparados y efectos sesgados. Los resultados entonces fueron distintos, los docentes no presentaron las planificaciones cuando fueron requeridas.

Sobre el inicio de clase con puntualidad, es un elemento destacable que el 82,5% de docentes de Matemática y el 94% de Lengua, inician puntualmente sus períodos de clases.

Finalmente, en el último criterio de actividades previas, esto es en la revisión docente de tareas, en Matemática, el 60% y en Lengua el 41% de los docentes, sí revisan las tareas, pero por lo general esta actividad es rápida, no se toma en consideración el refuerzo pedagógico en los casos que pudieren ser necesarios, la acción se reduce a un visto o un sello, sin realizar reconocimiento al esfuerzo ni retroalimentación de los aspectos susceptibles de fortalecer o corregir.

Concluyendo, en las dos asignaturas se determinaron como fortalezas en el desarrollo de las actividades previas de las clases observadas: la puntualidad en el inicio de la clase, con un promedio del 88%; la entrega de la planificación de clase con un 75% de cumplimiento. Es necesario insistir en que estas dos variables muestran ese porcentaje de cumplimiento porque al menos el 80% de las visitas fueron anunciadas a los planteles. Asimismo, se muestra interesante el 50% de cumplimiento docente en la revisión de tareas, pero igualmente esta actividad se limita como ya se examinó, a la observación superficial, sin retroalimentación ni reconocimiento al esfuerzo realizado. Están ausentes otros elementos como la revisión ortográfica, y se desconoce el objetivo específico de la tarea enviada.

Es conveniente puntualizar que el Ministerio de Educación dispuso, a partir de octubre de 2016, la obligatoriedad de las instituciones educativas de construir una

política interna de regulación de tareas escolares, que obliga al docente a formalizar esta actividad, centrándola en cumplir con “...los siguientes requisitos: pertinencia, planificación y cantidad,”³⁹ falta indiscutiblemente, conocer el grado de conocimiento y aplicabilidad de esta normativa.

Las debilidades presentadas en la aplicación de las actividades previas se encuentran en la disposición del mobiliario, en donde casi la mitad de los docentes de las dos asignaturas (47%), no propician ambientes de trabajo colaborativo; de manera similar, la ambientación de aula en el 41% de los casos no logra evidenciar espacios áulicos motivadores, estimulantes, que muestren materiales que tomen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes según el nivel que corresponda, por ejemplo, pueden presentarse elementos creados por y para los estudiantes: tarjetas con nombres de los alumnos, material lúdico, adivinanzas, reportajes, publicidad, imágenes, frases célebres, entre otros.

Segundo momento: proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de la observación de las actividades previas, en el segundo momento de la clase, y el más desarrollado, en el que se observaron quince criterios, igualmente determinados conforme lo establecen los descriptores de calidad de los estándares de desempeño docente en la dimensión de gestión de aprendizaje.

A continuación, se presentan las matrices de resultados de la observación de los criterios del proceso de enseñanza-aprendizaje en las dos asignaturas: Matemática y Lengua y Literatura, seguido de un análisis comparativo de resultados.

³⁹ Ecuador, *Acuerdo No. MINEDUC-ME-2016-00094-A*, Registro Oficial 897, 7 de diciembre de 2016, art. 5.

Tabla 3
Matriz de Actividades del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje Matemática

Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%
1.Realiza ejercicios de motivación (activación cerebral y otros).	19	47,5	11	27,5	2	5	8	20
2.Parte de los conocimientos previos.	26	65	9	22,5	2	5	3	7,5
3. Da a conocer a los estudiantes los objetivos de la clase.	22	55	5	12,5	2	5	11	27,5
4. Presenta el tema utilizando experiencias reales contextualizadas.	12	30	8	20	3	7,5	17	42,5
5. Mantiene el interés del estudiante en todo el proceso.	21	52,5	16	40	2	5	1	2,5
6.Utiliza estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante.	9	22,5	13	32,5	10	25	8	20
7.Utiliza recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto.	10	25	11	27,5	7	17,5	12	30
8.Atiende las necesidades e inquietudes de los estudiantes.	18	45	14	35	4	10	4	10
9.Aplica varios tipos de evaluación, para comprobar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes.	9	22,5	18	45	8	20	5	12,5
10. Resume con los estudiantes los aspectos más relevantes de la clase, a través de una técnica activa.	7	17,5	14	35	8	20	11	27,5
11.Favorece la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria.	8	20	9	22,5	6	15	17	42,5
12.Distribuye el tiempo para el logro de objetivo propuesto.	21	52,5	10	25	4	10	5	12,5
13. Domina el área del saber que enseña.	28	70	6	15	1	2,5	5	12,5
14. Conoce la didáctica de la disciplina que imparte.	13	35	15	37,5	5	12,5	6	15
15. Evidencia los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y aplican en el aula.	8	20	15	37,5	6	15	11	27,5

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborada por los autores.

Tabla 4
**Matriz de Actividades del Proceso de Enseñanza Aprendizaje
 Lengua y Literatura**

Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%
1. Realiza ejercicios de motivación (activación cerebral y otros).	23	67,6	3	8,8	3	8,8	5	14,7
2. Parte de los conocimientos previos.	18	52,9	13	38,2	1	2,9	2	5,9
3. Da a conocer a los estudiantes los objetivos de la clase.	15	44,1	5	14,7	5	14,7	9	26,5
4. Presenta el tema utilizando experiencias reales contextualizadas.	5	14,7	19	55,9	6	17,6	4	11,8
5. Mantiene el interés del estudiante en todo el proceso.	15	44,1	19	55,9	0	0	0	0
6. Utiliza estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante.	9	26,5	12	35,3	11	32,4	2	5,9
7. Utiliza recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto.	13	38,2	13	38,2	4	11,8	4	11,8
8. Atiende las necesidades e inquietudes de los estudiantes.	14	41,2	18	52,9	2	5,9	0	0
9. Aplica varios tipos de evaluación, para comprobar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes.	9	26,5	14	41,2	7	20,6	4	11,8
10. Resume con los estudiantes los aspectos más relevantes de la clase, a través de una técnica activa.	13	38,2	9	26,5	6	17,6	6	17,6
11. Favorece la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria.	10	29,4	17	50	4	11,8	3	8,8
12. Distribuye el tiempo para el logro de objetivo propuesto.	15	44,1	13	38,2	3	8,8	2	5,9
13. Domina el área del saber que enseña.	26	76,5	6	17,6	2	5,9	0	0
14. Conoce la didáctica de la disciplina que imparte.	14	41,2	12	35,3	8	23,5	0	0
15. Evidencia los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y aplican en el aula.	6	17,6	16	47,1	10	29,4	2	5,9

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborada por los autores.

Respecto al primer criterio señalado, en Matemática, cerca de la mitad de docentes observados, esto es el 47,5% realiza ejercicios de motivación, activación cerebral y otros; no es posible observar en casi una cuarta parte de docentes: 20%. Por otro lado, en Lengua y Literatura el 67,6% de docentes sí lo realizan, pero es necesario especificar que en las dos asignaturas los docentes ejecutan las actividades de manera automática, con actividades aisladas, pues gran parte de las que se ejecutan no se relacionan con el tema de estudio y tampoco constituyen antesala del nuevo aprendizaje.

En cuanto al criterio de uso de estrategias para activar conocimientos previos, a pesar del juicio directivo de que en la asignatura de Matemática los docentes sí aplican en un 65% y en Lengua en un 53%, se observa dificultad en establecer preguntas de desequilibrio cognitivo o preguntas problémicas, que generen reflexión.

En el criterio que determina si el docente presenta el tema utilizando experiencias reales contextualizadas, un gran porcentaje de docentes de Matemática, el 42,5%, no lo realiza, mientras que en Lengua el 56% de docentes no consolidan esta actividad, sino que se encuentran en proceso de alcanzarla.

Sobre el descriptor de cumplimiento docente de mantener el interés de sus estudiantes durante todo el proceso de clase, el 52 % de docentes, a criterio del directivo sí lo logra en Matemática y un 40% está cerca de conseguirlo. De manera similar, en Lengua alcanza el 44% de los docentes y un importante 56% está cerca de lograrlo. Nuevamente, es necesario resaltar el sesgo de algunos resultados, respecto a que las clases fueron comunicadas con antelación a la visita de los asesores y, el conocimiento docente de los criterios a observar fueron sin dudarlos los factores que determinaron la preparación docente de las actividades.

Respecto a la utilización docente de estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante, en Matemática apenas una cuarta parte de docentes 22,5% las utiliza, un 32,5% está en proceso, el 25% en inicio y no es posible observar en un 20%. En Lengua, el 26,5% logra a criterio del directivo aplicar estrategias de pensamiento crítico, el 35% está en proceso, el 32% en inicio y no logran el 6%. Ciertamente, son mejores los resultados en Lengua, puesto que en Matemática, se observaron actividades que buscan la repetición memorística e impiden el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante.

En otro aspecto observado, en Matemática, apenas una cuarta parte de los docentes utiliza recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto, no es posible observar en más de la cuarta parte de los docentes (30%), se requiere la

capacitación docente en el uso de las múltiples herramientas de las Tics como recurso pedagógico, el hecho de remitirse a la presentación de unas diapositivas en power point, no pasa de ser una clase expositiva, que impide la interactividad y el desarrollo del pensamiento del estudiante. En Lengua, se muestran mejores resultados en cuanto al uso de recursos, pues el 38% los docentes lo realizan, e igualmente, otro 38% está en proceso de lograrlo.

Respecto al indicador de atención docente a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, en Matemática, cerca de la mitad de los docentes, esto es el 45% lo logra, el 35% está en proceso, 10% en inicio y no es posible observar en un 10%. En Lengua, un porcentaje similar a Matemática, esto es el 41% lo logra, en tanto que el 53% está en proceso. A pesar de ser aceptables los resultados, los docentes requieren capacitación en las adaptaciones curriculares y estrategias metodológicas para poder identificar y atender las necesidades y ritmos de aprendizaje específicos de sus estudiantes.

En Matemática, el 22,5 % y en Lengua el 38% de los docentes aplican varios tipos de evaluación para comprobar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes, es preciso señalar, que la falta de organización en el cálculo del tiempo designado para cada actividad, impidió en las dos asignaturas aplicar verdaderas estrategias de evaluación, que determinen el nivel de asimilación de la destreza trabajada.

En casi la mitad de los docentes de Matemática, esto es en el 42,5%, no es posible observar a maestros realizar transferencia y aplicación de los aprendizajes en la vida diaria. No sucede lo mismo en Lengua, pues muestra que en un porcentaje bastante menor, es decir el 18% de los docentes, no logran esta contextualización con la cotidianidad. A criterio de diversos estudios de expertos, de esta investigación, y, de la experiencia personal, la causa principal de esta debilidad es el desconocimiento docente de los contenidos disciplinares y de la relación de estos saberes con la vida.

En las dos asignaturas investigadas, es decir, en Matemática, el 52% y en Lengua, el 44% de los docentes observados, distribuyen el tiempo pedagógico en los momentos de clase, siendo evidente que la mitad de docentes no cumple el ciclo de aprendizaje y en consecuencia, tampoco logra consolidar el objetivo propuesto.

Durante el proceso de observación de clase, los directivos institucionales consideran que en Matemática, el 70 % de los docentes observados, domina el área del saber que enseña, pero apenas el 35% conoce la didáctica de la disciplina que imparte; en Lengua, el 77% domina el conocimiento disciplinar y el 41% conoce la didáctica de esa

asignatura; sin embargo, durante la reflexión pedagógica llevada a cabo después de la clase, los criterios iniciales varían porque se detectan vacíos o errores en el conocimiento científico.

Finalmente, respecto al último criterio tomado en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje, en Matemática, casi la tercera parte de los docentes, no evidencia, en el desarrollo de su clase, la articulación de los elementos curriculares que planifica. En Lengua, aproximadamente la mitad de los docentes está en proceso de consolidar esta articulación, que tiene que ver con la coherencia de ejecución entre tres elementos fundamentales: los instrumentos de planificación planteados en el Currículo Nacional, los que el docente ha tomado de ese instrumento para su programación, y los que efectivamente alcanza en su clase.

Resumiendo, señalaremos que las fortalezas comunes detectadas por el equipo directivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son el 57% de docentes, sí aplican ejercicios de motivación al inicio de la clase; el 59% de maestros parte de conocimientos previos; el 50% da a conocer a los estudiantes los objetivos de clase; el 48% mantiene el interés de los estudiantes durante toda la clase; el 73% de los profesores domina el área del saber que enseñan.

Las debilidades se puntualizan en los siguientes criterios: Casi la tercera parte de los docentes, esto es el 27% no dan a conocer los objetivos de clase; el 50% de docentes en Matemática y el 30% en Lengua, no utiliza o apenas está en fase de inicio la contextualización de los saberes disciplinares con experiencias reales. Este criterio se vincula directamente con el descriptor que señala favorecer la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria, en donde se obtiene como no logrado en Matemática con el 57%.

Existe una contradicción entre dos criterios relacionales, pues mientras se señala como fortaleza el conocimiento docente de la disciplina, casi la tercera parte de docentes, no conocen o muestran competencias de inicio en cuanto al dominio de la didáctica de las asignaturas, especialmente en Matemática.

3.3 Tercer momento: estándares de aprendizaje. En esta dimensión se plantearon, en la ficha de observación, cinco criterios, los mismos que procuran detectar el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes. Así, los resultados en Matemática son los siguientes:

Tabla 5

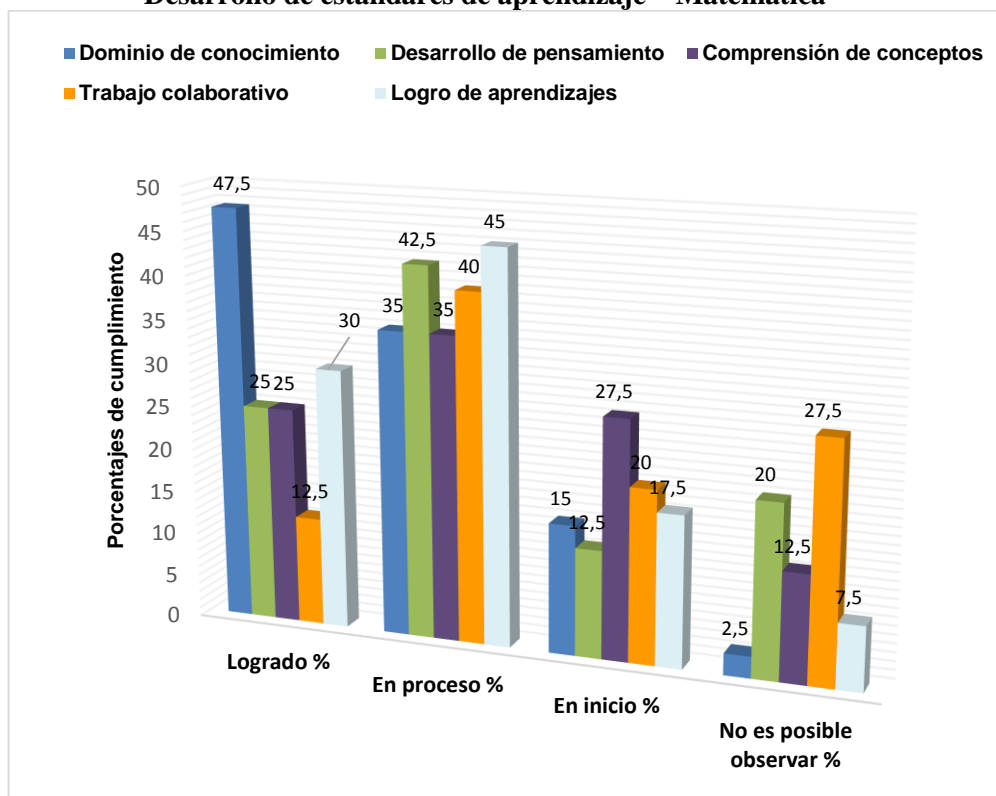
Matriz de Actividades de desarrollo de estándares de aprendizaje - Matemática

Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%	Total (No. docentes)
1.El estudiante demuestra en su desempeño, el nivel de progresión del dominio del área del conocimiento.	19	47,5	14	35	6	15	1	2,5	40
2.Maneja en su participación procesos de pensamiento (DP).	10	25	17	42,5	5	12,5	8	20	
3. Demuestra la comprensión de los conceptos de forma significativa (CC).	10	25	14	35	11	27,5	5	12,5	
4. Expresa actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo.	5	12,5	16	40	8	20	11	27,5	
5. Manifiesta el logro de los aprendizajes en función de los estándares, de acuerdo con el nivel de conocimiento.	12	30	18	45	7	17,5	3	7,5	

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborada por los autores.

Gráfico 3
Desarrollo de estándares de aprendizaje – Matemática



Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”. Elaborado por los autores.

Tabla 6
Matriz de Actividades de desarrollo de estándares de aprendizaje – Lengua y Literatura

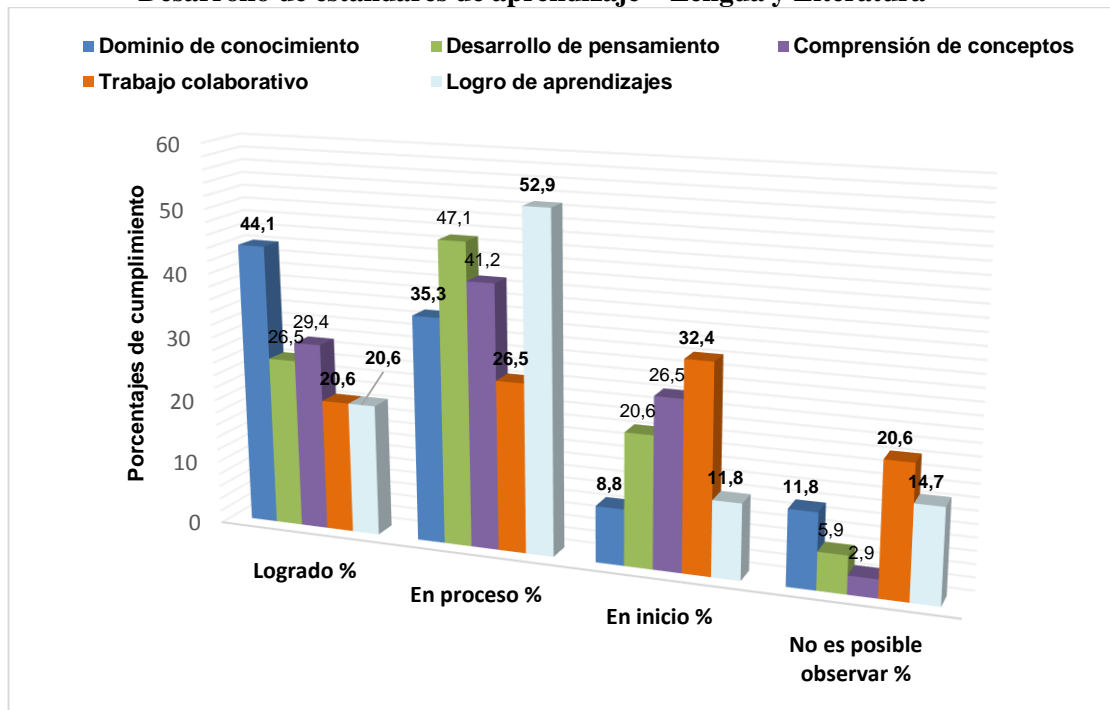
Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%	Total (No. docentes)
1.El estudiante demuestra en su desempeño, el nivel de progresión del dominio del área del conocimiento.	15	44,1	12	35,3	3	8,8	4	11,8	34
2.Maneja en su participación procesos de pensamiento (DP).	9	26,5	16	47,1	7	20,6	2	5,9	
3. Demuestra la comprensión de los conceptos de forma significativa (CC).	10	29,4	14	41,2	9	26,5	1	2,9	
4. Expresa actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo.	7	20,6	9	26,5	11	32,4	7	20,6	
5. Manifiesta el logro de los aprendizajes en función de los	7	20,6	18	52,9	4	11,8	5	14,7	

estándares, de acuerdo con el nivel de conocimiento.									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborada por los autores.

Gráfico 4
Desarrollo de estándares de aprendizaje – Lengua y Literatura



Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborado por los autores.

Análisis de resultados. En relación al logro de los estándares de aprendizaje y si el estudiante demuestra en su desempeño el nivel de progresión del dominio del área del conocimiento, pese a ser un enunciado complejo que aprecia desempeños y dominio de conocimientos, no le resultó difícil al directivo valorarlo como logrado en casi la mitad de los docentes de Matemática (47,5%) y en Lengua (40%) y docentes en proceso de lograrlo, con un promedio del 40%. Sin embargo, es un resultado supuesto, porque el desarrollo del proceso de clase observado por el equipo de asesores, favorece el dominio de los aprendizajes y la comprensión significativa de los conceptos.

En cuanto al enunciado: Maneja en su participación procesos de pensamiento (DP), aproximadamente la mitad de los docentes de Matemática y Lengua, según apreciación de los directivos, se encuentran en proceso de lograr la aplicación de estrategias que promuevan el pensamiento. Relacionando este criterio con el anterior

por ser vinculantes, se advierte que también es subjetivo considerar que se efectúen procesos de desarrollo de pensamiento cuando los procesos metodológicos aplicados no se identifican con metodologías que verifiquen dicho desarrollo.

Apenas un 16% de los estudiantes como promedio en las dos asignaturas, manifiestan, de acuerdo a lo observado en el tercer criterio, actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo, los docentes dan preferencia al trabajo individual.

Sobre el enunciado: “Manifiesta el logro de los aprendizajes en función de los estándares de acuerdo con el nivel de conocimiento”, igual que los anteriores, el directivo no complica su valoración y consideran que más de la mitad de los docentes en las dos asignaturas están en proceso de lograr vincular los aprendizajes con los estándares.

Sintetizando, los resultados de los indicadores de aprendizaje señalan como fortalezas detectadas por los equipos directivos las siguientes: 46% de docentes logra en sus estudiantes el dominio del conocimiento de las asignaturas en los respectivos niveles; asimismo, el 45% alcanza en sus alumnos el desarrollo del pensamiento y el 49% de docentes están en proceso de conseguir el logro de los aprendizajes.

Las debilidades observadas son dos: en la comprensión de conceptos, solo el 27% de docentes lo consiguen, casi el 40% no lo realizan o están en fase de inicio; y en las actitudes asertivas de trabajo colaborativo, apenas el 16% de docentes lo demuestra.

3.4 Cuarto momento: clima de aula. Finalmente, en la última dimensión, se pretendió medir el cumplimiento de cinco indicadores que describen el clima de aula de la clase observada. Estos fueron los resultados observados:

Tabla 7
Matriz de Actividades de desarrollo de Clima de aula - Matemática

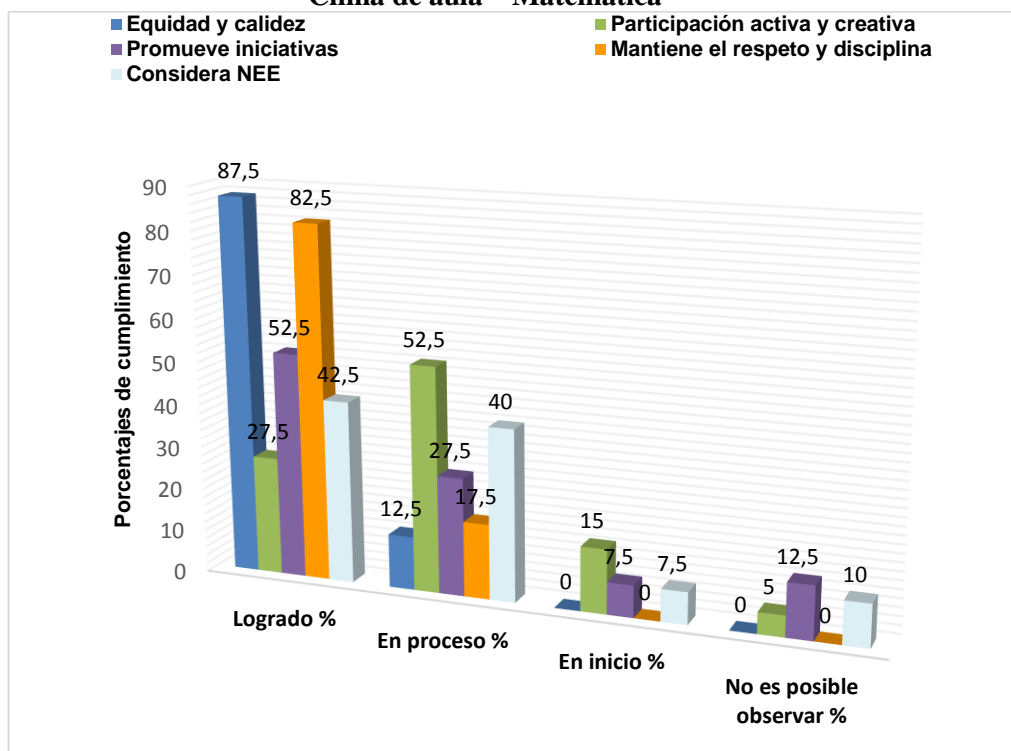
Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%	Total (No. docentes)
1. Trata con equidad y calidez a los estudiantes.	35	87,5	5	12,5	0	0	0	0	40
2. Propicia la participación activa y creativa de estudiantes en el proceso de aprendizaje.	11	27,5	21	52,5	6	15	2	5	
3. Promueve y respeta las opiniones e iniciativas de los estudiantes.	21	52,5	11	27,5	3	7,5	5	12,5	

4. Mantiene el respeto y la disciplina del aula.	33	82,5	7	17,5	0	0	0	0	
5. Considera las necesidades de los estudiantes.	17	42,5	16	40	3	7,5	4	10	

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborada por los autores.

Gráfico 5
Clima de aula – Matemática



Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.

Elaborado por los autores.

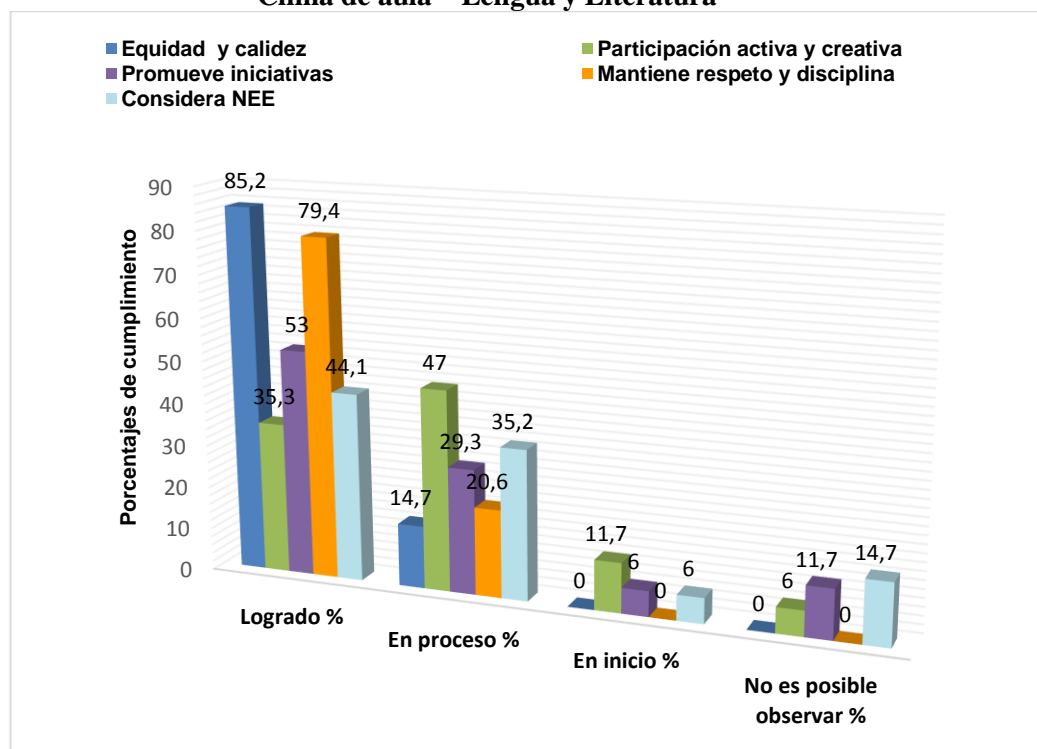
Tabla 8
Matriz de Actividades de desarrollo de Clima de aula – Lengua y Literatura

Indicadores	Logrado (No. docentes)	%	En proceso (No. docentes)	%	En inicio (No. docentes)	%	No es posible observar (No. docentes)	%	Total (No. docentes)
1. Trata con equidad y calidez a los estudiantes.	29	85,2	5	14,7	0	0	0	0	34
2. Propicia la participación activa y creativa de estudiantes en el proceso de aprendizaje.	12	35,3	16	47	4	11,7	2	6	
3. Promueve y respeta las opiniones e iniciativas de los estudiantes.	18	53	10	29,3	2	6	4	11,7	
4. Mantiene el respeto y	27	79,4	7	20,6	0	0	0	0	

la disciplina del aula.								
5. Considera las necesidades de los estudiantes.	15	44,1	12	35,2	2	6	5	14,7

Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.
Elaborada por los autores.

Gráfico 6
Clima de aula – Lengua y Literatura



Fuente: “Estado situacional de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica de las Áreas de Lengua y Literatura y Matemática del Distrito 17D06”.
Elaborado por los autores.

Análisis de resultados. Son fortalezas indiscutibles en las clases observadas, en las dos asignaturas, a criterio del directivo y del equipo de asesores, superando el 85%, el descriptor que determina el trato con equidad y calidez que brindan los docentes a sus estudiantes; de igual forma, los resultados indican que el 81% de profesores mantiene el respeto y la disciplina en el aula; el 53% de docentes logra promover y respetar las opiniones e iniciativas de los estudiantes y el 50% de maestros está en proceso de obtener la participación activa y creativa de sus estudiantes.

El 44% de los directivos consideran que los docentes han logrado atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

No se evidencian resultados que determinen debilidades en alguno de los criterios observados para este ámbito.

Finalmente, cabe redundar que los análisis detallados en cada ámbito de los cuatro momentos señalados, corresponden específicamente a los resultados que los equipos directivos han determinado, sin embargo la mayoría de ellos no corresponden al juicio que el equipo de asesores ha derivado de la investigación.

Las siguientes conclusiones y recomendaciones que a continuación señalamos, sí pertenecen al análisis del equipo de asesores en torno a los resultados obtenidos en la investigación.

2.5 Conclusiones del proceso de observación áulica

- a) El criterio directivo sobre la evaluación de los descriptores de desempeño observados en los docentes de sus instituciones es sesgado en gran parte de los mencionados descriptores, pues, como se ha mencionado puntualmente en algunos elementos, el proceso de acompañamiento en la gestión docente, no es un proceso continuo ni de orientación académica y administrativa gerencial que deben realizar los directivos, por tanto al comprender que su quehacer no se cumple de manera efectiva, tampoco reconocen las falencias que mostraron sus maestros observados.
- b) Los docentes, por lo general, inician la actividad escolar sin dar a conocer el objetivo de la clase a los estudiantes; tampoco emplean experiencias reales contextualizadas como un recurso para recabar conocimientos previos, generar desequilibrio cognitivo, crear incertidumbre, motivar e iniciar el nuevo aprendizaje.
- c) La mayoría de docentes presenta dificultades en la distribución del tiempo de la clase para el logro del objetivo propuesto, destinan más tiempo para las actividades iniciales y les queda muy poco tiempo para la construcción de conocimientos y su aplicación.
- d) En la práctica pedagógica de los docentes, es muy limitada la utilización de estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, el razonamiento lógico matemático y la comprensión lectora.
- e) Las actividades educativas que se ejecutan por parte de los maestros, son realizadas sin que medie su reflexión sobre cómo aprenden sus estudiantes, sin apoyo de recursos coherentes con el objetivo y las destrezas que pretenden alcanzar, y sin fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, condiciones que provocan en los alumnos desinterés por aprender.

- f) La utilización de las Tics, como recurso en la práctica pedagógica de los docentes es limitada, siendo su aplicación de mucha importancia en los temas en los que no es posible utilizar material concreto o del entorno.
- g) Los ejes transversales del “Buen Vivir”, planteados en la AFCEGB, interculturalidad, formación de una ciudadanía democrática, protección ambiental, educación sexual en los jóvenes, y cuidado de la salud y de los hábitos de recreación de los estudiantes, están escritos en la planificación, pero no son trabajados durante la ejecución de la clase.
- h) El clima de aula favorable, influye en la dinámica del trabajo que se realiza y repercute en calidad de los aprendizajes de los estudiantes, pero es una condición insuficiente si el respaldo académico docente no es relevante.
- i) Se aplica la evaluación sumativa como un requisito para asignar una calificación y no como un medio para comprobar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes, es importante considerar la evaluación diagnóstica y de proceso. Revela
- j) Al concluir la clase no se resumen los aspectos más relevantes, a través de una técnica activa, tampoco se favorece la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria, los conocimientos son teóricos.
- k) En el proceso de clase de Matemática, no se considera el “Ciclo experiencial de aprendizaje”, así como tampoco se aplican las etapas del proceso de adquisición del conocimiento: concreta, semi-concreta y abstracta, es decir desde la manipulación de objetos reales, la interpretación de dibujos e imágenes y la obtención de generalizaciones, respectivamente.
- l) En la enseñanza de Matemática, prevalece la memorización y mecanización de algoritmos, que no favorecen la comprensión de conceptos, el reconocimiento de procesos y la aplicación práctica, en esas condiciones, los aprendizajes no tienen significado para los estudiantes.
- m) El problema más relevante en la práctica pedagógica de los docentes del Área de Lengua y Literatura, es la falta de relación entre los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y aplican en el aula. Esta desarticulación se evidencia cuando los docentes plantean una destreza con criterio de desempeño, pero en el desarrollo de la clase no se evidencia ningún proceso inherente a este componente, al contrario, se realizan actividades aisladas, sin secuencia didáctica, y sin considerar los procesos

con enfoque comunicativo de desarrollo de las macro destrezas de leer, escribir, hablar y escuchar.

- n) En los procesos de clase observados, hay carencia de correlación entre los procesos docentes y los contenidos, el contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes.
- o) Los indicadores esenciales de evaluación no tienen correspondencia entre la destreza y las estrategias didácticas; se evalúan aspectos que difieren de los conocimientos y las habilidades planteadas en la destreza. Esta falta de armonía y relación, no garantiza aprendizajes significativos de calidad, ni de cumplimiento de los estándares de aprendizaje.

2.6 Recomendaciones del proceso de observación áulica docente

Los directivos y docentes requieren acompañamiento y orientación en los siguientes procesos pedagógicos, que mejoren la práctica pedagógica:

- a) Creación de ambientes de aprendizaje que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.
- b) Planificación didáctica, relación y correspondencia entre los componentes de la estructura curricular, cómo estos se articulan y aplican en el aula, que permitan establecer la secuencia didáctica en el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño y las habilidades de pensamiento.
- c) Contextualización con las experiencias reales, como un recurso para recabar conocimientos previos, generar desequilibrio cognitivo, crear incertidumbre, motivar, iniciar, crear interés por el nuevo aprendizaje, aplicar en su cotidianidad.
- d) Planificación micro curricular, en donde el docente tome en cuenta en todos los momentos del proceso pedagógico las necesidades e intereses de los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo.
- e) Realización de adaptaciones curriculares basadas en el informe sicopedagógico de los estudiantes, para atender sus necesidades de forma específica.
- f) Aplicación del método de resolución de problemas en la enseñanza de Matemática en base al contexto, a las experiencias y necesidades de los estudiantes, a los niveles de aprendizaje de la asignatura y a otras formas innovadoras de aprender la disciplina.

- g) Aplicación de los principios de la Pedagogía Crítica y de estrategias didácticas para favorecer el razonamiento lógico matemático y la comprensión lectora en los estudiantes.
- h) Utilización de los recursos del entorno, lógicos y coherentes con los aprendizajes y la utilización de las Tics como recurso en la práctica pedagógica docente.
- i) Ejecución de estrategias de trabajo en equipo.
- j) Construcción de estrategias didácticas para trabajar los ejes transversales del “Buen Vivir” para una educación de calidad que integre conocimientos, habilidades, destrezas de pensamiento y valores: interculturalidad (reconocimiento de la diversidad étnico cultural) desde la visión de respeto y valoración; formación de una ciudadanía democrática (desarrollo de valores humanos, cumplimiento de obligaciones ciudadanas); protección ambiental (interrelaciones y estrategias de conservación y protección); cuidado de la salud y recreación de estudiantes (desarrollo biológico, hábitos de higiene, empleo productivo del tiempo libre); educación sexual (desarrollo de la identidad sexual, responsabilidad de paternidad y maternidad).
- k) Planificación y apoyo de actividades extraescolares de proyección comunitaria.
- l) Construcción de estrategias didácticas que favorezcan la comprensión oral y escrita en los niños, para el desarrollo de las conciencias: semántica, léxica y fonológica.
- m) Formación de comunidades de aprendizaje virtuales y presenciales, mediante la creación de plataformas creadas para compartir y retroalimentar experiencias exitosas y mejorables.
- n) Impulso a la formación de aulas abiertas, las mismas que pueden ser visitadas por los compañeros que acuden a observar a sus colegas más innovadores y experimentados y aprender de ellos cómo enseñar, por ejemplo, un determinado tema de Matemática, de Lengua y Literatura u otras asignaturas, anulando el anonimato y promocionando los talentos de cada uno de los actores educativos.
- o) Observación de clases demostrativas impartidas por una especialista para el seguimiento y acompañamiento a los docentes de la Institución como un

apoyo remedial, un proceso de retroalimentación y mejora continua de la práctica pedagógica.

- p) Orientación directiva a los docentes para establecer una cultura de acompañamiento para la mejora continua de las prácticas pedagógicas, promoviendo una cultura de evaluación que permita alcanzar los estándares de calidad educativa, desde la visión de la mejora continua, convirtiendo a las instituciones educativas en escuelas que aprenden de sus propias experiencias hacia el mejoramiento de su propia cultura escolar.
- q) Garantizar las condiciones que permitan a los docentes el desarrollo de su labor, su formación inicial y su reconocimiento profesional de manera permanente.
- r) Apoyar la gestión de los Asesores Educativos, figura profesional enmarcada en el nuevo Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, por su importante rol de brindar acompañamiento y apoyo a los directivos institucionales, a fin de orientar la gestión pedagógica escolar hacia la calidad educativa.

Anexo 3: Ficha técnica de observación de la práctica docente

Ficha técnica de observación de la práctica docente					
DATOS INFORMATIVOS					
Nombre de la Institución Educativa					
Nombre y apellido /Docente					
Asignatura					
Inicial/Año de E. G. B / Bachillerato/Especial		BGU	BT	Figura Profesional	
Número de estudiantes		Jornada:		M	V N
Fecha: dd/mm/aaaa		Quimestre:		Primero	Segundo

OBJETIVO: Obtener información sobre la Gestión del Docente en el aula y de los aprendizajes de los estudiantes, que favorezca el logro de los estándares de calidad educativa, para la mejora continua.

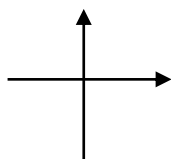
Instrucciones:

El Docente evaluador escribe con una (x) dentro de la celda que corresponde a la valoración del indicador, mediante la siguiente escala:

LOGRADO 3

EN PROCESO 2

EN INICIO 1



--

Si	No

Favorece el trabajo colaborativo:

OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA

A. ACTIVIDADES PREVIAS

Indicadores	LOGRADO 3	EN PROCESO 2	EN INICIO 1	NO ES POSIBLE OBSERVAR 0
1. Organiza el mobiliario para favorecer el trabajo colaborativo				
2. Realiza la ambientación del aula/Expone productos de los estudiantes				
3. Presenta el plan de clase al observador				
4. Inicia su clase con puntualidad				
5. Verifica el cumplimiento de las tareas				

B. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Indicadores	LOGRADO 3	EN PROCESO 2	EN INICIO 1	NO ES POSIBLE OBSERVAR 0
1. Realiza ejercicios de motivación (activación cerebral y otros)				
2. Parte de los conocimientos previos				
3. Da a conocer a los estudiantes los objetivos de la clase				
4. Presenta el tema utilizando experiencias reales contextualizadas				
5. Mantiene el interés del estudiante en todo el proceso				
6. Utiliza estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante				
7. Utiliza recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto				
8. Atiende las necesidades e inquietudes de los estudiantes				
9. Aplica varios tipos de evaluación, para comprobar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes				
10. Resume con los estudiantes los aspectos más relevantes de la clase, a través de una técnica activa				
11. Favorece la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria				
12. Distribuye el tiempo, para el logro del objetivo propuesto				

13. Domina el área del saber que enseña				
14. Conoce la didáctica de la disciplina que imparte				
15. Evidencia los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y aplican en el aula.				

C. DESARROLLO DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Indicadores	LOGRADO 3	EN PROCESO 2	EN INICIO 1	NO ES POSIBLE OBSERVAR 0
1. El estudiante demuestra en su desempeño, el nivel de progresión del dominio del área del conocimiento.				
2. Maneja en su participación procesos de pensamiento (DP)				
3. Demuestra la comprensión de los conceptos de forma significativa(CC)				
4. Expresa actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo				
5. Manifiesta el logro de los aprendizajes en función de los estándares, de acuerdo con el nivel de conocimiento				

D. CLIMA DE AULA

Indicadores	LOGRADO 3	EN PROCESO 2	EN INICIO 1	NO ES POSIBLE OBSERVAR 0
1. Trata con equidad y calidez a los estudiantes				
2. Propicia la participación activa y creativa de estudiantes en el proceso de aprendizaje				
3. Promueve y respeta las opiniones e iniciativas de los estudiantes				
4. Mantiene el respeto y la disciplina del aula				
5. Considera las necesidades de los estudiantes				
PORCENTAJE				

Fuente: Asesores Distrito 17D06 Eloy Alfaro
Elaboración: Asesores Distrito 17D06

Anexo 4: Rúbrica para la ficha de observación de la práctica docente

Dimensiones	Logrado 1	En proceso 2	En inicio 1	No es posible observar 0
1.Actividades iniciales	<p>Organiza el mobiliario para asegurar la atención del estudiante.</p> <p>Decora el aula con los productos de los estudiantes.</p> <p>Presenta el Plan de Clase al observador, en donde se evidencia la relación entre los componentes curriculares.</p> <p>Inicia su clase con puntualidad y Revisa las tareas enviadas.</p>	<p>Tiene dificultad en: Organizar el mobiliario para asegurar la atención del estudiante.</p> <p>Decorar el aula con los productos de los estudiantes.</p> <p>Presentar el Plan de clase al observador, relacionar los componentes curriculares.</p> <p>Iniciar su clase con puntualidad y Revisar las tareas enviadas.</p>	<p>Es insuficiente: La organización del mobiliario para asegurar la atención del estudiante.</p> <p>La decoración del aula con los productos de los estudiantes.</p> <p>La relación entre los componentes curriculares.</p> <p>El inicio puntual de la clase.</p> <p>Revisión de tareas enviadas.</p>	<p>No organiza el mobiliario para asegurar la atención del estudiante.</p> <p>No decora el aula con los productos de los estudiantes.</p> <p>No presenta el Plan de Clase al observador.</p> <p>No se relacionan los componentes curriculares.</p> <p>No inicia su clase con puntualidad.</p> <p>No revisa las tareas enviadas.</p>
2. Proceso de enseñanza aprendizaje	<p>Parte de los conocimientos previos. Da a conocer a los estudiantes los objetivos de la clase.</p> <p>Presenta el tema utilizando experiencias reales.</p> <p>Mantiene el interés del estudiante en todo el proceso.</p> <p>Utiliza estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante.</p> <p>Utiliza recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto.</p> <p>Atiende las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Aplica varios tipos de evaluación en el proceso.</p> <p>Favorece la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria.</p> <p>Distribuye el tiempo para el logro</p>	<p>Tiene dificultad en: Partir de los conocimientos previos.</p> <p>Dar a conocer a los estudiantes los objetivos de la clase.</p> <p>Presentar el tema utilizando experiencias reales.</p> <p>Mantener el interés del estudiante en todo el proceso.</p> <p>Utilizar estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante.</p> <p>Utilizar recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto.</p> <p>Atender las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Aplicar varios tipos de evaluación en el proceso.</p> <p>Favorecer la aplicación de los aprendizajes en la vida diaria.</p> <p>Distribuir el tiempo</p>	<p>Escasa utilización de: Los conocimientos previos.</p> <p>Poco uso de estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante.</p> <p>Insuficiente utilización de recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto.</p> <p>Escasa aplicación de adaptaciones curriculares a los estudiantes con NEE.</p> <p>necesidades de los estudiantes.</p> <p>Aplica un solo tipo de evaluación.</p> <p>Limitada aplicación de los aprendizajes en la vida diaria.</p> <p>Escaso dominio</p>	<p>No parte de los conocimientos previos.</p> <p>No da a conocer a los estudiantes los objetivos de la clase. No presenta el tema utilizando experiencias reales.</p> <p>Ausente interés del estudiante en todo el proceso.</p> <p>No utiliza estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiante.</p> <p>No utiliza recursos didácticos coherentes con el objetivo propuesto.</p> <p>Desatiende las necesidades de los estudiantes.</p> <p>No aplica varios tipos de evaluación en el proceso.</p> <p>No favorece la</p>

	<p>del objetivo propuesto. Envía tareas. Domina el área del saber que enseña. Conoce la didáctica de la disciplina que imparte. Conoce el currículo nacional y lo aplica. Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.</p>	<p>para el logro del objetivo propuesto. Enviar tareas, en el área del saber que enseña. Conocer la didáctica de la disciplina que imparte. Conocer el currículo nacional y su aplicación. Comprender los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.</p>	<p>del área del saber que enseña, y del conocimiento de la didáctica de la disciplina que imparte, del currículo nacional y su aplicación. Poca comprensión de los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.</p>	<p>aplicación de los aprendizajes en la vida diaria. No distribuye el tiempo para el logro del objetivo propuesto. No envía tareas. No domina el área del saber que enseña. Desconoce la didáctica de la disciplina que imparte. Ignora el currículo nacional y el mecanismo de aplicación. Deconoce cómo se articulan los componentes de la estructura curricular, y cómo se aplican en el aula.</p>
3.Desarrollo de los estándares de aprendizaje	<p>El estudiante demuestra en su desempeño el nivel de progresión del dominio del área del conocimiento. Maneja en su participación procesos de pensamiento (DP). Demuestra la comprensión de los conceptos de forma significativa (CC). Expresa actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo. Manifiesta el logro de los aprendizajes en función de los estándares de acuerdo al nivel de conocimiento.</p>	<p>El estudiante tiene dificultad en: El desempeño del nivel de progresión del dominio del área del conocimiento, y en el manejo de los procesos de pensamiento (DP). Demostrar la comprensión de los conceptos de forma significativa (CC). Expresar actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo. Manifiestar el logro de los aprendizajes en función de los estándares de acuerdo al nivel de conocimiento.</p>	<p>El estudiante demuestra escaso desempeño del nivel de progresión del dominio del área del conocimiento. Reducida participación bajo nivel de procesos de pensamiento (DP). Demuestra poca comprensión de los conceptos de forma significativa (CC), Insuficientes actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo, Limitado alcance de los aprendizajes en función de los estándares de acuerdo al nivel de conocimiento.</p>	<p>El estudiante no demuestra en su desempeño el nivel de progresión del dominio del área del conocimiento. No maneja en su participación procesos de pensamiento (DP). No demuestra la comprensión de los conceptos de forma significativa (CC). Ausentes actitudes asertivas y prácticas de trabajo colaborativo. No manifiesta el logro de los aprendizajes en función de los estándares de acuerdo al nivel de conocimiento.</p>
4. Clima de aula	<p>Trata con equidad y calidez a los</p>	<p>Demuestra que a veces, no siempre:</p>	<p>El docente demuestra un</p>	<p>No trata con equidad y calidez</p>

	<p>estudiantes. Propicia la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Respeto las opiniones de los estudiantes. Mantiene es respeto y la disciplina del aula. Considera las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>Trata con equidad y calidez a los estudiantes. Propicia la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Respeto las opiniones de los estudiantes. Mantiene el respeto y la disciplina del aula. Considera las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>trato de poca calidad y calidez a los estudiantes. Escasa participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Impone sus opiniones. Poco respeto y disciplina en el aula. Insuficiente atención a las necesidades de los estudiantes</p>	<p>a los estudiantes. No propicia la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje Irrespeto las opiniones de los estudiantes, No mantiene es respeto y la disciplina del aula. No considera las necesidades de los estudiantes.</p>
--	--	--	--	--

Fuente: Asesores Distrito 17D06 Eloy Alfaro
Elaboración: Asesores Distrito 17D06

Anexo 5: Guión de reflexión

Guión de reflexión
<p>Objetivo: Orientar el conversatorio entre el equipo de observadores y el docente observado, para analizar el desarrollo de las actividades de clase, a través de las pautas direccionadas a la autorreflexión.</p>
<p>Ambientación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se sintió durante el desarrollo de la clase? Coméntenos. 2. ¿Qué aspectos resultaron exitosos en la clase desarrollada? ¿A qué factor atribuye este resultado?
<p>Criterios generales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Presentó su plan de clase? ¿La clase estaba enmarcada en el plan? (Si no fue así) ¿por qué? 2. ¿Asistieron todos los estudiantes a la clase? ¿Registró su asistencia? 3. ¿Pudo realizar todas las actividades planificadas? (Si no fue así) ¿por qué?
Proceso de enseñanza-aprendizaje
<p>Momento inicial (anticipación)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera que el objetivo fue claramente expuesto? ¿De qué manera lo dio a conocer? 2. ¿Cómo exploró los conocimientos previos de los estudiantes?
<p>Momento de desarrollo (construcción del conocimiento)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describa brevemente el proceso que siguió para que los estudiantes construyan el conocimiento, señalando las técnicas utilizadas. 2. ¿Tuvieron los estudiantes un rol activo durante la clase? ¿Qué tipo de interacción y trabajo colaborativo se realizó? 3. ¿Qué actividades se realizaron para relacionar el conocimiento con el entorno del estudiante y con otras áreas del saber? 4. ¿Qué materiales didácticos utilizó? ¿De qué manera le fueron útiles para el logro del objetivo de la clase?
<p>Momento de consolidación y evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué forma logró que el estudiante estuviera consciente de la utilidad del conocimiento aprendido hoy en la clase? 2. ¿Qué actividades de evaluación permitieron verificar el logro de las destrezas con criterio de desempeño? 3. ¿Pudo lograr sus objetivos? ¿De qué manera contribuyó la planificación de clase, al logro de los objetivos educativos? 4. ¿Qué actividad o actividades usted replantearía, si tuviera la oportunidad de impartir nuevamente esta clase?
Clima de aula
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por medio de qué acciones considera que promovió un ambiente de calidez, respeto e igualdad de oportunidades? 2. ¿De qué manera maneja la disciplina de los estudiantes en el aula? 3. ¿Qué estrategias utilizó para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales?

Anexo 6: Ficha de observación de clase

Ficha de observación de clase								No.		
DATOS INFORMATIVOS:										
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:		UBICACIÓN	ZONA	DISTRITO	CIRCUITO	DIRECCIÓN INSTITUCIÓN:		JORNADA:		
NOMBRE DEL DOCENTE:						CONTENIDO:	ÁREA	ASIGNATURA	FECHA:	
CURSO:		PARALELO:				NIVEL:			No. DE ESTUDIANTES:	
INSTRUCCIONES: Marque con una x en el casillero SÍ / NO según corresponda en conformidad a los criterios enunciados.										
CRITERIOS PARA ACTIVIDADES PREVIAS A LA EJECUCIÓN DE LA CLASE									OBSERVACIONES	
La planificación entregada por el docente cuenta con los elementos del Currículo Nacional.										
La asignación del espacio y la organización del mobiliario facilitan la realización de actividades que generan intercambio de opiniones.										
CRITERIOS PARA PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE										
MOMENTO INICIAL (ANTICIPACIÓN)								SI	NO	OBSERVACIONES
La clase se inicia con puntualidad de acuerdo al horario institucional.										
El objetivo se da a conocer durante el desarrollo de la clase.										
La actividad de motivación guarda relación con el objetivo de la clase.										
Los conocimientos previos de los estudiantes son identificados mediante el planteamiento de hechos, problemas, interrogantes o experiencias.										
El punto de partida para el nuevo conocimiento son los conocimientos previos vinculados al medio donde se desenvuelve el estudiante.										
El planteamiento de hechos, problemas o experiencias provoca que los estudiantes cuestionen sus conocimientos previos mediante preguntas.										
MOMENTO DE DESARROLLO (CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO)								SI	NO	OBSERVACIONES
Los estímulos auditivos, visuales o kinestésicos (motriz) son utilizados en forma variada en la construcción del conocimiento.										
La construcción del conocimiento se realiza a través de actividades y preguntas que generan reflexión, opinión y argumentación.										
La participación activa de los estudiantes es estimulada durante el desarrollo de la clase.										
La aplicación del nuevo conocimiento se la realiza en situaciones reales.										
El tiempo asignado a cada momento de la clase permite que los estudiantes cumplan las actividades propuestas.										
El docente demuestra seguridad en el manejo del contenido científico durante el desarrollo de la clase.										
El docente relaciona el tema de la clase con los conocimientos de otras áreas o asignaturas.										
Las conclusiones, definiciones y otras generalizaciones son elaboradas por los estudiantes										
MOMENTO DE CONSOLIDACIÓN Y EVALUACIÓN								SI	NO	OBSERVACIONES
La síntesis del nuevo aprendizaje se realiza con las ideas básicas propuestas por los estudiantes.										
La retroalimentación del aprendizaje se realiza a partir de la reflexión de las dudas e inquietudes que surgen en la clase.										
Las actividades de evaluación aplicadas permiten determinar si los estudiantes lograron los										

aprendizajes planificados.			
El lenguaje utilizado por el docente facilita la comunicación y el pensamiento.			
Los recursos didácticos materiales y tecnológicos facilitan el logro del objetivo de la clase.			
Las actividades desarrolladas en clase corresponden a la planificación entregada.			
La relación entre los elementos del currículo (objetivos, destrezas con criterio de desempeño, recursos didácticos, estrategias metodológicas e indicadores de evaluación) se evidencia durante el desarrollo de las actividades.			
CRITERIOS - CLIMA DE AULA	SI	NO	OBSERVACIONES
El respeto a -y entre- los estudiantes se promueve mediante expresiones que estimulan sus ideas y logros.			
La participación de los estudiantes se desarrolla en un ambiente de igualdad de oportunidades.			
Las necesidades educativas especiales son atendidas mediante estrategias que facilitan el aprendizaje.			
El ambiente colaborativo generado por las tareas de aprendizaje en clase permite la interacción entre profesor-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-estudiante.			
Las situaciones críticas o conflictos que surgen en la clase son atendidos por el docente de manera inmediata y asertiva.			
TOTAL			
PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO			

Fuente: DNAGE.

Elaboración DNAGE.