



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS  
ALONSO APARICIO

DIRECCIÓN DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN

“LA GESTIÓN DEL PROFESORADO Y SU APORTE AL  
RENDIMIENTO”.

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTADO POR  
LIC.MARTA CLEOTILDE PINEDA DE MIRANDA  
LIC.OSCAR ANTONIO ALVARADO ESCOBAR

ASESORAS  
DRA. DINA DEL CARMEN GAMERO FLORES.  
MAESTRA ANA RUTH HIDALGO

OCTUBRE DE 2014

SAN SALVADOR EL SALVADOR CENTRO AMÉRICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR  
DR. LUIS ALONSO APARICIO

INGENIERO LUIS MARIO APARICIO GUZMÁN  
RECTOR

MAESTRA CATALINA MACHUCA DE MERINO  
VICERRECTORA ACADÉMICA

LICENCIADA FIANA LIGIA CORPEÑO RIVERA  
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

MAESTRO JORGE ALBERTO ESCOBAR  
DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIADA ROXANA MARGARITA RUANO CASTILLO  
DIRECTORA DE ADMINISTRACION ACADÉMICA

MAESTRA REBECA RAMOS DE CAPRILE  
DIRECTORA DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN

SAN SALVADOR, OCTUBRE DE 2014



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR  
DR. LUIS ALONSO APARICIO

MIEMBROS DEL JURADO EVALUADOR

Maestro José Roberto Gutiérrez  
Presidente

Doctor José Miguel Esperanza Amaya  
Primer Vocal

Maestro Estanley Oviedo Bermúdez  
Segundo Vocal

Doctora Dina Carmen Gamero Flores  
Asesora Teórica

Maestra Ana Ruth Hidalgo  
Asesora Metodológica



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE EL SALVADOR  
"Dr. Luis Alonso Aparicio"  
Facultad de Educación

Mes: 22 DE OCTUBRE

Año: DOS MIL CATORCE

En la Universidad Pedagógica de El Salvador, Dr. Luis Alonso Aparicio, a las dieciocho horas del día veintidós de octubre del año dos mil catorce, siendo éstos el día y la hora señalados para la defensa del trabajo de graduación titulado: " LA GESTIÓN DEL PROFESORADO Y SU APOORTE AL RENDIMIENTO", presentado por: LICDA. MARTA CLEOTILDE DE MIRANDA y LIC. OSCAR ANTONIO ALVARADO ESCOBAR, para optar al grado de MASTER EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN. El tribunal estando presente los interesados, después de haber deliberado sobre la defensa de su trabajo de graduación, ACUERDA *Aprobar por unanimidad*

LIC. JOSÉ ROBERTO GUTIÉRREZ  
Presidente

LIC. JOSÉ MIGUEL ESPERANZA A.  
1er. Vocal

LIC. ESTANLEY OVIEDO BERMUDEZ  
2do. Vocal

LICDA. MARTA CLEOTILDE PINEDA DE MIRANDA  
Sustentante

LIC. OSCAR ANTONIO ALVARADO E.  
Sustentante

## DEDICATORIAS

Dedico el presente trabajo a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron a que alcanzara mis metas y en principal a mi amigo incondicional Marlon Nairobi Rivas por siempre creer en mí y darme ánimo para seguir adelante, además dedico este triunfo académico a mi familia los cuales a lo largo de estos años me han dado su apoyo.

Con mucho cariño Oscar

Dedico este triunfo académico a mis amadas hijas Steffanie y Jazmín, quienes han sido mi inspiración para seguir adelante en el mundo del saber.

Marta

# AGRADECIMIENTOS

Sean los agradecimientos a Dios por darme la fortaleza para seguir y alcanzar mis metas académicas, además a todas aquellas personas que con su paciencia han compartido sus conocimientos, principalmente a todos los catedráticos de las asignaturas de Maestría que durante estos dos años fueron nuestros guías para alcanzar la calidad educativa.

Oscar.

A Dios Todopoderoso por darme la fuerza y esperanza a lo largo de esta carrera para el logro de mis objetivos.

Quiero agradecer a la Universidad Pedagogía de El Salvador por ser el lugar donde me formé y por haberme brindado sus consideraciones al otorgarme media beca para poder realizar mis estudios.

Agradecer también a todos los maestros que compartieron sus conocimientos y forjaron una buena enseñanza en mí, especialmente a: Martín Ulises Aparicio Morataya, Froilán Gonzales Rivas, Xavier Panameño, Gilberto Armando Durán, al Doctor Gustavo Ramos Ramírez y a la Maestra Rebeca Ramos de Caprile.

Sin dejar de mencionar al Maestro José Amílcar Osorio del Ministerio de Educación quien con sus palabras de aliento me motivo a seguir adelante.

A todos los que día a día me acompañaron y colaboraron en este proceso, especialmente a la Doctora Dina Del Carmen Gamero Flores, mi asesora, quien dedicó mucha parte de su tiempo para la realización de este trabajo

Marta

# RESUMEN

La presente tesis sobre la gestión del profesorado y su aporte al rendimiento, para optar al grado de maestro en administración de la educación de la Universidad Pedagógica de El Salvador, Doctor Luis Alonso Aparicio, ha conllevado durante el presente año la realización de este estudio, con el objetivo de analizar la incidencia que tiene la gestión del profesorado del sistema público, en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media.

Esto se ha realizado a partir de los aportes que han brindado diversos teóricos de la talla de Javier Murillo, que abordan temas relacionados sobre la eficacia escolar, asimismo los que se enfocan en el tema de la gestión del profesorado, todo esto plasmado en el marco teórico de este estudio.

Metodológicamente, el trabajo se enmarca en un estudio de tipo empírico donde se pone de manifiesto la incidencia que tiene la gestión del docente en el salón de clases, para el logro del rendimiento significativo de los estudiantes, el cual ha sido evaluado a través de diversos instrumentos de medición tanto para los estudiantes, como para los docentes y Directores. Asimismo se pretendió evaluar a los alumnos de segundo año de bachillerato en las especialidades de Matemática y Lenguaje tomando como modelo los instrumentos de las Pruebas de Avance diseñadas por el Ministerio de Educación de El Salvador.

También se describen las competencias que deben poseer los docentes para poder así lograr la eficacia educativa, recordemos que nadie puede lograr que otros sean competentes si él mismo no lo es.

**Palabras claves:** Gestión, gestión docente, eficacia docente, liderazgo docente, competencias académicas, planeamiento didáctico, rendimiento académico.

# ABSTRAC

This thesis on teacher management and its contribution to performance for the degree of master in education administration from the Pedagogical University of El Salvador, Dr. Luis Alonso Aparicio, has led this year conducting this study, with the aim of analyzing the impact that teacher management has the public system in the academic performance of middle school students.

This has been done from the contributions that various theorists have given the likes of Javier Murillo, addressing issues of school effectiveness, which also focus on the issue of teacher management, all captured in the frame this theoretical study.

Methodologically, the work is part of an empirical study where the incidence reveals who has the management of teachers in the classroom, for achieving significant student performance, which has been evaluated through various measurement tools for both students and for teachers and directors. It also sought to assess students of sophomore year in the fields of mathematics and language modeled instruments Progress Tests designed by the Ministry of Education of El Salvador

The skills necessary for teachers to be able to achieve educational effectiveness are also described, remember that no one can make others competent if he is not.

**Key words:** management, teaching management, teacher effectiveness, instructional leadership, academic competitions, educational planning, academic achievement.

# INDICE

Presentación .....	i
Introducción.....	ii
Capítulo I. Concepciones epistemológicas	
1.1 Antecedentes teóricos.....	1
1.2 Enfoques y categorías.....	2
1.3 Objeto de estudio.....	6
1.4 Objeto de la investigación.....	6
1.5 Objetivos.....	7
1.5.1 Objetivo general.....	7
1.5.2 Objetivos específicos.....	7
1.6 Justificación e importancia del estudio.....	7
Capítulo II. Marco teórico	
2.1 Importancia de la calidad educativa para el desarrollo humano socioeconómico y cultural de una sociedad.....	9
2.2 Factores asociados del aprendizaje y su influencia en la eficacia del rendimiento académico de los estudiantes.....	17
2.3 La eficacia de la gestión del profesorado en la calidad del rendimiento académico de los estudiantes.....	30
2.3.1 El planeamiento didáctico y su relación con la gestión del profesorado.....	46
2.3.2 Importancia del clima pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	65
2.3.3 Importancia del liderazgo del profesor en el rendimiento académico de los estudiantes.....	71
2.4 Competencias requeridas para la eficacia de la gestión del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes.....	72

Capítulo III. Marco metodológico	
3.1 Construcción del objeto de estudio	92
3.1.1. Ubicación espacial:	93
3.1.2. Ubicación temporal	93
3.2 Trabajo de campo (construcción de contextos y categorías de análisis)	95
3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de dato	96
3.4 Validación del enfoque epistemológico.	105
3.5 Resultados y conclusiones.	107
3.5.1 Presentación de los resultados.	107
3.5.2 Análisis e interpretación de resultados y conclusiones	117
Recomendaciones	164
Glosario	165
Referencias Bibliográficas.	173
Anexo 1: Instrumentos para los directores	183
Anexo 2: Instrumentos para los docentes	190
Anexo 3: Instrumentos de los estudiantes.	197
Anexo 4: Prueba de Matemática	204
Anexo 5: Prueba de Lenguaje y Literatura	210
Anexo 6: Cronograma de actividades	214

# PRESENTACIÓN

En la actualidad se hacen grandes esfuerzos para lograr la mejora de la calidad de la educación nacional, es uno de los grandes desafíos que tiene el Ministerio de Educación de nuestro país para ello han echado a andar diversos proyectos en los cuales se involucra a administradores, técnicos, directores, docentes y por su puesto involucra a los estudiantes.

En ese sentido, en esta investigación la cual está dedicada a analizar el fenómeno de la gestión del aula y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media, para lo cual se han desglosado diversos objetivos encaminados a identificar los factores del clima del aula que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, así como determinar la relación existente entre la relación del docente en el aula con el rendimiento como factor de eficacia educativa.

En ese sentido esta investigación pretende establecer los principales elementos del proceso de gestión en el aula que realizan los y las docentes de educación media en los segundos años de bachillerato todo encaminado al logro de la calidad académica de los futuros bachilleres en el sector público pertenecientes a los catorce departamentos de nuestro país.

Además dentro de la gestión docente en el aula se identifican algunos aspectos como: modelos educativos, factores asociados del aprendizaje y su influencia en la eficacia del rendimiento académico de los estudiantes, el planeamiento didáctico y su relación con la gestión del profesorado, importancia del clima pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, importancia del liderazgo del profesor, competencias requeridas para la eficacia de la gestión del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes

## INTRODUCCIÓN

Mejorar la calidad de la educación nacional es una de las grandes preocupaciones que el Ministerio de Educación (MINED) tiene y representa cada día un gran reto y desafío. Esto involucra a administradores, técnicos, directores tanto de las unidades administrativas como de las escuelas, docentes, estudiantes, familias y a la comunidad en general.

Por ello, la presente investigación se enfoca hacia la importancia de la gestión del profesorado y su aporte al rendimiento de los estudiantes de Educación Media en esta ocasión en las asignaturas Matemática y Lenguaje y Literatura y de los resultados académicos en la Prueba de Aptitudes y Aprendizaje para Egresados de Educación Media (PAES).

El presente documento está dividido en tres capítulos los cuales se detallan de la siguiente manera: en el primer capítulo se describen los objetivos de la investigación, general y específicos, seguido por los antecedentes del problema, que destacan algunos aportes de otros estudios relacionados con el tema. Seguidamente se presenta la justificación y en esta se explica la relevancia e importancia del estudio: el planteamiento del problema contextualiza lo que se pretende investigar y describe los alcances encontrados en investigaciones afines; es decir algunas posiciones importantes de personajes destacados, quienes, en diversos momentos, han aportado e ideas respecto a esta investigación.

El segundo capítulo contiene la base teórica relacionada con el tema de investigación, en ella se destacan aspectos relacionados con la didáctica de la matemática, el aprendizaje y los tipos de aprendizaje; así como las teorías que guardan relación con estos aspectos, luego se hace referencia a los métodos de enseñanza.

En el tercer capítulo se aborda el marco metodológico donde describe el sujeto de la investigación: la gestión del profesorado y se explica el procedimiento para la recolección de datos, la técnica utilizada y el análisis de los mismos, finalizando con la presentación de la bibliografía del presente estudio asimismo un glosario referencial y los instrumentos utilizados en el presente estudio.

# Capítulo I: CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS.

## 1.1. Antecedentes teóricos

Investigar es, una acción que permite llegar hacia lo que se quiere conocer y crear. Es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a juicio público y a comprobaciones empíricas de donde se pueda decidir su adecuación a la realidad (Rudduck y Hopkin, 1993. Citado por Chacín y Briceño, 1995)

En ese sentido se puede afirmar que la investigación, es una forma conceptualizada de como una acción, permite producir conocimiento socializado y sistemático. Según Ander-Egg (1999), “Es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes en cualquier campo del conocimiento humano”

Por otra parte según Padrón (1995), expresa que: *“La investigación es, como la lengua o el arte, un patrimonio colectivo amplio, de carácter eminentemente socializado y no un asunto individual. Los individuos simplemente realizan “trabajos” de investigación, pero son las sociedades o las colectividades las que detectan el “proceso” de investigación. En consecuencia los trabajos sólo tienen sentido por referencia a ese proceso y es éste la verdadera clave y trasfondo que legitima y da significado a aquellos, por encima de las diferencias de personas y épocas, que es justamente la noción entrañada en los Programas de Investigación”* de Lakatos. (Citado por Hermelinda Camacho 2000:19)

En concordancia con las anteriores afirmaciones se puede aseverar que la investigación y análisis realizado sobre el tema de *la gestión del profesorado y su aporte al rendimiento académico* es un factor clave y determinante para que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle con efectividad. Sin lugar a dudas, sin una buena y efectiva gestión del profesor dentro del aula, el proceso de

enseñanza aprendizaje no daría los mismos resultados que las que realizaría un profesor que es pasivo y se limita nada más a exponer ante sus alumnos los contenidos programáticos plasmados en el currículo.

La gestión del profesorado va más allá de cumplir con el desarrollo de los contenidos contemplados en el currículo, sino que implica una serie de gestiones que el profesor debe realizar: desde una buena planificación de las clases, la metodología implementada, las actividades propuestas, la motivación que éste inyecte para aprender y mejorar el desempeño de los estudiantes, el clima estimulante para el aprendizaje dentro del aula, el liderazgo instruccional, la retroalimentación que se da después de cada actividad pedagógica realizada con los estudiantes durante el PEA, la forma de evaluación aplicada, la implicancia de la familia etc. Lo anterior sin duda alguna tendrá mucha incidencia a corto, mediano y largo plazo en la formación del estudiante en cuanto a desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues de esto dependerá la calidad de la preparación de los estudiantes y cómo éstos, responderán ante las exigencias educativas y por ende a las exigencias, retos y desafíos que enfrentarán en el mundo laboral.

Se puede afirmar entonces que parte muy importante en todo esto es *la formación del profesorado* ya que es en gran medida el determinante en el proceso de una buena docencia, la cual incide directamente en la calidad educativa. De ahí la importancia del buen desempeño que él o la docente ejerza dentro del aula, pues en esta medida cumplirá con el perfil docente deseado, para dar soluciones a problemas de una sociedad con nuevas demandas.

## **1.2. Enfoques y categorías**

Desde el punto de vista de los parámetros anteriormente expuestos, se puede afirmar que el enfoque de este trabajo de investigación se sustenta bajo la

línea de investigación de la eficacia y eficiencia educativa en contraste con otros factores asociados que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

Otro factor importante que recoge una serie de elementos y que apunta a la eficacia y eficiencia educativa es: la enseñanza con propósito, la cual se vincula con la calidad de la educación que se necesita, para llegar a ser una escuela eficiente y eficaz: en primer lugar figura la importancia de la planificación de las clases, en segundo lugar que las clases tengan objetivos claros y alcanzables, y que sean conocidos por los estudiantes, en tercer lugar el valor de la enseñanza estructurada de los temas que se trabajan y control y evaluación del progreso de los estudiantes entre otros.

Al respecto Blanco (2008), menciona que: *“El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación es el derecho a aprender. La calidad de la educación es crucial, porque influye de forma determinante en los resultados de aprendizaje y en los niveles de asistencia y finalización de estudios, por lo que finalmente la calidad afecta la universalización de la educación”*

Es por ello que en el enfoque de la eficacia y eficiencia de la educación, intervienen una gama de factores asociados que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, los cuales sustenta este trabajo de investigación, específicamente en lo referente a la gestión del profesorado. Esto tiene gran relevancia en la medida que se busque mediante ello reducir el margen de incidencia de otros factores que obstaculizan el desarrollo académico de los estudiantes y se fortalezcan los factores como el antes mencionado que mejoren el rendimiento en el aprendizaje significativo de éstos.

En efecto la gestión docente con desempeño sobresaliente influye positivamente en rendimiento de los estudiantes, ya que investigaciones relacionadas con este factor han demostrado que la calidad del profesor es el gran condicionante de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (McKinsey, 2007).

Cuando se aborda la gestión del profesorado en el aula y la incidencia que ésta tiene en el rendimiento académico de los estudiantes se está enfocando la educación con calidad, esto intrínsecamente se refiere a profesores de calidad, es decir a profesionales de la educación con excelentes logros académicos y que obtienen resultados significativos en los aprendizajes de sus estudiantes.

En este sentido la línea de investigación de este estudio se sustenta en la eficacia y eficiencia educativa, determinada por los resultados de los aprendizajes de los estudiantes; por lo que se infiere que un profesor de calidad no sólo tiene conocimientos sólidos de los contenidos curriculares que debe desarrollar, sino que también debe contar con experiencia y conocimientos sobre lo que debe hacer en el salón de clases para que sus estudiantes desarrollen con eficacia y eficiencia las competencias académicas en sus respectivos niveles educativos.

Además se puede mencionar que el enfoque metodológico a utilizar será de tipo cuantitativo, pues una vez obtenidos los datos de las encuestas realizadas a los estudiantes, docentes y directores del nivel de educación media de las diferentes instituciones educativas objeto de este estudio, se procederá a realizar únicamente el análisis de los resultados. Desde este punto de vista los autores que hemos tomado en consideración los cuales respaldan este enfoque son: Murillo (2003) y Ander-Egg (1995)

Con relación a las categorías de análisis utilizadas en esta investigación fueron:

- 1) *La eficacia y eficiencia educativa, medida por el rendimiento académico de los estudiantes.* En vista que en torno a esta categoría es que se sustenta todo el abordaje del estudio planteado, ya que a partir de la eficacia y eficiencia educativa es que se mejoran los aprendizajes significativos de los estudiantes. Basándose en la referencia teórica de los estudios realizados por: Rosa Blanco (Directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, para América Latina y El Caribe) y Francisco Javier Murillo (Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid y Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia en la Educación. RINACE)
  
- 2) *La formación del profesorado, y su incidencia en la calidad educativa.* Por ser en gran medida la determinante de una buena docencia ya que es el núcleo fundamental para elevar la calidad de la educación, en vista que en nuestro país El Salvador no se le ha dado la importancia requerida a este elemento tan relevante; que sin lugar a dudas si se tomara en cuenta como en otros países que han obtenido los mejores resultados en los distintos informes PISA: Tal es el caso de Japón, Corea y Finlandia, que coinciden en seleccionar muy bien a sus futuros profesores. Ofreciendo una buena selección, formación inicial y permanente del profesorado, así como su continua incentivación y motivación, que es la clave para mejorar cualquier sistema educativo. Si lo anterior se tomara en consideración en nuestro país, no se tendrían los problemas que actualmente enfrenta el sistema educativo nacional. Bajo esta justificación se considera pertinente el abordaje de este elemento para la creación del un hilo conductor para la investigación, que permita dar solución a los problemas educativos que se enfrentan.
  
- 3) *La gestión del profesorado y su aporte al rendimiento académico de los estudiantes.* En vista que se considera a los profesionales de la docencia como actores claves en la transformación y desarrollo de la educación

mediante diversas estrategias de enseñanza. Generando así significativo aporte al sistema educativo nacional. Esta categoría tiene su fundamentación en la propuesta de: Martínez (2002), Valenzuela (1993), Emmer y Stough (2001) y Roland (1998).

### **1.3. Objeto de estudio**

El objeto de estudio de esta investigación ha sido:

- a) La gestión de los docentes en el aula
- b) El rendimiento académico de los estudiantes, en dos especialidades: Matemática; y Lenguaje y Literatura
- c) El rol del docente en cuanto al desempeño en el aula

### **1.4. Objeto de la investigación.**

La gestión del profesorado constituye una acción importante en el cumplimiento de los compromisos escolares. Desempeñarse como facilitador del aprendizaje, gestor de la convivencia armoniosa en el aula y promoción del desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes, le exige al educador un marco de acción con referentes apropiados para obtener resultados académicos exitosos.

En ese sentido el objeto de esta investigación está centrado en analizar *el factor de la gestión del profesorado en el aula*, para determinar en que medida las variables analizadas contribuyen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media, tomando como punto de partida que éstos aprenden lo que el profesor está en disposición de enseñar.

Entonces resulta fácil comprender la relación gestión del profesorado en el aula versus aprendizaje significativos, por lo que se puede argumentar que en la

medida que el maestro esté formado profesionalmente para orientar el aprendizaje, en tal medida se obtendrán resultados exitosos en los estudiantes.

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Objetivo general.**

- ✓ Analizar el fenómeno de la gestión del aula por parte del docente y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes de educación media.

### **1.5.2. Objetivos específicos.**

- ✓ Identificar los factores del clima del aula que inciden en el rendimiento de los estudiantes.
- ✓ Determinar la relación existente entre la relación del docente en el aula con el rendimiento como factor de eficacia educativa.

## **1.6. Justificación e importancia del estudio**

La importancia de este estudio radica en establecer en qué medida la gestión actual de los docentes de educación media en El Salvador hacen la diferencia comparativa del alto o bajo rendimiento académico de los estudiantes, en las especialidades de Matemáticas y Lenguaje y Literatura, de los centros educativos públicos investigados. Específicamente en los resultados de la prueba PAES que anualmente realiza el Ministerio de Educación de El Salvador, a los estudiantes de educación media.

Ya que se considera la gestión del profesorado como un factor clave en el logro eficaz y eficiente del aprendizaje significativo de los estudiantes, por lo que

parece evidente que solo a través de una buena gestión se alcanzarán resultados positivos que mejoren y enaltezcan las capacidades de los educandos.

Es por ello que la responsabilidad que muestra el docente en cumplimiento de sus funciones se alcanza por medio del desarrollo profesional que éste tenga, para hacer de la gestión pedagógica una vía para el cumplimiento de los objetivos y la misión de la escuela para obtener el éxito de los procesos de cambio.

Con relación a lo anterior también, Bedi y Marshall (1999), citado en Ramos Ramírez 2013, en un estudio sobre la práctica pedagógica en Honduras, valoran significativamente el papel del profesor que innova en su trabajo educativo, especialmente con los estudiantes de las zonas rurales. La innovación en su práctica educativa permite motivar a los estudiantes para que se mantengan escolarizados y no abandonen la escuela por falta de interés en la presentación de los temas curriculares.

En ese sentido los profesores tienen que emplear estrategias, pedagógicas que permitan mantener al estudiantado con un alto grado de motivación e interés por aprender cada día más.

Por otra parte los hallazgos encontrados en este estudio podrán ser utilizados por el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), para tomar acciones encaminadas a promover la mejora continua, tanto de los programas de formación inicial de los docentes de educación media en las especialidades antes referidas, así como la formación continua de los docentes en servicio.

Asimismo los resultados de la investigación serán compartidos con las instituciones objeto de este estudio, para que puedan utilizar la información en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución; de tal manera que esto influya en la mejora de la calidad educativa que ofrecen dichas instituciones educativas a la sociedad salvadoreña.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Importancia de la calidad educativa para el desarrollo humano socioeconómico y cultural de una sociedad.**

De acuerdo con F. Javier Murillo (2003) la calidad de la educación es una aspiración constante de los sistemas educativos compartida por el conjunto de la sociedad y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región latinoamericana. Podría decirse que ningún país está satisfecho con la calidad de su educación, lo cual es lógico, porque a medida que se van logrando ciertas metas se aspira a más, debido a que las exigencias en materia del conocimiento van variando de acuerdo a los cambios sociales, científicos, tecnológicos y del mundo productivo; especialmente en consonancia con las necesidades del desarrollo humano de los pueblos.

La calidad de la educación no es un concepto neutro; su valoración está determinada por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes periodos históricos de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros (UNESCO.OREALC 2007).

En los países de América Latina, al igual que en otras partes del mundo, la calidad de la educación está muy asociada a eficacia y eficiencia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lenguaje y matemática. Sin menospreciar la importancia de estas dimensiones, desde un enfoque de derechos, éstas son claramente insuficientes, si no se toman

en cuenta otras áreas del conocimiento, pues la educación es un proyecto cultural integrado que sustenta una serie de concepciones y de valores respecto al tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se quiere desarrollar.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO /OREALC: 2007), ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad, desde la perspectiva de un enfoque de derechos. Estas dimensiones son relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; y están estrechamente relacionadas, al punto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por una educación de calidad. Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 29 y 30 de marzo de 2007.

Para comprender mejor el significado de la Calidad educativa tal como la UNESCO la concibe, a continuación se definen las dimensiones antes mencionadas:

La *Relevancia* de la educación se refiere a las finalidades, contenido y grado de satisfacción a las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente de los grupos con mayor poder dentro de la misma.

De acuerdo a la Declaración de los Derechos del Hombre (1948), a la educación se le atribuyen cuatro finalidades fundamentales: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la participación en una sociedad libre, la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz.

Lo anterior implica, que la selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente y la sobrecarga de los currículos atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar.

En ese sentido los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI, mencionados en el informe Delors (UNESCO: 1996), aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación, lo cual se traduce en tres tipos de competencias a desarrollar:

Conceptuales (conocer), procedimentales (hacer) y actitudinales (vivir juntos y ser); competencias que en forma integrada le permiten al individuo y a la sociedad en general lograr los cambios y transformaciones necesarias para el desarrollo humano.

También en ese sentido, el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina en 1993, estableció los criterios para la selección, organización y formulación de los contenidos básicos comunes a ser contemplados en el currículo nacional (En Ander-Egg,1995:131), los cuáles pueden ser de gran utilidad tomarlos en cuenta en el sistema educativo de cualquier país, en aras de apostarle a la calidad de la educación. Por ello a continuación se describen:

**CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN-ORGANIZACIÓN Y FORMULACIÓN DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES.**

**1. SIGNIFICATIVIDAD SOCIAL**

Orientados a mejorar su calidad de vida.

Dominio profundo de contenidos procedimentales:

Buscar-registrar-utilizar-organizar.

**2. EXTENSIÓN Y PROFUNDIDAD**

Contenidos que consideren a las personas con necesidades básicas que dependen de la riqueza de los mismos.

**3. INTEGRACIÓN Y TOTALIZACIÓN**

La orientación de la educación hacia la formación de competencias que exigen establecer conexiones de sentido entre los contenidos.

Integraciones que permitan relaciones entre el saber y el hacer.

**4. ARTICULACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL**

Evita reiteraciones, superposiciones y saltos que impidan la comprensión.

**5. ACTUALIZACIÓN**

Los contenidos no son productos acabados.

Requieren permanente revisión.

Los avances técnico-científicos incorporan nuevos conocimientos.

**6. APERTURA**

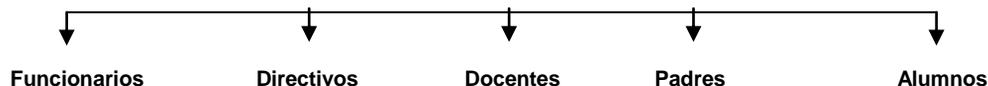
Los CBC deben ser abiertos en distintos sentidos, libres de prejuicios y respetuosos de otras formas de vida.

**7. JERARQUIZACIÓN**

Dada por el grado de significatividad social, extensión y profundidad-integración y totalización-actualización.

**8. CLARIDAD Y SENCILLEZ**

Son enunciados para



Deben ser formulados con términos precisos, evitando el tecnicismo.

(Ministerio de Cultura y Educación, Argentina)

Con respecto al desarrollo humano el cual debe de ser la finalidad última de la educación, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD:1990) ha definido ese concepto como: “El proceso de ampliación de las posibilidades de elegir de los individuos que tiene como objetivo expandir la gama de oportunidades abiertas a las personas para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social”.

En México, El Consejo Nacional de Población (Conapo: 2001) retoma este concepto definiendo al desarrollo humano como: “Un proceso continuo de ampliación de las capacidades y de las opciones de las personas para que puedan llevar a cabo el proyecto de vida que, por distintas razones valoran”.

En sintonía con la definición anterior de Desarrollo humano es importante por lo tanto destacar el papel de la educación para el logro del mismo.

Se dice que la educación es un proceso humano y cultural complejo y para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, en la que cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto.

Así mismo, se afirma que la educación es un proceso dinámico que pretende el perfeccionamiento y optimización de todas las capacidades humanas. Exige la influencia intencional, sin coacciones, por parte de los agentes educadores y la libre disposición del educando. Pretende lograr la inserción activa del individuo plenamente realizado en la naturaleza, sociedad y cultura.

Paulo Freire (1998), al respecto sostiene que los frutos de la educación son el amor, la justicia, la ciencia, la sabiduría, la inteligencia, el conocimiento, la significación, un sistema de símbolos, los valores, la alegría, la paciencia, la templanza, la bondad, la honestidad, la libertad y que “la educación ayuda a superar y liberar al hombre de su conciencia natural ingenua para ganar una conciencia crítica, problematizadora, liberadora”.

Y continúa diciendo:

La educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, industrioso, prudente, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre y ético. Sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, proclive al bien, a la ciencia y al conocimiento, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien, a la ciencia y al conocimiento, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien y se alegrará de lo que es virtuoso y se volverá físicamente fuerte para soportar las inclemencias del tiempo y las exigencias del trabajo (Ibíd).

*Pertinencia* de la educación implica la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

*Equidad* en educación se relaciona con la democratización en el acceso y apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados del aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro.

Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos

que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento requiere la provisión de instituciones y programas educativos suficientes y accesibles para todos, tanto desde el punto de vista físico como económico. También es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en los insumos y procesos educativos, a través de un trato diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos, y pedagógicos con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje equiparables.

Eficacia y eficiencia son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos, que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación.

*Eficacia* implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la *eficiencia* se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.

La eficacia escolar está estrechamente vinculada a la práctica pedagógica del profesorado, la cuál es un factor clave para lograr aprendizajes de mejor calidad. Esto se relaciona estrechamente con diversas características que estimulan y mejoran el rendimiento académico en los estudiantes. De acuerdo a Murillo (2008: 45-65). Dichas características son las siguientes:

- ✓ La planificación de la clase, la cual se realiza anticipadamente y de forma adecuada a las necesidades del estudiante.
- ✓ La realización de una multiplicidad de actividades con alta participación de los estudiantes y con interacciones significativas.

“Se puede afirmar que una institución educativa será eficaz y de calidad si ésta es capaz de conseguir los objetivos y metas de calidad planteados por los ministerios de cada país”.

Desde los años 90, se ha propuesto una serie de Modelos comprensivos de eficacia escolar. Entre ellos, cuatro destacan con luz propia: el modelo de Scheerens (1990), el de Stringfield y Slavin (1992), Creemers (1994), y la propuesta de Sammons, Thomas y Mortimore (1994) todos ellos comparten una serie de características básicas sobre la eficacia y además establecen la importancia de ella en el aula.

Características básicas de la eficacia educativa son:

- ✓ Parten de una visión sistemática del centro escolar: se pone de manifiesto la interacción entre los elementos del sistema y las relaciones recíprocas que se establecen entre ellos y cómo esta interacción contribuye al logro de los estudiantes. Desde esta perspectiva destaca el modelo CIPP (contexto, entrada, proceso y producto), como el más adecuado.
- ✓ Las relaciones recíprocas e interpretaciones del sistema escolar se producen, normalmente, en los cuatro niveles de análisis: -alumno, aula, escuela y contexto.

Así mismo se puede afirmar que “Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo 2005:25).

A manera de conclusión, de todo lo antes expuesto acerca de la calidad de la educación, puede aseverarse que éste es un factor sumamente influyente en el desarrollo humano integral de los pueblos. En efecto entre mayor sea el nivel y calidad educativa de las personas que componen la sociedad, mayor será su

capacidad y competencia para darle solución a los problemas vitales en las diferentes áreas de su existencia cotidiana y proyectiva: salud, educación, vivienda, trabajo, recreación, participación política y otras.

Actualmente los países con mayores niveles de desarrollo humano, son aquellos que han obtenido mayores logros en la calidad de la educación que ofrecen a su gente; lo cual puede observarse a través de sus altos estándares de vida que se manifiestan generalmente en una mayor:

- ✓ Longevidad
- ✓ Fuente de ingresos
- ✓ Movilidad social
- ✓ Participación ciudadana en la toma de decisiones
- ✓ Estabilidad laboral
- ✓ Oportunidad de acceso a los servicios públicos
- ✓ Acceso a la información
- ✓ Oportunidades de realización personal
- ✓ Creatividad
- ✓ Producción
- ✓ Autoestima
- ✓ Acceso a los bienes de la cultura

Y otros.

## **2.2. Factores asociados del aprendizaje y su influencia en la eficacia del rendimiento académico de los estudiantes.**

La calidad de la educación está estrechamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes.

El rendimiento académico ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno. Desde un punto de vista operativo, este indicador se ha

limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias, pérdida del cupo (mortalidad académica) o deserción.

Por lo general, los estudiantes que superan los obstáculos que les presenta el proceso de aprendizaje y obtienen buenas calificaciones son llamados por sus profesores y padres de familia, “buenos estudiantes”, con lo cual se refieren a una conducta orientada hacia el aprendizaje.

No obstante, este es un constructo sumamente complejo en el que intervienen condiciones endógenas y exógenas del estudiantado, cuyas relaciones no son fáciles de esclarecer, como es reconocido en múltiples investigaciones realizadas en América Latina en las dos últimas décadas del siglo XX (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1993). De acuerdo con lo que manifiesta Martínez (2002), el rendimiento académico depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables que configuran una enmarañada red en la que es harto complejo calibrar la incidencia específica de cada una.

El aprendizaje, y por lo tanto el rendimiento académico de los estudiantes está condicionado en gran parte por la influencia de dos grandes factores que interactúan entre sí durante todo el proceso de construcción de los diferentes tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Esos factores conocidos como “factores asociados al aprendizaje”, se clasifican por su naturaleza, en: internos y externos.

Entre los *factores internos* se pueden mencionar:

- ✓ los hábitos de estudio
- ✓ la motivación
- ✓ el liderazgo del director
- ✓ el desempeño docente

- ✓ apoyo y atención de las familias

Y como *factores externos* se citan:

- ✓ las condiciones de vida de los estudiantes
- ✓ medios de comunicación masiva
- ✓ factores demográficos
- ✓ factores de capital cultural y
- ✓ factores socio económicos

Según Orlando Mella (1999), los factores asociados al rendimiento escolar son definidos como “aquellos aspectos relacionados con la escuela como sistema educativo y aquellas características que los alumnos exhiben a partir de su contexto social, de sus capacidades personales, de sus motivaciones”.

Los aspectos referidos al contexto se distinguen como capital económico y social, capital cultural (conjunto de prácticas, valores y recursos aplicados por la familia y que tienen carácter educativo, formativo).

En otras palabras, los factores asociados al rendimiento académico, son las variables que pueden predecir o influir positiva o negativamente en los niveles de aprendizaje de los estudiantes en un determinado centro escolar.

Según Orlando Mella (1999), estudios realizados en 1984, por un grupo de investigadores que trabajaron sobre el impacto y significación de variables internas y externas a la escuela, encontraron que el 70% de la varianza del rendimiento académico se explicaba por los niveles socioeconómicos y culturales de la población escolar atendida; el restante porcentaje es atribuible, entre otras variables; a las expectativas y percepciones que el director, la familia y el maestro tienen en relación con el desempeño del alumnado.

Según esos resultados, los estudiantes que tengan mejores antecedentes socioeconómicos y culturales, hipotéticamente estarían en condiciones de mantener un buen desempeño. Para esta población los esfuerzos escolares y docentes podrían influir menos en su rendimiento. En los casos contrarios (niños con menores condiciones socioeconómicas y culturales), los esfuerzos escolares y docentes podrían influir más en su rendimiento; se daría una especie de compensación, es decir, favorecerían aspectos de equidad. En estas últimas circunstancias el papel, la visión, la especialidad y la actitud del docente son importantes.

Para mayor comprensión acerca de la influencia de cada uno de esos factores en el aprendizaje de los estudiantes, a continuación se hace una breve descripción de ellas:

### ***Factores endógenos***

#### *La gestión del docente en el aula.*

La gestión del aula, son acciones realizadas por el profesorado, para establecer el orden, conseguir la atención de los estudiantes o provocar su cooperación (Emmer y Stough 2001).

Roland (1998), menciona que los profesores con habilidades para la gestión del aula, frecuentemente tienen procesos en sus clases de alta calidad y hay tres características importantes que comparten quienes no tienen problemas:

- ✓ Son predecibles y claros.
- ✓ Saben gestionar situaciones conflictivas
- ✓ Son capaces de reaccionar sobre sus propias estrategias y reacciones: y
- ✓ Son capaces de modificarlas.

Por lo tanto, se considera que la gestión del aula consiste no sólo en poner en marcha estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, sino que implica otra

área importante como lo son las actitudes de los profesores. En efecto sus creencias e interpretaciones de las situaciones afectarán su nivel de estrés, sus competencias y habilidades para gestionar mejor su trabajo en el aula, controlar el estrés que genera un aula, es una cuestión de salud mental y calidad educativa. Roland (1998), de la Universidad de Stavanger, en Noruega, presta mucha atención a los procesos de gestión del profesorado, y el como afronta las situaciones difíciles en el aula. En sus investigaciones señala cinco factores esenciales que son comunes al profesorado que se siente estresado:

- ✓ Tienen dificultades para afrontar el desorden y las situaciones conflictivas.
- ✓ Tienen dificultades aún para confrontar a estudiantes normales
- ✓ Tienen dificultades para ver desde la perspectiva del alumnado
- ✓ Tienen una falta de competencias para organizar actividades en el aula y planificar una buena sesión educativa
- ✓ No son espontáneos y usan muy poco su sentido del humor.

Estudios realizados han demostrado que la labor docente en el aula es un factor determinante en el resultado académico de los estudiantes, pues se ha podido evidenciar que el conocimiento, habilidades y prácticas asociadas del docente son reflejados de manera significativa en las evaluaciones y desempeño estudiantil. Sin embargo, la efectividad del profesor en el aula va asociada al incentivo que el sistema educativo genera para desarrollar profesores más efectivos.

Diversos estudios en Estados Unidos, utilizan el rendimiento de los alumnos para diferenciar, entre aquellos profesores que logran mejorar el rendimiento de los estudiantes por sobre lo esperado (Sanders y Rivers, 1996; Sanders y Horn 1998; Wright, Horn y Sanders, 1997). Los resultados de estos estudios indican que los dos factores que más afectan el desempeño escolar son el profesor y el desempeño previo del alumno. Sin embargo estos estudios no arrojan información

sobre lo que sucede en el salón de clases, ni lo que el profesor realiza, por lo que no entregan al profesor retroalimentación útil que le permita mejorar sus prácticas.

En este contexto Horn, Sanders y Wright (1997), señalan que para mejorar la calidad de la educación es más efectivo intervenir mediante la evaluación constante del desempeño de los profesores en el aula, que cualquier otro factor; por lo que se debiera trabajar en desarrollar sistemas de evaluación docente que permitan distinguir aquellas prácticas docentes más efectivas.

Desplegar argumentos acerca de la calidad de los maestros interpela a la situación de su profesionalización y, más sustantivamente, a las determinantes que la encuadran y dan sentido desde su formación inicial.

La reflexión sobre ellas parte de la premisa de la condición de oficio de la profesión docente. Es decir, del aprendizaje y la práctica del arte de enseñar, fundamento e inicio de la producción de un saber que significa e historiza la profesión: el saber pedagógico.

El saber pedagógico es el que da identidad a la profesión docente, el que diferencia a los maestros, los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica.

Así mismo la calidad de la gestión del profesorado tiene estrecha relación con el tipo de liderazgo que ejerzan en la docencia. El liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos (Bolívar, 1997).

El desarrollo del liderazgo institucional depende en primer lugar de la comprensión de las características particulares de las “organizaciones educativas” y de su interrelación con el entorno; y segundo, por la significativa presencia del actor docente, que requiere de orientaciones estratégicas y de liderazgo, al igual que toda la comunidad miembro de una organización.

Lo singular en esta nueva concepción es que al actor profesor se le demanda su particular contribución a la institución escolar a través del ejercicio de su propio liderazgo. Como señala Fullan (1993:127), citado por Bolívar (1997): “En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder”. La ausencia de dichos procesos promueve un liderazgo más bien personalizado.

Este panorama, referido al liderazgo representa en sí mismo un desafío de envergadura para los docentes, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales. La idea de la implicación de los profesores es clave para entender a la institución escolar como una organización que aprende.

La mayoría de estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave” Es más, en las investigaciones sobre efectividad no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil.

Las investigaciones sobre el liderazgo transformacional se han asociado tradicionalmente a investigaciones sobre calidad y mejora en educación. Un investigador destacado en este campo es Bernard Bass (1988), quien define el liderazgo transformacional como “el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. Se les motiva a través del logro, se despierta la conciencia acerca de la importancia que

tienen de los resultados escolares, y les generan altas expectativas. Bass concluye en su investigación que la pieza clave en los factores que determinan el éxito de un centro educativo es este tipo de liderazgo transformacional, frente al transaccional, o bien a la falta del mismo, conocido como dirección *laissez-faire*.

La gestión escolar obtiene mayores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes, siempre y cuando vaya ligada al liderazgo, ya que mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo lo hace de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico.

#### *Hábitos de estudio*

Los profesores consideran que los estudiantes con éxito son responsables con su trabajo y tienen mucho interés por aprender y por lo tanto han creado hábitos de estudio.

Es difícil para los alumnos que no tienen dedicación por su estudio cumplir con todas las exigencias que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### *La motivación Escolar*

La motivación representa un término amplio y complejo que incluye varias teorías, que usualmente, ha sido definida como el estado interno que estimula, dirige y mantiene un comportamiento o conducta (Woolfolk, 2001).

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic, 1987:29-32)

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

Woolfolk et. al. (1995), establecen cuatro planteamientos generales sobre la motivación escolar, los cuales se describen a continuación:

*Los adeptos a planteamientos conductuales*, que explican la motivación con conceptos como `recompensa´ e `incentivo´. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, por ejemplo: la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

*La perspectiva humanista*, la cual enfatiza en fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades de “autorealización” que según Maslow, tiene la persona (En Woolfolk et. al. 1995), y la “tendencia de actualización” innata según Rogers y Freiberg (En Woolfolk, et. al. 1995), o la necesidad de “autodeterminación” de acuerdo a Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (En Woolfolk, et. al.1995).

Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

*Las teorías del aprendizaje social*, que son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivos; consideran tanto las explicaciones

de los teóricos conductuales como el conocimiento de los efectos y resultados de la conducta, tal es el caso del interés que ponen de manifiesto los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales.

Muchas explicaciones de la motivación bajo la influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativas de valor teórico. Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son: ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?. La motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Algunas de las características de los estudiantes motivados son:

- ✓ Un estudiante motivado busca la satisfacción en el trabajo que hace, le gusta la asignatura y resolver problemas.
- ✓ Asume responsabilidades para cumplir con sus exigencias académicas.
- ✓ Los éxitos obtenidos les motivan a seguir estudiando
- ✓ Muestran interés constante por aprender.

*Historial académico de los estudiantes.*

Otro factor endógeno relacionado con el rendimiento académico ha sido el historial académico del estudiantado. En una investigación, Cervini (2004) encontró dos interacciones significativas: una referida a los antecedentes académicos del alumnado (repetición); la otra, a su origen social. En la primera se comprobó que las diferencias de rendimiento entre el alumnado no repetidor y repetidor disminuyen en escuelas con indicios de clima académico negativo y ese acortamiento se debe particularmente a la caída del rendimiento promedio de los no repetidores. La segunda, altamente significativa, mostró que en la escuela

donde el promedio de valoración positiva del aprendizaje es alta, disminuye el efecto del origen social del grupo estudiantil (educación de los padres) sobre el rendimiento. Entonces, mientras la primera interacción alude a la mayor desigualdad (referida a la aptitud), la segunda identifica resultados de equidad social, demostrando la complejidad de las determinaciones en el sistema educativo.

### *Efecto de las instituciones educativas*

Por otra parte, el efecto de las instituciones educativas en el estudiantado ha sido un factor endógeno estudiado con amplitud. De acuerdo con Mella y Ortiz (1999), hay una acumulación importante de conocimientos acerca de los factores institucionales y de la práctica pedagógica en el aula, que se presume inciden en el comportamiento escolar del alumno; de allí que las investigaciones han puesto un énfasis mayor en el estudio de los factores escolares, de los impactos de las variables internas del proceso de enseñanza y aprendizaje y del control metodológico adecuado de las relaciones entre factores escolares y extraescolares; por lo tanto, se puede presumir que el sistema escolar debería tener cierta capacidad de intervención y contrarrestar, en alguna medida, el impacto de las condiciones socioculturales de los alumnos.

### ***Factores Exógenos***

Son aquellas variables intervinientes en el éxito o fracaso de los estudiantes en su rendimiento académico, los cuales actúan fuera del ámbito escolar propiamente dicho.

Entre otros se describen a continuación los siguientes:

#### *Factores demográficos y socioculturales.*

Son todos aquellos asociados a la población, tales como: la edad, el sexo, la zona geográfica en que viven las personas y el grupo étnico, familiar y cultural al que pertenecen.

Tradicionalmente, las variables relacionadas con el género, la edad, el rendimiento previo, el origen social del alumno y el nivel cultural de la familia han sido las que se han relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a la influencia del factor familiar en el desarrollo psicosocial y cultural del estudiantado, se ha encontrado que el tipo de estimulación recibida en el hogar entre el nacimiento y el comienzo de la escolaridad y durante los periodos de vacaciones, así como las actividades recreativas, son fundamentales para estimular sus habilidades cognoscitivas, su desarrollo emocional y social. Además, han coadyuvado a mejorar el rendimiento académico (Martínez, 2002; Mella y Ortiz, 1999). Asimismo, durante los años de escolaridad, nivel educativo de los padres es esencial en el desempeño escolar de los estudiantes y en su capacidad para alcanzar niveles superiores de escolaridad.

Históricamente existía la creencia de que los hombres superaban a las mujeres en inteligencia y que el rendimiento académico de estas era inferior, al no tener las mismas capacidades que les permitieran acceder a estudios superiores. Sin embargo, en la actualidad, algunas investigaciones manifiestan que las posibles diferencias en el rendimiento de hombres y mujeres se deben a otros elementos tales como las distintas pautas de socialización y el refuerzo de aptitudes diferenciales por sexo (Page, 1990: 133). Son las pautas sociales, propias de cada cultura, las que contribuyen a generar un rol sexual distinto y repercuten en las aspiraciones educativas de las personas. No obstante, también existe evidencia de que hay rasgos innatos diferenciales entre hombres y mujeres, que igualmente explican la variabilidad entre géneros.

La variable demográfica del sexo ha permitido un alto grado de marginación social en cuanto al acceso de las mujeres a la educación, la economía y la cultura en general, en los países del tercer y cuarto mundos y relativamente en menor grado en los países del primer mundo. Los altos índices de analfabetismo y bajos niveles de escolaridad del sexo femenino en comparación con el sexo masculino,

especialmente en el área rural como es en el caso de El Salvador ha sido una constante histórica y muestra evidente de dicha marginación; así como los menores grados de profesionalización con grado universitario de las mujeres en varios países del primer mundo.

En cuanto a los factores demográficos relacionados con el grupo étnico y región geográfica a los que pertenecen las personas y especialmente las mujeres, que han servido de sustento histórico, político y cultural de desigualdad en cuanto al acceso a la educación, por falta de oportunidades estructurales, pueden citarse como ejemplos las desventajas comparativas que han tenido las personas negros, indígenas y campesinas en muchos países del mundo; y El Salvador no es la excepción.

Uno de los factores exógenos más estudiados en el rendimiento académico ha sido la cultura pedagógica del profesorado. En este sentido, Cervini (2003) cita el estudio conducido por Asumoto, Vekawa y Bidwell, sobre el efecto de la cultura pedagógica de profesores de Matemática y Ciencias de secundaria en el rendimiento. Uno de sus hallazgos es que los docentes buscan resolver problemas endémicos del aula por medio de las interrelaciones informales cotidianas con sus colegas. Tales nudos de interacción generan una cultura local y una convergencia sobre la forma efectiva de enseñar y manejar el ambiente del aula, lo que produce una mayor consistencia colectiva en la práctica pedagógica de los docentes y, en consecuencia, intensifica el efecto sobre el progreso en el logro del alumnado

Otro factor exógeno asociado al rendimiento académico han sido las relaciones sociales o intersubjetivas del estudiantado. Desde la perspectiva de Andrade et. al. (2000), los adolescentes asumen una subjetividad para interpretar el mundo y para entenderse a sí mismos; por ello las demás personas tienen una importancia especial para los jóvenes y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismos cobran nuevas dimensiones que los proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, particularmente en lo que respecta al

rendimiento académico. Inclusive las relaciones entre los propios alumnos desempeñan un importante papel en el proceso de socialización.

### ***Factores Socioeconómicos***

De acuerdo con Bandura (En Page 1990:52), los padres y madres con una elevada posición socioeconómica pueden funcionar como efectivos modelos de aprendizaje social para sus hijos, en lo que respecta a conductas académicas relevantes; además, se sienten más preparados para ayudar a sus hijos que quienes tienen una posición socioeconómica menos favorecida (Bandura, 1982. en Page, 1990: 52).

### **2.3. La eficacia de la gestión docente en el rendimiento académico de los estudiantes**

La eficacia de la gestión docente está altamente relacionada con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, los que constituyen en esencia lo que se conoce generalmente como rendimiento académico; por lo que se hace necesario, para comenzar este tema, definir lo que se comprenderá como aprendizaje, así como los diferentes tipos de aprendizajes que se conocen.

Para comenzar puede afirmarse que la naturaleza del aprendizaje humano ha sido y sigue siendo motivo de estudio a través del tiempo y las diferentes culturas que habitan el planeta tierra, pero en términos generales se dice que el aprendizaje es un fenómeno multivariado de carácter biológico, psicológico, social y cultural; pues como puede resumirse de las ideas tomadas de un seminario de Capacitación docente que hubo en El Salvador para los colegios maristas por un equipo de profesores chilenos en 2004: “Todos los organismos tienen la capacidad de adquirir nueva información (aprendizaje) y almacenar esa información en el sistema nervioso(memoria)”.

Desde el punto de vista biológico el aprendizaje está relacionado con el sistema nervioso, lo cual involucra un cambio neuroplástico del cerebro en su interacción con el medio ambiente, pues en efecto en las células nerviosas de todos los organismos existe la capacidad de cambiar la cantidad de neurotransmisores que ellas sintetizan como respuesta a cambios experimentados en el medio ambiente.

El aprendizaje como fenómeno psicológico implica que grandes áreas del cerebro humano interaccionan entre sí a los sistemas de memoria, mediante procesos de inducción y deducción, codificación de categorías, formación de imágenes mentales y relaciones del aprendizaje con otros seres humanos como la emoción y la motivación que acompañan todo acto de implantación de unidades informativas en la memoria. El aprendizaje visto desde esta perspectiva es la respuesta de sistemas enormes de organización trabajando conjuntamente en la mente humana. Cambios cuantitativos a nivel neuronal (billones de neuronas) en interacción producen cambios cualitativos a nivel psicológico.

El aprendizaje también es un fenómeno social-cultural, lo que implica que las personas interaccionan entre ellas para transmitir información directamente o en forma virtual a través de algún dispositivo tecnológico, por ejemplo libros, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) muy en boga actualmente. Así mismo, la mente humana, en sus manifestaciones más sublimes de aprendizaje siempre lleva estampadas las condiciones heredadas de un ámbito social e histórico; por ejemplo el cerebro de Albert Einstein depositado en un hombre de la Edad Media no hubiera podido producir la teoría de la relatividad pues dado el desarrollo histórico de la física en esa época le hubiera sido imposible. Para producir la teoría de la relatividad fue necesario que una época histórica (principios del siglo XX), un ámbito social (Alemania) y un resultado biológico (cerebro de Einstein) interceptaran.

Tomando en cuenta las tres dimensiones del aprendizaje antes mencionados, a través de la historia se han desarrollado diferentes modelos educativos implementados en el aula. Pero antes de abordar la descripción de los mismos conviene explicar qué es un modelo educativo.

Un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), un Modelo es:

- ✓ Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.
- ✓ Representación en pequeño de alguna cosa.
- ✓ Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Algunos elementos constitutivos del concepto de modelo son:

- ✓ Es un marco de referencia, un paradigma coherente internamente. Es resultado de una opción de la organización.
- ✓ Presenta una visión, una explicación de la realidad. Integra conceptos de una o varios enfoques.
- ✓ Configura el marco conceptual y las actitudes de quien lo implementa
- ✓ Genera, dirige y sostiene las acciones de quien lo implementa.
- ✓ Establece los criterios para valorar su implementación.

Para diferenciar los conceptos antes mencionados veamos a continuación el siguiente cuadro sinóptico.

**RELACION ENTRE MODELOS: EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO**  
 (Elaborado por: Dra. Dina del Carmen Gamero Flores)

**LA EDUCACIÓN**



PLANO ABSTRACTO	1. Cómo Fenómeno.    2. Cómo Finalidad.    3. Cómo concepto.
PLANO SEMI-ABSTRACTO	<p align="center">I MODELOS EDUCATIVOS</p> <p>1. Académico.                  2. Humanista.                  3. Conductista.                  4. Cognitivo-constructivista.                  5. Social-Constructivista.                  6. Ecléctico</p>
PLANO SEMI-CONCRETO	<p align="center">II MODELO PEDAGÓGICO</p> <p>Objetivos.                  Relación Maestro-Estudiante.                  Metodología.                  Contenidos. Tipo de competencias a desarrollar en los estudiantes.</p>
PLANO CONCRETO	<p>III. MODELO DIDÁCTICO: (Concreción en el aula)</p> <p>Planificación de la clase. (Carta didáctica).                  Desarrollo de la clase (Métodos, Técnicas, Estrategias, Procedimientos)                  Sistema de evaluación (Diagnóstica, Formativa, Sumativa; Auto-evaluación y Hetero- evaluación).</p>

Como se puede observar, los planos en que se desenvuelven los Modelos Educativo Pedagógico y Didáctico se ubican en tres niveles, partiendo del plano abstracto al plano concreto; por lo que es necesario partir del concepto primario generador, educación, para comprender mejor su relación y diferencia.

La educación como fenómeno psicosocial, cultural, político y económico histórico, tiene como finalidad la formación integral de la personalidad del

estudiante, en cuanto a las dimensiones espiritual e intelectual. De ahí que la educación como tal tiene como función principal formar al individuo en: valores, normas y conceptos científicos y técnicos, los cuales se traducen en competencias diversas e integradas.

Este concepto de educación bien puede resumirse en los cuatro pilares de la educación que según la UNICEF (2006) son:

Aprender la realidad en que vivimos	Competencias científicas
Aprender a hacer para transformar esa realidad en beneficio del ser humano y la sociedad en general.	Competencias tecnológicas.
Aprender a convivir juntos/as (convivir) trabajo en equipo	Competencias Humano- Sociales
Aprender a ser (ser autónomo)	Competencias Humano- Culturales

Si se comprende el concepto de educación como un fenómeno multidimensional y transformador integral de la personalidad del estudiante, se facilitará distinguir las diferencias e interrelaciones existentes entre modelos Educativo, Pedagógico y Didáctico.

En efecto el modelo educativo como tal, lo establece el estado de acuerdo a los fines de la Educación, establecidos en la Constitución de la República. Así los Fines de la Educación de El Salvador, según la Constitución son:

*Art. 55.- La educación tiene los siguientes fines: lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y a la observación de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano.*

Dependiendo de los fines de la educación así será la orientación del modelo educativo en cuanto al tipo de formación que se quiere para el ciudadano a educar. Tal es el caso del Modelo Educativo en la antigua Grecia, cuyo ideal era formar al erudito-enciclopedista: en la edad Media, el ideal de formación se centró en “el gran caballero”, con un currículo basado en el Trivium y el Cuadrivium, acompañado por el manejo de las armas propias de esa época.

Del modelo educativo depende el modelo pedagógico a ser implementado en el aula, estableciendo relaciones directas entre objetivos, metodologías, contenidos, competencias a desarrollar en los estudiantes y sobre todo en la relación maestro-estudiante en la dinámica del hacer educativo.

El modelo pedagógico se plasma en la planificación didáctica que el profesor hace para el desarrollo de la clase. Esto es lo que constituye el modelo didáctico el cual contiene: la planificación de métodos, técnicas, estrategias, procedimientos y sistema de evaluación que el docente aplicará en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA)

Después de haber descrito el concepto de aprendizaje y las diferencias entre modelos educativo, pedagógico y didáctico conviene, para comprender mejor la calidad de la gestión del profesorado y su aporte al rendimiento de los estudiantes, analizar los paradigmas del aprendizaje llamados comúnmente modelos de aprendizaje, que han prevalecido en el aula a través de la historia; porque con base en ello se evalúa por lo general la calidad del desempeño docente.

Los modelos de aprendizaje llamados también pedagógicos más conocidos en la historia de la educación pueden analizarse desde tres puntos de vista: el conductista, el cognoscitivista y el situacionalista también llamado histórico social. Por sus implicaciones filosóficas, éticas y estéticas hay una tendencia a establecer

preferencias por el uso de uno u otro paradigma, tal es el caso de los objetivos que se pretenden lograr mediante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA).

Algunos de los objetivos de los paradigmas mencionados, se orientan a la adquisición de conocimientos mediante la memorización de los contenidos programáticos (modelo conductista); otros tienen objetivos orientados a que el alumno aprenda en categorías ordenadas por él (modelo cognitivista) y otros tienen como objetivo que el alumno aprenda a definir un punto de vista y a defenderlo a través de un diálogo continuo con otros estudiantes y sus maestros en un ámbito experimental o manipulativo (modelo situacionalista).

Esos tres paradigmas no son mutuamente exclusivistas, pueden combinarse sus estrategias metodológicas de acuerdo a los diferentes tipos de competencias a ser desarrollados por los estudiantes. Algunos pedagogos los desglosan en cinco modelos que a continuación se resumen

## **Modelo Academicista**

### *Rol del docente en el PEA:*

Centrado en los contenidos conceptuales (elemento curricular básico) como formas de saber, éstos son organizados en asignaturas, pretendiéndose sólo su interiorización acrítica. De acuerdo con este modelo: enseñar es explicar contenidos con una secuenciación de temas, en la que profesor es el principal protagonista de la clase y el que expone la mayor parte del tiempo. La relación entre maestro y alumno es asimétrica, se concibe al profesor como el único poseedor de los conocimientos y el alumno como tábula rasa o mente en blanco que el profesor debe llenar con sus conocimientos (educación bancaria, de acuerdo a Paulo Freire). Este el modelo llamado de “transmisión”, porque prevalece el *magister dixi*, lo cual implica que el alumno no puede cuestionar lo que el docente dice.

### *Rol del estudiante.*

Los estudiantes se limitan a escuchar y tomar notas, para su correspondiente evaluación. Los contenidos se organizan según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto (Porlán, 1997) y a las necesidades formativas de los alumnos. Se promueve en el estudiante la memorización de conceptos como la única forma de aprendizaje a través del dictado de definiciones en clase que los estudiantes deben aprender al pie de la letra.

### *Sistema de evaluación.*

La evaluación por lo general se basa en repetir los contenidos estudiados en clase, sin tomar en cuenta la aplicación de los mismos. Se valora sobre todo el aprendizaje memorístico de contenidos teóricos, fórmulas y conceptos, pero sin aplicación a la solución de problemas reales como los que enfrentará la persona en su vida cotidiana. Se efectúa por lo general una evaluación de respuestas convergentes con lo aprendido anteriormente.

### *Tipo de aprendizaje que promueve.*

Transferencia de conocimiento acrítico, Se valora sobre todo el conocimiento enciclopédico.

## **Modelo Tecnológico-Positivista (conductista)**

### *Rol del docente.*

La programación curricular es cerrada y centrada en los objetivos. Este modelo de acuerdo a Bolívar Botia (1999), concibe la educación “desde una concepción gerencial y administrativa y desde los parámetros de calidad, eficacia y control”. Así mismo Román y Díez (2003) consideran a la enseñanza “como una actividad regulable, que consiste en programar, realizar y evaluar”. Y también la conciben como una actividad técnica, en estrecha relación con las teorías conductistas. Sus principales supuestos son: el conocimiento curricular es

universal, es objetivo y sus concepciones neutrales, los fenómenos curriculares se pueden racionalizar técnicamente. Criterios a tener en cuenta: control y eficacia. Este modelo pertenece a la pedagogía industrial.

#### *Rol del estudiante.*

Los estudiantes realizan tareas que el docente les asigna para el logro de los objetivos conductuales y al igual que el modelo anterior, memorizan conceptos en forma acrítica y sin profundidad. Pero a diferencia del modelo academicista, el cual estimula la profundidad y comprensión del conocimiento (conocimiento enciclopedista), en este modelo el estudiante aprende a hacer sin poner mucha atención al fundamento teórico de lo que hace. Es el tipo de aprendizaje necesario para formar obreros que sean eficientes en la industria. Se pretende formar a estudiantes enciclopedistas, es decir con dominio profundo de contenidos pero con poca o casi nula aplicación en la resolución de problemas.

#### *Sistema de evaluación.*

Los aprendizajes de los estudiantes se evalúan con base a los objetivos conductuales, por lo general mediante pruebas objetivas de: selección múltiple, falso y verdadero, pareamiento y complementación. Pues lo que se valora es la respuesta fiel a lo aprendido memorísticamente; también se utilizan las listas de cotejo para comprobar si el estudiante puede hacer o no las cosas que aprendió.

#### *Tipo de aprendizaje que promueve.*

Aprendizaje memorístico y procedimental de tipo algorítmico.

## **Modelo Interpretativo Cultural**

#### *Rol de docente.*

Aplica un modelo de racionalidad práctica y se utiliza la comprensión como base de la explicación. Román y Díez (2003). Consideran que en este modelo nos

encontramos ante un curriculum abierto, flexible y contextualizado y es en el primer modelo en el cual aparecen explícitamente los valores que forman parte del contexto cultural. Al respecto, Bolívar Botia. (1999), afirma que en los modelos de corte deliberativo y práctico se comienza a reconocer a los docentes como actores, creadores y decisores del diseño curricular, con lo cual se asiste a una democratización del curriculum y un acercamiento a los actores mismos de la educación. El diseño curricular se presenta desde una mirada significativa y constructiva, y según Román y Díez (2003) se apunta principalmente “no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición y la afectividad”.

#### *Rol del estudiante.*

Estudiante interpretativo, creador de su propio conocimiento, el cual se vuelve significativo para el estudiante; porque lo que aprende tiene relación con su vida.

#### *Sistema de Evaluación.*

Aplica variedad de estrategias, técnicas e instrumentos, los cuales valoran el aprendizaje significativo de los estudiantes, con base a la interpretación y creatividad de los contenidos curriculares, dándole mucho valor a la aplicación de los contenidos para la resolución de problemas.

#### *Tipo de aprendizaje que promueve*

Aprendizaje significativo basado en las experiencias de los estudiantes y en el contexto en el cual se desenvuelven.

## **Modelo Socio-Crítico**

#### *Rol del docente*

Profesor crítico, reflexivo, comprometido con la situación escolar y sociopolítica. Es un agente de cambio social.

### *Rol del estudiante.*

Constructor de aprendizajes significativos mediante su participación activa en diversas estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje tales como: lecturas, debates, investigaciones de campo y discusiones de contenido social

### *Sistemas de Evaluación.*

En la evaluación se aplican técnicas e instrumentos que priorizan la valoración del pensamiento crítico, tales como: debates, mesas redondas, panel fórum y otros afines.

### *Tipo de aprendizaje que promueve.*

Aprendizaje significativo basado en el pensamiento crítico.

## **Otros modelos educativos**

Además de la anterior clasificación de los modelos pedagógicos hay quienes agregan los modelos humanista y constructivista, de acuerdo a su enfoque, tal como lo prescribe el currículo educativo nacional de El Salvador (MINED: 1999).

Antes de exponer las ideas principales de esos modelos conviene aclarar que es enfoque curricular. Al respecto Bolaños y Molina (2003) exponen que “los enfoques curriculares constituyen el énfasis teórico que se adopta en determinado sistema educativo para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículo”. De acuerdo a Flórez Ochoa (2004), los elementos principales de todo modelo son: las metas, la relación estudiante-maestro, el método de enseñanza aprendizaje, los contenidos curriculares y el tipo de desarrollo a ser logrado por los estudiantes.

## Enfoque Humanista

Según el currículo nacional de El Salvador (MINED: 1999), el Enfoque Humanista se fundamenta en tesis filosóficas, sociológicas y antropológicas, y sus características principales son las siguientes:

- ✓ Está centrado en el ser humano integral (histórico, social y cultural), creador, en proceso continuo de desarrollo y protagonista de la historia.
- ✓ Promueve la formación de un sistema de valores positivos para cada persona, su entorno social y natural; así como la identidad personal, comunal y nacional.
- ✓ Propone un desarrollo científico y tecnológico al servicio del ser humano y la sociedad y orienta el proceso pedagógico para responder a las necesidades de sus beneficiarios.

Dichas características están centradas en la formación y desarrollo del ser humano como persona y como parte integral de la sociedad salvadoreña, para contribuir a la transformación de la misma en beneficio de todas las personas que la forman.

Según Carl Rogers (1973), uno de los autores más notables del movimiento humanista, este enfoque está centrado en la formación personal de los individuos, quienes están en continuo desarrollo y son protagonistas de su propio aprendizaje. El profesor se ve como un guía y el estudiante como un ente activo; es un enfoque básicamente global que busca la libertad responsable.

También Neff (1986), plantea la educación dentro de una concepción humanista, la cual implica apertura hacia nuevas formas de contextualizarla, un desarrollo a escala humana orientado a la satisfacción de las necesidades

humanas. Esto exige un nuevo modo de interpretar la realidad y obliga a ver el mundo, las personas y sus procesos de una manera diferente a lo tradicional.

El planteamiento anterior lleva a pensar que la educación se debe construir a partir de una nueva visión la cual vaya enfocada a satisfacer las necesidades humanas, a partir de su realidad. Esto significa además de priorizar los conocimientos y las capacidades intelectuales y sociales de los sujetos que aprenden, tomar en cuenta los sentimientos propios de donde se derivan también estilos y ritmos de aprendizaje variados y modos de ser de cada individuo. Sólo cuando se tomen en cuenta estos factores y muchos más que dignifican al ser humano, se podrá decir que la educación se encargará de ver al individuo como una persona que es capaz de gobernarse a sí misma y que sabe aprovechar las oportunidades de obrar libremente.

El enfoque humanista que sustenta el currículo nacional se basa en una teoría pedagógica que orienta sus componentes y el conjunto de la práctica educativa en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional, de la siguiente manera:

*Rol del estudiante.*

- ✓ Es un ser humano ubicado en el contexto social, biológico, político y cultural.
- ✓ Está atento de lo que ocurre a su alrededor y puede fijar posiciones al respecto.
- ✓ Emplea sus potencialidades psicológicas, biológicas, intelectuales y sociales para resolver problemas.
- ✓ Es un ser responsable de sus decisiones.

*Rol del docente:*

- ✓ Actúa como orientador de proceso de aprendizaje.

- ✓ Debe tener dominio de estrategias didácticas y conocimientos relacionados con psicología social, evolutiva y educativa.
- ✓ Debe tener la habilidad de manejar grupos en forma global e individual.
- ✓ Debe involucrarse con el estudiante en su proceso de aprendizaje, viéndolo como ser humano con potencialidades y limitaciones.

### *Estrategia evaluativa.*

Se fundamenta en el diagnóstico de conocimientos, intereses, necesidades y problemas del estudiante (NIP's) y considera que el crecimiento personal es más importante que el producto, dándole mayor importancia al proceso que al resultado.

## **Enfoque Constructivista**

Este enfoque se arraiga en fuentes filosóficas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas y antropológicas; de las cuales se derivan las siguientes características:

- ✓ Asume a la persona como eje, protagonista y constructor de sus aprendizajes y considera al aprendizaje un proceso personal que se basa en la experiencia sociocultural.
- ✓ Organiza los procesos de aprendizaje, respetando las etapas del desarrollo evolutivo, así como el interés, significación y utilidad que los conocimientos tengan para cada alumno.
- ✓ Garantiza flexibilidad en la organización de los procesos de aprendizaje.
- ✓ Considera al trabajo y a la actividad creativa, en todos sus niveles y manifestaciones, como elementos de humanización, de dignificación, y generadores de conocimientos.

- ✓ Promueve el debate y el diálogo como fuentes de aprendizaje interactivo y socializador.
- ✓ Concibe al maestro como mediador, facilitador y guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con las características del enfoque constructivista, se considera al ser humano como protagonista de su propio desarrollo, constructor de sus aprendizajes y como una realidad sociocultural; porque la persona se desarrolla de la misma forma en que interactúa con su entorno donde se mueve, a través de su propia experiencia y como ser humano.

Serrano y Pons (2011:3) consideran que “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos, ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo”.

Por otra parte, Mario Carretero (1993) afirma que la construcción del conocimiento no está sujeta a las limitaciones de la mente del individuo, sino más bien que es el resultado de una interacción entre ambos.

Según este enfoque curricular el conocimiento se basa en la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino más bien una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Según el enfoque constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, es decir, el resultado de la interacción entre las capacidades innatas y las posibilidades que otorga el medio. ¿Con qué instrumentos cuenta la persona para realizar dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su mente, en su relación con el medio que la rodea.

Esta construcción, que se realiza a cada momento, todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla la actividad humana, depende, básicamente, de dos aspectos a citar:

- ✓ La representación o el esquema que se tenga de la nueva información.
- ✓ La actividad, externa o interna, que se desarrolle al respecto.

En este enfoque, los roles del estudiante y del docente según Herrera (s.f) son los siguientes:

#### *Rol del estudiante.*

- ✓ Es responsable de su propio conocimiento.
- ✓ Es el centro del proceso educativo.
- ✓ Construye su conocimiento de la realidad con base al conocimiento previo y nuevas experiencias.
- ✓ El educando debe mostrar una actitud positiva (Coll, citado por Cradwick,2011)

#### *El Rol del docente.*

- ✓ Es facilitador de las herramientas para que el estudiante construya su conocimiento.
- ✓ Es corresponsable de ese proceso de construcción del conocimiento
- ✓ Estrategia evaluativa.

La función de la evaluación está relacionada con las distintas interpretaciones que el estudiante va construyendo en relación con determinados contenidos escolares y valora su progreso; por lo que el estudiante es evaluado constantemente en su proceso en construcción de su aprendizaje.

### **Compromiso social.**

Además del enfoque humanista constructivista el currículo nacional propone que este debe ser *socialmente comprometido*, porque al basarse en fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos, se derivan las siguientes características:

- ✓ Asume a la persona como un ser en permanente búsqueda para satisfacer sus necesidades globales.
- ✓ Parte del conocimiento del proceso histórico y social específico en que se desarrollan el país y sus comunidades, a fin de favorecer su desarrollo junto con el de cada individuo.
- ✓ Busca responder a las características socioculturales y actitudes de búsqueda del bien común.
- ✓ El desarrollo e intercambio cultural de las personas y las colectividades.

#### **2.3.1. Planeamiento didáctico y su relación con la gestión del profesorado.**

Para comprender con mayor claridad en qué consiste la calidad de la gestión del profesorado y su aporte al rendimiento académico de los estudiantes, se hace necesario abordar la importancia del planeamiento didáctico en función del logro de aprendizajes significativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según el Manual del Docente Universitario (2011:31), “tradicionalmente el planeamiento didáctico de la enseñanza y del aprendizaje, se ha concebido como un ordenamiento lógico, lineal, estructurado secuencialmente, que al ser llevado a la práctica, se convierte en una actividad rutinaria y mecánica, meramente instrumental y técnica.

De conformidad con lo anterior, el docente debe concebir el planeamiento didáctico, como una estrategia de organización de su práctica pedagógica, mediante la cual establece estrategias de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, con objetivos amplios y flexibles, que al interactuar entre sí y con otros elementos, le permite construir nuevas experiencias, como resultado de su acción facilitadora y estimulante de la interacción con sus estudiantes.

El Planeamiento Didáctico de acuerdo a Arrocha, et. al.: (1999: 60-61), consiste “en organizar previamente y de manera sistemática la gestión de la enseñanza y del aprendizaje, considerando los diversos factores, elementos y condiciones que intervendrán en el proceso”.

El planeamiento como estrategia de organización de la práctica pedagógica, debe considerar:” lo que debe ser logrado al máximo de las potencialidades de los estudiantes, los criterios para lograrlo y las formas que se utilizarán para lograr el alcance previsto” (Ibid: 69)”.

Simed (1994), citado en Arrocha, et. al.: (1999:71-72) consideran que el planeamiento didáctico, como orientador de la práctica pedagógica, debe reflejar una serie de características que lo diferenciarán de un planeamiento tradicional; entre ellas las siguientes:

*Flexibilidad:* El planeamiento constituye una guía de trabajo que debe permitir ajustes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Permanencia:* El planeamiento debe ser un proceso continuo y dinámico dentro de la mediación pedagógica. Debe existir también continuidad entre un plan y otro.

*Precisión:* Debe referirse al trabajo que realizan los docentes y los estudiantes en el contexto en que interactúan, con los propósitos definidos de

enseñar y aprender. Los elementos del plan (objetivos, contenidos, procedimientos, etc.) deben ser enunciados con precisión, dentro de la flexibilidad necesaria.

*Coherencia:* Debe existir una adecuada relación entre sus diferentes niveles. También debe haber congruencia entre objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación.

*Pertinencia:* El planeamiento debe responder, tanto al Programa de Estudio, los avances en la ciencia, la tecnología y la cultura, como a las necesidades, características y aspiraciones del alumnado y de su medio sociocultural y natural. Debe ser un proceso que oriente en forma ágil la labor mediadora del docente y el ayude a tomar decisiones, retroalimentar el proceso y ofrecerle seguridad en su función.

*Participación:* Aunque es responsabilidad del docente, el planeamiento requiere de la interacción de otros miembros de la comunidad educativa, como son los estudiantes y las familias, entre otros, que pueden aportar insumos valores sobre necesidades e intereses que deben satisfacerse mediante las situaciones de aprendizaje que el plan prevea.

Tomando en cuenta las características antes mencionadas se puede decir que el planeamiento didáctico es un instrumento que guía y orienta la acción del docente y de los estudiantes, de manera abierta y flexible, en función del programa del curso y de la carrera, con una visión integrada, proyectiva, pertinente, de manera continua y dinámica.

De acuerdo al Departamento de Educación de la UCA (2003:45-47), el planeamiento didáctico tiene implicaciones directas en el desarrollo general del currículo, cualquiera que sea el nivel desde el momento, en que se establecen previsiones acerca de:

✓ Él para quién	El estudiante
✓ El para qué	Los objetivos
✓ El qué	Los contenidos
✓ El cómo	Las estrategias
✓ El dónde	Escenarios, lugar o contextos
✓ El cuándo	El tiempo, el momento

Así mismo señala que los elementos básicos que debe contener una planificación didáctica son:

- ✓ Objetivos didácticos.
- ✓ Organización de contenidos.
- ✓ Metodología.
- ✓ Recursos.
- ✓ Evaluación

¿Que son los objetivos didácticos? De acuerdo a *Cinda*, 1998, citado en Arrocha et al.( 1999: 75), son:

Los objetivos “son formulaciones que cumplen la función de *debe saber y saber hacer*”, clarificar el proceso educativo, siendo explícitos en lo que se desea hacer, sugiriendo el tipo de educación formativa y describiendo el tipo de competencias que se desean lograr. Se elaboran a partir de un análisis de perfil del estudiante, tratando de especificar lo que él *debe saber y saber hacer*”.

Actualmente en la planificación didáctica se hace uso de *objetivos expresivos o procesuales* en vez de objetivos conductuales, como se hacía en el pasado.

Los objetivos procesuales corresponden a nuevos enfoques y corrientes psicopedagógicos. De acuerdo a Arrocha, et. al.(1995: 84-85), en la planificación didácticas conviene hacer uso de los objetivos expresivos o procesuales en vez de objetivos conductuales como se hacía en el pasado. Los objetivos procesuales

corresponden a nuevos enfoques y corrientes psicopedagógicas; y se trabajan generalmente en situaciones de aprendizaje en las cuales se dirigen experiencias por hacer, por parte del estudiante; priorizando más el proceso de aprendizaje que el conocimiento a lograr.

A continuación se hace una comparación entre objetivos conductuales y de procesos con el objetivo de ver su diferencia en la calidad de los tipos de aprendizaje que promueve Arrocha, et al. (1999:86)

<b>OBJETIVOS CONDUCTUALES</b>	<b>OBJETIVOS DE PROCESO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enunciados que prescriben una conducta que debe alcanzar un estudiante.</li> <li>✓ Enunciados que prescriben conductas a alcanzar, que deben ser observadas con el fin de poder evaluar objetivamente los resultados.</li> <li>✓ Enunciados que al prescribir una conducta y dirigir al estudiante hacia un logro, implican manipulación del ser humano.</li> </ul> <p>Enunciados que pretenden homogenizar los resultados de la enseñanza: todos los estudiantes deben llegar a unos mismos resultados y de ser posible, de la misma manera.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enunciados que obstaculizan la visión global de un programa de enseñanza-aprendizaje, al presentar una propuesta fragmentada de conductas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enunciados que prescriben una finalidad que se espera puede lograr el estudiante.</li> <li>✓ Enunciados que promueven la aparición de uno o varios procesos de una experiencia de aprendizaje, con el fin de que el estudiante se lo apropie por sí mismo, evaluando su participación en dicha experiencia.</li> <li>✓ Enunciados que al proponer una finalidad amplia, propician la expansión del desarrollo del ser humano.</li> <li>✓ Enunciados que hacen posible la enseñanza para la diversidad de exigencias, que reclaman la educación centrada en el respeto a las diferencias entre los seres humanos (Sexo, raza, credo, lengua, capacidades, etc.)</li> <li>✓ Enunciados que permiten obtener una visión global sobre las finalidades de un programa</li> </ul>

Así mismo, Arrocha et al. (ibid:86), afirma que “los objetivos de procesos propician las adecuaciones del planeamiento a las situaciones que puedan centrarse, además, favorecen el desarrollo personal e integral del alumno (en lo cognitivo, procedimental, actitudinal y valórico), incluyen los contenidos que deberán ser aprendidos como: datos, principios, hechos, actitudes, valores y procedimientos que se corresponden con el enfoque constructivista del aprendizaje”.

También consideran que algunas de las características de los objetivos de proceso son:

- ✓ El énfasis se pone más en el proceso que en el resultado.
- ✓ Reflejan competencias o capacidades holísticas (es decir, integradas)
- ✓ Conllevan a la valoración de las diferencias individuales y de los contextos socioculturales.
- ✓ Tienden a propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, al estimular su desarrollo individual en lo cognitivo, procedimental, actitudinal o el valórico.
- ✓ Incluyen contenidos objeto de aprendizaje (conceptuales y actitudinales),(Ibíd: 87)

De acuerdo a Gamero Flores (2013), existen diferencias conceptuales y por lo tanto estructurales entre la planificación docente tradicional y actual, tal como se contrastan para su comprensión algunas de sus categorías en la *matriz comparativa* que se presenta a continuación:

<b>PLANEAMIENTO DIDÁCTICO</b>		
Elaborado por Dra. Gamero		
<b>Categorías de Análisis</b>	<b>Enfoque Tradicional</b>	<b>Enfoque Contemporáneo</b>
1. Concepto	Ordenamiento lógico de lineal de la actividad docente.  PASOS FORMALES inspirados en Herbart. de carácter rutinario, inflexible.	Organización de estrategias variadas y flexibles sobre: aprendizaje, enseñanza y evaluación.  PASOS FLEXIBLES en el procedimiento para facilitar interacción participativa en el proceso de construcción de los aprendizajes
2. Punto de Partida	El Programa de Estudiantes  ¿Cómo voy a enseñar los contenidos?	El estudiante (sus NIP" S).  ¿Para quién voy a planificar la acción docente?
3. El Aprendizaje	Énfasis en:  La <u>memorización</u> de conceptos prescritos(a los sujetos a quienes se les enseña).	Énfasis en:  La elaboración de conceptos por los mismos estudiantes (sujetos que aprenden).
	El consumo del conocimiento (Educación bancaria)	La producción del conocimiento o reconstrucción del mismo por los sujetos que aprenden.
	La repetición	La creatividad.
	La recepción y apropiación del conocimiento. (individualismo egoísta)	La construcción y socialización del conocimiento (Cooperación solidaria)

*¿Que son los contenidos?:*

“Se trata de todo lo que se enseña a los alumnos y que éstos deben aprender (Ander-Egg,1995:128). Por lo que los contenidos son el conjunto de temas a ser abordados en el currículo; de acuerdo al autor mencionado con la palabra contenido “se designa al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para

desarrollo y socialización”. Los contenidos abarcan mucho más que informaciones; incluyen procedimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.

Ezequiel Ander-Egg (1995:130), también afirma que: “el contenido es uno de los elementos del planeamiento curricular, es un cuerpo sistematizado, seleccionado y organizado de saberes culturales: hechos, conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En términos de enseñanza-aprendizaje, la relevancia de los contenidos dependen de su función en el logro de los objetivos, a través del desarrollo de competencias. La importancia no se determina a partir de las asignaturas, sino que el punto de partida deben ser las competencias que necesita desarrollar el estudiantado para desempeñarse con eficacia y eficiencia en el ámbito académico, laboral y social.

Para el logro del aprendizaje significativo es importante referirse a los *contenidos de aprendizaje*, los cuales deben tener un anclaje con los diferentes factores que configuran las características de los estudiantes, de tal manera que se logre motivarlos para lograr “el gusto de aprender “; esto conlleva una serie de preguntas tales como las que plantea Ander-Egg (1995: 127-128):

¿Que relación existe entre los contenidos que se van a enseñar? y:

- ✓ La vida cotidiana y las experiencias que en ella viven los alumnos;
- ✓ Su capacidad y desarrollo cognitivo;
- ✓ Su estilo perceptivo;
- ✓ Sus motivaciones y centro de interés
- ✓ La situación social en que ellos están inmersos.

Cesar Coll, et. al (1990), cuando hablan de contenidos distinguen cinco grupos de capacidades y los agrupan en tres grandes bloques.

CONTENIDOS			
Conceptuales	Hechos	⇒ Saber	<p>Hacen referencia a las distintas áreas de conocimiento.</p> <p>Son los ejes en torno a los cuáles se vertebran las distintas asignaturas</p>
	Conceptos		
	sistemas		
	Conceptuales		
Procedimentales	Métodos	⇒ Saber Hacer	<p>Son contenidos en que se relacionan con la capacidad operativa; tienen un carácter fundamental.</p>
	técnicas		
	Procedimientos		
	estrategias, etc.		
Actitudinales	Valores	⇒ Aprender a ser	<p>Son los que tienen por finalidad el desarrollo de la persona para la vida en sociedad, generando valores, pautas de comportamiento y actitudes que sirven para la convivencia entre los seres humanos.</p>
	normas		
	Actitudes		

Si bien cada área se denomina con el nombre de aquella disciplina en torno a la cual se articulan y estructuran los contenidos, éstos no se limitan a lo disciplinario.

Si así fuera, la enseñanza sería puramente teórica/conceptual y los aprendizajes puramente cognitivos. La existencia de contenidos educativos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, responde a tres intenciones claras de cualquier acción pedagógica: cuando enseñamos no sólo pretendemos que nuestros alumnos sepan cosas nuevas (que asimilen conceptos), sino que también pretendemos que aprendan a hacer cosas (procedimientos) y que desarrollen determinadas formas de ser y de pensar (actitudes). La educación gira en torno al triple eje de saber, saber hacer y aprender a ser (Ander-Egg:130).

En cuanto a las capacidades a ser desarrolladas por los estudiantes estas se clasifican en las siguientes categorías:

- ✓ cognitivas;
- ✓ psicomotrices;
- ✓ de autonomía y equilibrio personal;
- ✓ de relación interpersonal
- ✓ de inserción social.

La definición de los tres tipos de contenidos, orientan la metodología, ya que no se aprenden ni se enseñan de la misma manera, además, garantiza la participación y aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, traduciendo en cambios concretos las formas de responder al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Es importante destacar que la distinción en los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) obedece a una intención educativa y guardan una vinculación intrínseca entre sí, por ejemplo, los procedimientos incluyen conceptos, al igual que las actitudes.

#### *¿Que son las estrategias metodológicas o didácticas?*

Son procedimientos que utiliza el docente para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el estudiante aprenda en función de una determinada intencionalidad educativa.

Para que el aprendizaje de los contenidos antes señalados se conviertan en aprendizajes significativos es necesario aplicar estrategias, métodos, procedimientos y técnicas adecuadas a las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes (NIPS); (Ander-Egg.1995).

Tradicionalmente los educadores han centrado casi toda la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, en el uso de métodos y técnicas didácticas para *enseñar*; para eso se les ha capacitado. Por lo general ha sido una orientación para el uso de una Didáctica *Prescriptiva y Normativa*, con énfasis en “metodologías” para que logren aprendizajes memorísticos y reproductivos, en todo momento carente de significación, relevancia y contextualización; en vez de

formar a los docentes en estrategias de enseñanza y aprendizaje para enseñar a los estudiantes a pensar y “aprender a aprender”.

Con esas didácticas “transmisivas” y “tecnológicas”, el docente enseña y el estudiante aprende, pero muy puntualmente para el ahora, pero no para que ese aprendizaje, debidamente internalizado pueda llevarlo al desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas, para que siga aprendiendo; por eso, con el desarrollo de la psicología cognitiva, el enfoque de la enseñanza-aprendizaje ha cambiado radicalmente. Ahora se enfatiza en que el docente proporcione al estudiante estrategias de aprendizaje autónomo que lo capaciten par el aprender a aprender.

Si las estrategias de enseñanza se centran en la mediación docente para que el estudiante aprenda, las estrategias de aprendizaje estarán ubicadas en los estudiantes para que por **sí mismo** pero mediados por el docente aprendan a pensar, aprendan a hacer y aprendan a tomar decisiones pertinentes para actuar.(Batista y Angel:1999:118).

Schnarch, (2008:66), establece un paralelo pedagógico de las estrategias de enseñanza- aprendizaje.

<b>MODELO TRADICIONAL</b>	<b>MODELO CONTEMPORÁNEO</b>
Basado en respuestas	Centrado en preguntas
Acrítico y mecánico	Crítico y analítico
Estimula la memoria	Incita a la reflexión
Centrado en contenidos	Prioriza los procesos
Fomenta dependencia	Impulsa la autogestión
Opera datos	Maneja ( <i>proceso</i> ) información
Fomenta el individualismo	Fomenta el trabajo en equipo.

Gamero Flores (2013) también hace una comparación entre el enfoque tradicional y contemporáneo de las estrategias aplicadas por los docentes:

<b>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>		
<b>Elaborado por Dra. Dina del Carmen Gamero.</b>		
Categorías de Análisis	Enfoque Tradicional	Enfoque Contemporáneo
Relación Docente Estudiante	Vertical.	Horizontal.
	El estudiante es visto como ALUMNO. (sin luz)	El estudiante es visto como socio del conocimiento.
Estrategias Metodológicas	Centrado en la educación casi exclusiva del docente	Centradas en la actuación permanente del estudiante
	Énfasis en el ENSEÑAR	Énfasis en el APRENDER A APRENDER
	Exposiciones didácticas MAGISTRALES	Exposiciones didácticas dialogadas-participativas.
	Énfasis en el trabajo individual no compartido.	Énfasis en el trabajo en equipo, lo cual permite compartir los trabajos individuales con los otros miembros del equipo.
	Fomenta la competitividad egoísta y desleal entre los estudiantes	Fomenta la cooperación entre los estudiantes y los/as docentes en el PEA.
	Énfasis en el libro de texto y/o separatas como recurso didáctico.	Uso de recursos variados: Escritos, audiovisuales, del contexto natural y cultural
	Uso de estrategias docentes de enseñanza repetitiva, memorística y escasamente variada.	Uso de variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, acordes a las NIPS de los estudiantes
	Produce el conformismo con las respuestas que el/la docente da a dudas o interrogantes que surgen durante el PEA	Provoca conflictos cognitivos como estrategias motivantes para hacer que el estudiante tome iniciativa en la resolución del problema o duda mediante estrategias variadas.
	Se aplica el postulado. Lo que el MAGISTER DIXI	Se aplica la estrategia de la investigación constante por parte de los/as estudiantes

	Desarrollo de conocimientos teóricos de forma prioritaria	Desarrollo de competencias integradas: conceptos, procedimientos, actitudes y valores.
--	---	--

En el Manual del Docente Universitario (2011: 67), se describe también una matriz de estrategias metodológicas para el desarrollo del aprendizaje significativo, que a continuación se presenta:

<b>Matriz de Estrategias Docentes para el Desarrollo de Aprendizajes Significativos</b> (Elaborado por Dra. Dina del Carmen Gamero Flores)				
CLASIFICACION DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS			
Para el desarrollo de conceptos	Exposición Didáctica. Resumen. Síntesis. Red Semántica. Discusión de grupos. Debates. El método de enseñanza en grupo.	Árbol organizador Mapas conceptuales Mapas Semánticos Cuadro Semántico Red Conceptual Textos expositivos Preguntas intercaladas Conversatorio	Discusión dirigida Análisis Philis 66 Súper Síntesis Analogías La investigación Lecturas dirigidas	Foro Panel Mesa Redonda El Simposio Estructuras El método de lectura La UVE
Para el desarrollo de competencias	Esquemas Rompecabezas Estudio de casos Clase Heurística Análisis de casos	Resolución de problemas Pistas Tipográficas y discursivas Formulación de preguntas Excursiones de trabajo(visitas de campo) El trabajo de campo	Portafolio Técnicas de proyecto La tarea dirigida La investigación	
Para el desarrollo de	Analogías	Diario de campo	La dramatización	

actividades y valores	Socio drama Historia de vida Resolución problemas	Portafolio Debates Juego de roles	Socio drama Trabajo de equipo Ejercicio de metacognición.	
Para el desarrollo saberes previos	Lluvia de ideas Cuchicheo Interrogatorio	Comentario Formulación de preguntas Philis 66	La entrevista Analogías Descripción de fotografías	
Para el uso organizadores	Ilustraciones Videos Estudio de casos Elaboración de diagnóstico de contexto	Analogías Descripciones de histogramas Gráficas de sectores y barras Fotografías Visitas de exploración		

Para darle concreción en el aula a las aspiraciones del currículo nacional, el cual se constituye en el instrumento clave de concepción, sistematización y organización de los procesos educativos, basados en los enfoques antes mencionados y específicamente en el humanismo, el constructivismo y el compromiso social, la praxis educativa debe orientarse en su teoría como en su metodología en los postulados de una acción pedagógica coherente; de tal manera que el estudiante sea el actor principal de su propio aprendizaje, en constante interrelación con su medio ambiente natural histórico socioeconómico político y cultural; lo cual permita incorporar a los procesos educativos, las expectativas de la sociedad nacional, sus comunidades, familias y ciudadanos.

Lo anterior implica que las metodologías de enseñanza aprendizaje y de evaluación a ser aplicadas en el aula deben tener como fundamento a la persona, es decir, al estudiante como centro del proceso de enseñanza –aprendizaje; tomando en cuenta que cada individuo aprende y conoce de acuerdo a su estilo

cognitivo y sus realidades biosicosociales como afirma Ausebel en su Teoría del Aprendizaje Significativo, la cual ofrece un marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, en lo que se refiere al diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose por lo tanto en un marco teórico que favorecerá dicho proceso mediante la metodología basada en el *aprender a aprender*.

El proceso de "aprender a aprender" está íntimamente relacionado con el concepto de desarrollo potencial del aprendizaje del estudiante. Es decir que mediante dicho proceso de aprendizaje el docente debe procurar desarrollar al máximo la *Zona de Desarrollo Próximo* del estudiante (ZDP).

El "aprender a aprender" pretende desarrollar las posibilidades de aprendizaje de un individuo, para conseguir por medio de la aplicación de técnicas, de destrezas, estrategias y habilidades acercarse al conocimiento.

Lo anterior supone un estilo propio de conocer y pensar, por lo que el concepto de "aprender a aprender" implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que supone en la práctica una reconversión profesional de los docentes, al pasar de meros explicadores de lecciones (escuela clásica) o simples animadores socio-culturales (escuela activa) a mediadores del aprendizaje y mediadores de la cultura social e institucional.

En el proceso de Aprender a Aprender juega un papel muy importante el conocimiento metacognitivo, el cual consiste en: tener el conocimiento sobre el conocimiento, conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo, lo cual facilita el uso de lo sabido y a su vez la posibilidad de mejora del propio conocimiento.

La metacognición es una de las manifestaciones más importantes del "aprender a aprender". No basta con aprender o saber utilizar procedimientos y

métodos adecuados para saber, sino que resulta imprescindible, en el marco del "aprender a aprender", saber cómo estructuramos nuestros aprendizajes, darnos cuenta de cómo pensamos al pensar sobre nuestro propio pensamiento y cómo elaboramos el mismo.

Para aprender, es necesario tomar en cuenta los factores disposicionales y el "transfer" del conocimiento. Los factores disposicionales se refieren al deseo de aprender (motivación) y al esfuerzo por rozar el límite de la propia capacidad. Aprender con esfuerzo es un estado de la mente, inquieta, ambiciosa y exploradora. En este esfuerzo está la construcción del conocimiento, que consiste en apropiarse de algo e insertarlo en su esfera personal; ya que eso es lo que hace el aprendizaje significativo, convirtiéndolo en conocimiento útil, el que tiene larga vida y se aplica o transfiere a otros campos del conocimiento, pudiendo y cambiar la realidad creativamente.

El "transfer" tiene lugar como estrategia en sí misma en el pensamiento crítico y creativo. Es la usanza de un conocimiento aprendido en un contexto para un nuevo contexto. Puede ser de dos tipos: "transfer cercano", cuando se aplica en el mismo contexto; y, "transfer lejano" aplicado a un nuevo contexto. Por lo que habría un "transfer" de práctica del proceso y otro como abstracción, ambos necesarios para la resolución de problemas en la vida tanto individual como social.

En el aprender a aprender es importante abordar el aprendizaje por cambio conceptual, el cual se da cuando en una situación el conocimiento de que disponemos no nos sirve para explicar o interpretar la nueva información necesaria para resolver un problema, por lo que es mediante la búsqueda colectiva de solución a dicho problema el que permite que aparezca el nuevo conocimiento para tal fin.

Para que se produzca el cambio conceptual en los estudiantes, es necesario poner en juego todos los procesos mentales, estructurando así la red de

conocimientos, destrezas y actitudes de cada uno de ellos, mediante la retroalimentación constante de la acción y el pensamiento; por lo que es importante comprender que el cambio no se da en un solo conocimiento, sino en un sistema de conocimientos, destrezas y actitudes. De ahí que juegan un papel importante en este proceso de enseñanza-aprendizaje las diversas técnicas usados por los docentes, entendidas éstas como procedimientos y actividades realizadas por los participantes y el facilitador.

### ¿Que es la evaluación educativa?

Es la valorización de los rendimientos de la enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer un juicio sobre la cantidad y calidad de lo aprendido, sobre las ventajas del método empleado y sobre la proporción en que los planes y programas se han desarrollado.

Con el objetivo de comprender el papel que juega la evaluación en el aprendizaje significativo de los estudiantes es necesario aclarar *Que es y Que no es evaluación.* (Ander-Egg 1995:149) lo resume de la siguiente manera:

### LA EVALUACIÓN

<b>ES:</b>	<b>NO ES:</b>
<p>Parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, y tiene un carácter:</p> <p><b>Formativo:</b> que ayuda al proceso de aprendizaje y que tiene en sí mismo, un valor pedagógico.</p> <p><b>Continuo:</b> no se limita al momento del examen</p> <p><b>Integral:</b> en cuanto comprende e integra lo conceptual, lo procedimental y actitudinal.</p> <p><b>Sistemático:</b> porque se realiza de acuerdo con un plan y criterios preestablecidos.</p> <p><b>Orientador</b> del alumno en su proceso de aprendizaje y del propio educador en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.</p>	<p>Un fin en sí misma:</p> <p>Un sistema para clasificar, seleccionar y excluir alumnos, según el mayor o menor conocimiento que tengan de lo que el programa de la asignatura y el profesor considere importante.</p> <p>Un proceso competitivo de comparación de capacidades.</p> <p>Una forma de control de aprendizajes memorísticos como modo de verificar adquisiciones parciales y fragmentadas de conocimientos.</p> <p>Una forma de averiguar lo que el alumno no sabe.</p>

Asimismo también conviene analizar que significa evaluar: cuando evaluar y como evaluar. (Ander-Egg1995:169) lo asume de la siguiente manera:

Interrogantes	Evaluación Inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
<b>¿Qué evaluar?</b>	Los esquemas de conocimientos pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tiempos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) o propósitos de los contenidos seleccionados.
<b>¿Cuándo evaluar?</b>	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
<b>¿Cómo evaluar?</b>	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno.  Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje.  Registro de las observaciones en hojas de seguimiento.  Interpretación de las observaciones	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Gamero Flores (2013), hace una comparación entre los enfoques tradicional y contemporáneo de la evaluación de los aprendizajes con el objetivo de ver su diferencia cualitativa:

<b>LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>	
Elaborado por Dra. Dina del Carmen Gamero Flores (2013)	
Énfasis en: La evaluación sumativa (resultados medibles)	Énfasis en: La evaluación evaluativa formativa (proceso de construcción del conocimiento)
La valoración casi exclusiva de teorías, conceptos, definiciones.	La valoración de competencias: conceptuales, procedimentales y actitudinales
La heteroevaluación, ejercida casi exclusivamente por parte del docente	Promueve la autoevaluación y coevaluación entre el docente y estudiantes
Lo cuantitativo del conocimiento	Lo cualitativo del conocimiento.

<p>Uso casi exclusivo de pruebas escritas de carácter objetivo tales como:</p> <p>Selección múltiple.</p> <p>Pareamiento.</p> <p>Falso y verdadero.</p> <p>Complementación</p>	<p>Uso de técnicas e instrumentos para la evaluación de aprendizajes significativos</p>
<p>Exámenes orales con interrogantes orientados a explorar casi exclusivamente conocimientos de memoria.</p>	<p>Exámenes orales orientados a explorar el pensamiento analítico-critico y propositivo.</p>

Asimismo para la evaluación del proceso de aprendizaje la referida autora propone lo siguiente (1995:166)

Evaluación del proceso de aprendizaje			
Procedimiento e instrumentos de evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<b>Observación sistemática:</b>			
Escalas de observación	▲	■	■
Lista de control	▲	▲	■
Registro anecdótico	▲	▲	■
Diarios de clase	■	■	■
<b>Análisis de las producciones de los alumnos:</b>			
Monografías	■	■	▲
Resúmenes	■	■	▲
Trabajo de aplicación y síntesis	■	■	▲
Cuadernos de clase	■	■	■
Cuadernos de campo	▲	■	▲
Resolución de ejercicios y problemas	▲	■	■
Textos escritos	■	▲	▲
Producciones orales	■	■	▲
Producciones plásticas o musicales	▲	■	■
Producciones motrices	■	■	■
Investigaciones	▲	■	■
Juegos de simulación y dramáticos	■	■	■
<b>Intercambios orales con alumnos:</b>			
Diálogo	■	■	▲
Entrevista	■	▲	■
Asamblea	▲	■	■
Puesta en común	■	■	▲
<b>Pruebas específicas:</b>			
Objetivas	■	▲	▲
Abiertas	■	▲	▲
Interpretación de datos	■	■	▲
Exposición de un tema	■	■	■
Resolución de ejercicios y problemas	■	■	■
Pruebas de capacidad motriz	▲	■	■
Cuestionarios	■	▲	▲
Grabaciones en magnetófono o video y análisis posterior	▲	■	■
Observador externo	▲	■	■

El signo ■ indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo ▲ expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

### 2.3.2. *Importancia del clima pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

La gestión del profesorado, para aportar significativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, además de planificar su acción docente en términos de estrategias metodológicas y de evaluación, así como de contenidos

relevantes, debe darle importancia al clima pedagógico que se vive en el aula; porque el ambiente del aula si es agradable puede estimular la motivación de los estudiantes para aprender, pero puede desmotivarlos y entorpecer su proceso de aprendizaje si el ambiente es tenso o demasiado indisciplinado, y por lo tanto negativo para el proceso de construcción del conocimiento.

Para comprender mejor el cómo opera dicho factor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a continuación se aborda este tema, con las siguientes definiciones: “Clima escolar se refiere a los diversos climas emocionales que pueden darse en una institución educativa. Incluye el clima de centro y el clima de aula” (Bisquerra Alsina 2008, p: 103).

El clima escolar viene dado por las diferentes interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa. Dentro de este contexto el clima escolar es lo que caracteriza a las instituciones educativas, pues al estar integrado por seres humanos que ponen de manifiesto su carácter y personalidad en cada una de sus acciones, se tiene un ramillete amplio de situaciones, las cuales pueden o no encaminarse hacia un clima emocional favorable al aprendizaje.

“Clima de aula, Según Bisquerra Alsina (2008, 103). “se trata del clima que se genera en el aula como consecuencia de la interacción entre el profesorado y alumnado dentro del espacio del aula”, el cual incide en los procesos educativos y en el rendimiento académico

*El Clima escolar* según Walberg (1981), “consiste en las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen”

Dentro de las aulas de clase existe un gran ramillete de situaciones las cuales dependen de factores como son: el docente, metodología, la materia, el espacio, relaciones entre iguales, todas ellas contribuyen de una u otra forma a mantener un clima de aula que favorece o no el proceso de enseñanza aprendizaje. En el aula, el docente es la persona llamada a velar por un clima en el cual reine el buen vivir, estableciendo reglas claras desde el inicio del año escolar, fomentando los valores cardinales en sus educandos.

Análisis de los resultados de estudios internacionales, como TIMMS, PISA, Primer Estudio del LLECE, mediciones nacionales, etc., muestran que los aprendizajes de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores, entre ellos: desempeño docente, nivel socioeconómico de las familias, capital cultural y educativo de los padres, cultura escolar, clima del aula, entre otros.

Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje (Reynolds et. al.: 1997). Desde entonces sabemos, entre otras cosas que:

Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.

Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse con los constructos de *clima escolar* y *tiempo real de aprendizaje*, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas.

Una vez cubierta una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje.

Desde otra mirada, los autores del «modelo interaccionista» desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30 en Estado Unidos de América (Nielsen y Kirk: 1974), entregan los primeros fundamentos del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Ellos examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin: 1965).

Por otra parte se sabe que el aprendizaje se «construye principalmente en los espacios intersubjetivos», es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.» (Villa y Villar, 1992:17).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso.

Los procesos o factores interpersonales, que se han mencionado anteriormente se expresan en varios niveles al interior de la institución escolar, destacándose los siguientes:

#### 1. Nivel organizativo o institucional

Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como:

- ✓ Los estilos de gestión,
- ✓ Las normas de convivencia,

- ✓ La participación de la comunidad educativa.

## 2. Nivel de aula

Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como:

- ✓ Relaciones profesor-alumno
- ✓ Metodologías de enseñanza,
- ✓ Relaciones entre pares.

## 3. Nivel intrapersonal

Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como:

- ✓ Autoconcepto de alumnos y profesores,
- ✓ Creencias y motivaciones personales,
- ✓ Expectativas sobre los otros.

El estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo. Los supuestos que fundamentan el estudio del «clima» o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social.

Autores como Gairín (1999), Cornejo y Redondo (2001) vinculan el clima social escolar con el ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución educativa.

En complemento a ello es importante referirse a que el ambiente del centro implica las relaciones de sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa: alumnos, padres y profesores (López: 1997).

Como ha de inferirse desde estas conceptualizaciones, el clima educativo no surge desde una dimensión individual, centrándose en un sujeto, sino que se constituye desde las percepciones del colectivo, así lo plantea Cornejo y Redondo (2001:16) cuando afirman que lo que define el clima de una institución “es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de Centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. En el mismo sentido Arón y Milicic (1999) refieren que el clima social escolar reúne las características atmosféricas que rodean a los actores de los centros educativos, considerando las características de cómo el contexto escolar proporciona (o no) las condiciones para que las personas, miembros del sistema escolar, se desarrollen armónica e integralmente.

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un factor clave, que está directamente vinculado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz, los alumnos se sienten bien valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y la dirección y hay relaciones de amistad entre ellos, las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni violencia entre docentes y alumnos. Una escuela eficaz es una escuela donde se detecta “una alta tasa de sonrisas” en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y un buen ambiente, se está –sin duda- en el camino de ser una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela feliz. (Javier Murillo: 2005).

### **2.3.3. Importancia del liderazgo del profesor en el rendimiento Académico de los estudiantes.**

De acuerdo a Bolívar (1997) El liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos. De allí la importancia que tiene el liderazgo del profesor en el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que, si el profesor logra influir en los estudiantes a que desarrollen su fuerza de voluntad para comprometerse con el estudio en una forma sistemática y metódica, es de suponer que dicha actitud repercutirá positivamente en la calidad de sus aprendizajes.

El desarrollo del liderazgo institucional depende de las características particulares de las organizaciones educativas y de su interrelación con el entorno; siendo significativa la actuación del docente quien debe dar a los estudiantes orientaciones estratégicas en su proceso de aprendizaje. Lo anterior implica una nueva concepción del liderazgo por parte del profesor a quien se le debe demandar su particular contribución al éxito académico de los estudiantes mediante su eficaz ejercicio en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo del profesor representa en sí mismo un desafío de envergadura, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales.

La mayoría de estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave. Es más, en las investigaciones sobre efectividad no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil.

Las investigaciones sobre el liderazgo transformacional se han asociado tradicionalmente a investigaciones sobre calidad y mejora en educación. Un investigador destacado en este campo es Bernard Bass (1988), quien define el

liderazgo transformacional como “el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. Para ello se les motiva a través del logro de sus estudiantes y se despierta la conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados escolares, generándoles altas expectativas al respecto. Bass concluye en su investigación que la pieza clave en los factores que determinan el éxito de un centro educativo es este tipo de liderazgo transformacional frente al transaccional ( *el liderazgo transformacional es “transfigurar” a la gente y a las organizaciones. Cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de como se piensa y se siente. El liderazgo requiere de un reenfoque mental, con el fin de una nueva percepción, es un cambio radical a que el comportamiento sea congruente con sus creencias, y motivar a realizar cambios permanentes*), o bien a la falta del mismo, conocido como dirección laissez-faire, lesser-Passat.

Para los docentes no es un secreto que cuando reinan los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa es señal del deterioro del clima escolar el cual influye directamente en el rendimiento académico y comportamiento de los educandos. Esto sucede cuando no se toma en serio el rol de docente como líder y solo llega a los puestos de trabajo con el único fin de dejar pasar las horas hasta terminar la jornada; indolencia que se refleja en un clima escolar desmotivador para el aprendizaje.

## **2.4 Competencias requeridas para la eficacia de la gestión del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes.**

Se ha comprobado mediante estudios realizados a nivel universal, que el aprendizaje escolar es de carácter individual y endógeno pero también tiene un componente social de experiencia compartida. El estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente: el docente y los compañeros de aula.

Al docente se le han asignado diversos roles: el de trasmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. Pero la función del maestro no puede reducirse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de falicilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar un ambiente enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva del aprendizaje. Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Dicha mediación, según Gimeno Sacristán (1988), y Marrero (1993) puede caracterizarse de la siguiente forma: el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo.

Entender como los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

Maruny (1989), considera que enseñar no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender, y por ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su aprendizaje, los motivos intrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema. Según Barrios (1992), la clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma.

De acuerdo a la teoría del andamiaje de Bruner (2009), el andamiaje necesario para construir el aprendizaje permite explicar la función tutorial que debe cubrir el profesor con sus estudiantes. Dicho andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del profesor deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el estudiante, de tal manera que mientras más dificultades tenga el estudiante en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del profesor, y viceversa. Pero la administración y ajuste de la ayuda pedagógica de parte del profesor no es sencilla, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda si no en su cualificación. En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

Para que dicho ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz es necesario que se cubran dos características (Onrubia, 1993): a) que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, y b) que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión autónoma de sus alumnos.

No se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Es por ello que Onrubia (ob. Cit), propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa en la enseñanza.

Gil, Carroscosa, Furio y Martínez, Torregrosa (1991), en su propuesta de formación para docentes de ciencias a nivel medio, parten de la pregunta ¿qué

conocimientos deben tener los profesores y qué deben hacer para ser eficientes?, a la cual responden con los siguientes planteamientos didácticos:

- ✓ Conocer la materia que han de enseñar.
- ✓ Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
- ✓ Adquirir conocimiento sobre el aprendizaje de la ciencia.
- ✓ Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual
- ✓ Saber preparar actividades.
- ✓ Saber dirigir la actividad de los alumnos.
- ✓ Saber evaluar.
- ✓ Utilizar la investigación e innovación en el campo.

En esa misma dirección Gil y Coll (1992): consideran que la labor docente con enfoque constructivista debe integrar tres dimensiones:

- ✓ Naturaleza y característica de la materia que ha de enseñarse: estructura interna, coordenadas metodológicas, epistemológicas y conceptuales.
- ✓ Proceso de enseñanza-aprendizaje: procesos implicados en la apropiación o asimilación del conocimiento por parte de los alumnos y en la ayuda pedagógica que se les presta.
- ✓ Práctica docente en la materia, en el sentido de una experiencia analizada de una forma crítica

La intervención educativa tiene como propósito central que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje; pero esto sólo será posible si el tipo de experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno lo permite. Según Belmont (1989), uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de

estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional.

Según Rogoff y Gardner (1984) el mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo, y está determinado por las influencias sociales, el período de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento involucrado. Según esta óptica, el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que se llama la transferencia de responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

El potencial de aprendizaje del alumno, o Zona de Desarrollo Próximo, (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado.

Un docente requiere tener manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca. Es por esto que no puede prescribirse desde fuera “el método” de enseñanza que debe seguir el profesor; no hay una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decidida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando:

- ✓ Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos.
- ✓ La tarea de aprendizaje a realizar.

- ✓ Los contenidos y materiales de estudio.
- ✓ Las intencionalidades u objetos perseguidos.
- ✓ La infraestructura y facilidades existentes.
- ✓ El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

En la interacción educativa no hay sólo una asistencia del profesor al alumno, sino que docente y alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza en un proceso de participación guiada. En efecto el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona a los estudiantes los apoyos necesarios para afrontarla; pero esto solo es posible porque el alumno con sus reacciones indica constantemente sus necesidades problemas e intereses (NIP's) y la comprensión de las situaciones de aprendizaje.

Rogoff y Gardner (1984), considera que existen principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor. Dicho proceso es el siguiente:

1° Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.

2° Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.

3° Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.

4° Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.

5° Aparecen de manera explícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y alumnos/menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Para comprender mejor las funciones y roles que el docente desempeña en el PEA, es conveniente analizar la importancia que tiene el conocimiento del pensamiento o representación que se forma el docente del proceso educativo, como punto de partida de un cambio real en su práctica como enseñante. Por ejemplo en opinión de Coll y Miras (1990:297) Si se quiere comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen en sus intercambios comunicativos, hemos de atender no solo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones asociadas a los mismos, como son los conocimientos culturales y las experiencias sociales de los protagonista: profesor y estudiantes

Algunas de las preguntas cruciales que podrían hacerse respecto al pensamiento didáctico del profesor son las siguientes:

- ✓ ¿cómo concibe el docente el conocimiento que enseña?
- ✓ ¿Qué papel se concede a sí mismo en relación con la experiencia del que aprende?
- ✓ ¿Cómo se representa al alumno, que recursos le concede y que limitaciones ha identificado en él?
- ✓ ¿Cómo organiza y transmite el conocimiento propio de un campo disciplinario específico?
- ✓ ¿Hace ajuste a la ayuda pedagógica que presta a los alumnos en función de sus necesidades y del contexto?

- ✓ ¿Asume siempre el control de los aprendizajes o los deposita gradualmente en los estudiantes?
  
- ✓ ¿Cómo cuantifica y cualifica la posesión y significatividad del conocimiento en sus alumnos?

La literatura relacionada con lo anteriormente expuesto reporta que, las representaciones o concepciones del profesor que se han aglutinado en el término genérico de “pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990), recogen conceptos y metodologías diversas. Así, a los procesos implicados se les ha denominado: “creencias”, “conocimiento práctico”, “pensamiento práctico”, “modelos o estilos de enseñanza”, “teorías implícitas”, entre otros términos. Lo que interesa enfatizar por el momento es que los resultados de gran parte de estos trabajos refutan la tesis de que el conocimiento didáctico del profesor es sólo de naturaleza técnica o práctica. Más bien, de acuerdo Schon (1992) el conocimiento del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial y constituye una síntesis dinámica de experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema y están en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela.

Aunque los estudios sobre el pensamiento del profesor se han comenzado a proliferar, éstos, plantean aún más interrogantes que respuestas. En diversas investigaciones se ha encontrado que los profesores no parecen seguir para planificar su trabajo el modelo que normalmente se prescribe en los esquemas de formación y en la planificación del “currículum” (Sancho, 1990: 101).

La mayoría de los profesores estudiados no comienzan o guían su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino más bien en función del contenido que enseñarán y el lugar donde la tarea docente se realizará. Así su unidad de planificación es la actividad y no el objetivo.

También, así como las preconcepciones o teorías implícitas del alumno son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, lo son para el profesor las teorías implícitas que tiene sobre enseñanza, en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común.

De acuerdo a Gill y Coll (1992), algunas de las ideas espontaneas del docente o docencia del sentido común que persisten son:

- ✓ Los docentes tienen una visión simplista de lo que es la ciencia y el trabajo científico.
- ✓ Reducen el aprendizaje de las ciencias o ciertos conocimientos y, a lo sumo, algunas destrezas, y olvidan aspectos históricos y sociales. Se sienten obligados a cubrir el programa, pero no a profundizar en los temas.
- ✓ Consideran que es algo “natural” el fracaso de los estudiantes en las materias científicas, por una visión fija o prejuicio de las capacidades intelectuales, el sexo de los alumnos o su extracción social.
- ✓ Suelen atribuir las actitudes negativas de los estudiantes hacia el conocimiento científico o causas externas, ignorando su propio papel.

Paradójicamente tienen la idea de que enseñar es fácil, cuestión de personalidad, de sentido común o de encontrar la receta adecuada, y son poco conscientes de la necesidad de un buen conocimiento de cómo se aprende.

Un tema polémico ubicado en este ámbito es el de la representación mutua profesor-alumno y sus eventuales repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de las llamadas profecías de autocumplimiento o “efecto Pigmalión” (véase las investigaciones de Rosenthal y Jacobson, en Coll y Miras, 1990) han puesto de manifiesto que las expectativas de los profesores sobre el

rendimiento de los alumnos pueden afectar de manera significativa (positiva o negativamente) el rendimiento académico de éstos.

Aunque este efecto no es lineal, e intervienen mecanismos complejos o múltiples variables mediadoras, mientras más motivados, inteligentes, atentos, autónomos, etcétera, perciben los profesores a los alumnos, más esperan de su rendimiento, y en consecuencia, su actuación como docentes se orientará a conseguir resultados académicos más positivos; así la situación inversa también es factible. En estos trabajos se puso en claro que entran en juego percepciones de extracción social, inteligencia, apariencia física y género en la representación que se forma el docente, y en estrecha relación con ésta, las expectativas de logro académico depositadas en el estudiante.

El gran reto actual es cómo inducir al profesor a tomar conciencia de dichos aspectos, para que pueda cuestionarlos, manejarlos propositivamente y generar alternativas en su práctica profesional.

Lo anteriormente expuesto ha conducido a una revaloración de lo que ocurre efectivamente en el salón de clases-“La vida en las aulas”- como objeto de investigación en el campo de la interacción de forma que constituye un punto de partida de todo intento por aportar al profesorado más elementos para realizar su tarea docente. Al respecto se plantea la función del profesor como “práctico reflexivo, es decir que el rol del docente no es en este caso el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías aplicadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.

Desde esta perspectiva, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula, dependerá de la propia construcción que haga de situaciones donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (las denominadas “zonas indeterminadas de la práctica profesional “). En otras palabras esto significa que el

profesor tiene que aplicar en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), estrategias, métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje adecuadas a las necesidades intereses y problemas propios de los estudiantes que están bajo su cargo en un momento dado, es decir que tiene que contextualizar la enseñanza a la naturaleza del grupo.

Existen cuatro constantes en la práctica reflexiva propuesta por Schön (1992) que hay que tomar en cuenta al examinar la acción de los profesores:

- ✓ Los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones
- ✓ Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva.
- ✓ Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- ✓ Los roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

Dichas constantes son congruentes con la necesidad de conocer el pensamiento del profesor y de conducir un análisis de la interacción educativa en su práctica docente.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1995: 19-20), los ámbitos fundamentales para el ejercicio de la reflexión sobre la práctica docente son:

- ✓ El ámbito práctico metodológico.
- ✓ El de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos.

- ✓ Las prácticas institucionales escolares.
- ✓ Las prácticas extraescolares (textos, evaluación, control, intervención administrativa).
- ✓ Las políticas educativas en general.
- ✓ Las políticas gerenciales y sus relaciones con la educación.

Schón (1992), resalta la enseñanza a través de “la reflexión en la acción”, y manifiesta que el diálogo entre el docente y el alumno es condición básica para un aprendizaje práctico reflexivo; además, que el maestro trasmite mensajes a sus aprendices tanto en forma verbal como en la forma de ejecutar.

La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente y reflexiona también sobre su propia ejecución. A su vez, el docente se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así, el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecuta las prescripciones del docente a través de la imitación reflexiva, derivada del modelado del maestro. El alumno introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinado conocimiento (sea éste declarativo, procedimental o valoral), y en múltiples ocasiones realiza actividades que le permiten verificar lo que el docente trata de comunicarle.

De este modo la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adoptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza-recíproca dinámica y autorreguladora.

El modelo por competencias profesionales integradas, muy en boga en la formación docente actual, requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Algunas implicaciones de este cambio de centro en el plano de lo pedagógico didáctico se enumeran a continuación.

*Propósitos de la educación:*

- ✓ Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea.
- ✓ Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas de la realidad.
- ✓ Articular las necesidades de formación del individuo con las necesidades del mundo del trabajo.
- ✓ Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones.
- ✓ Integrar la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual.
- ✓ Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos.
- ✓ Promover cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben.

En el modelo práctico reflexivo, el papel del profesor facilitador sigue siendo fundamental, pero como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

A partir de lo antes señalado, es claro que uno de los propósitos que se plantea las instituciones escolares, al adoptar un modelo educativo por competencias profesionales integradas, es elevar la calidad de la educación impartida. También se plantea cómo mejorar de manera continua la calidad del

aprendizaje de los estudiantes, para ayudarles a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo.

El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los estudiantes; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

Lo expuesto anteriormente alude a los roles de los docentes en tres dimensiones:

- ✓ La de los aprendizajes de los estudiantes,
- ✓ La de la gestión educativa, y
- ✓ La de las políticas educativas.

La primera, dimensión de los aprendizajes, es fundamental. La misión, la razón de ser de los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; no se puede entender su trabajo al margen de lo que sus estudiantes aprenden. A su vez, el grado de responsabilidad sobre los resultados de esta tarea y las expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes, están asociados estrechamente con las siguientes dos dimensiones:

La dimensión de la gestión educativa, bajo los nuevos conceptos de participación, pertinencia, toma de decisiones y liderazgo compartido en las escuelas, alude a docentes que hacen suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde se ubica, que traducen las demandas de su entorno y las políticas educativas en el proyecto estratégico para su escuela, al mismo tiempo que lo hacen en su práctica pedagógica.

Esta dimensión se refiere a profesores que planifican, monitorean y evalúan juntos su trabajo; que revisan sus prácticas y sistematizan sus avances; que se sienten fortalecidos en el equipo docente y se relacionan con otros colegas y otras escuelas en redes de aprendizaje docente; que tienen una actitud crítica y propositiva y procesan las orientaciones centrales a la luz de su realidad y sus saberes.

La dimensión de las políticas educativas se refiere a la participación de los docentes en su formulación, ejecución y evaluación. Los sistemas educativos, típicamente, han operado con equipos de “planificadores” que definen desde su conocimiento académico lo que la sociedad, las comunidades y las escuelas necesitan.

Las consultas y decisiones colectivas necesitan mecanismos que hagan viable la participación de todos los involucrados, que “acerquen” los debates y decisiones a los niveles más cotidianos para que integren a las escuelas, a los docentes y a las familias. Esto implica abrir espacios en los niveles locales, provinciales, estatales, etc., para conseguir que las grandes políticas tengan sentido para quienes, en último término, serán responsables de ejecutarlas en condiciones y contextos diversos.

Estos roles pueden ser asumidos por maestros que tengan competencias profesionales, éticas y sociales, que se sientan formados, capacitados y dispuestos a jugarse por un nuevo protagonismo. Que se vean a sí mismos y a sus escuelas integrando alianzas con otros actores para que sus estudiantes aprendan más y mejor, que haya una gestión cooperativa de las escuelas y para que las políticas locales y nacionales reflejen las demandas de desarrollo de las comunidades y sociedades, y efectivamente se cumplan

Desde esta perspectiva de los roles de los docentes, resignificar su trabajo y recuperar su centralidad supone abrirse al reconocimiento que hay un conjunto

de factores que determinan el desempeño, que interactúan y se influyen unos a otros. Entre ellos: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional y evaluación del desempeño.

En consonancia con los diferentes roles docentes que el modelo práctico reflexivo propone, en el Manual del Docente Universitario (Gamero Flores, y otros 2011:8-9) se describen las cualidades personales, científicas, pedagógicas que los docentes deben tener para un buen desempeño profesional; las cuales se enumeran a continuación:

*Cualidades personales.*

- ✓ Leal a los ideales de la universidad.
- ✓ Capacidad de trabajo en equipo.
- ✓ Facilidad de expresión y comunicación.
- ✓ Creatividad.
- ✓ Amabilidad.
- ✓ Disciplinario
- ✓ Proactivo.
- ✓ Sensibilidad social.
- ✓ Coherencia en la práctica de valores.
- ✓ Buenos modales.
- ✓ Capacidad para resolver conflictos.
- ✓ Moralidad notoria.
- ✓ Poseedores de inteligencia emocional.
- ✓ Seguridad en sí mismos.
- ✓ Cortés.
- ✓ Flexible.
- ✓ Responsable.
- ✓ Respetuoso.

- ✓ Buena presentación personal.
- ✓ Actitud crítica y constructiva.
- ✓ Capacidad empática.

#### *Cualidades científicas.*

- ✓ Conocimiento de orientación educativa.
- ✓ Dominio de estrategias de motivación para el aprendizaje.
- ✓ Buen administrador de la clase.
- ✓ Capacidad innovadora.
- ✓ Conocimiento de la realidad nacional e internacional.
- ✓ Constante actualización de conocimientos.
- ✓ Cultura general.
- ✓ *Dominio de métodos y técnicas acordes al modelo.*

#### *Cualidades pedagógicas.*

- ✓ Dominio de métodos y técnicas acordes al modelo.
- ✓ Manejo pedagógico de grupos.
- ✓ Conocimiento de orientación educativa.
- ✓ Dominio técnico de atención a la diversidad en el aula.
- ✓ Dominio de estrategias de motivación para el aprendizaje.
- ✓ Vocación pedagógica.
- ✓ Conocimiento de tecnología educativa.
- ✓ Buen administrador de la clase.
- ✓ Manejo de estrategias docentes.
- ✓ Uso adecuado de la libertad de cátedra.
- ✓ Familiarizado con ciencias de la educación.
- ✓ Conocimiento de psicología educativa.
- ✓ Generador de conflictos cognitivos.
- ✓ Promotor de cambios educativos.
- ✓ Facilitador de aprendizajes significativos.

- ✓ Conocimiento y manejo de recursos didácticos.
- ✓ Dominio de métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje.

Las cualidades personales, científicas y pedagógicas antes enumeradas, las cuales podrían considerarse como competencias profesionales necesarias para la excelente eficacia del docente en el PEA, no pueden ser logradas sin un eficiente proceso de formación tanto inicial como permanente. Pues tal como lo sostiene Linda Darling-Hammond (2001:344).

*El conocimiento profesional y la preparación del profesorado, en mayor grado que cualquier otra variable, era lo que ejercía un efecto más claro en lo aprendido por los alumnos (Armonur-Thomas, Clay, Domanico, Bruno y Allen, 1989).*

*Cuando los docentes están pobremente formados, sus alumnos suelen recibir una dieta fija de fichas y ejercicios repetitivos basados en libros de textos de baja calidad. Por lo general, en gran parte por las escasas habilidades pedagógicas de sus profesores, los alumnos de centros con escasos recursos, y que además son adscritos a itinerarios formativos inferiores, permanecen sentados en sus pupitres durante largos períodos de sus jornadas escolares; se les pide que busquen correspondencias entre la foto de la columna "a" y la palabra de la columna "b", que rellenen espacios en blanco, o copien lo que está escrito en la pizarra. Trabajando en tareas de bajo nivel de exigencia cognitiva y aburridas, e incluso radicalmente desconectadas de las habilidades que supuestamente habrían de aprender. Muy pocas veces se les incita a hablar de lo que saben, a leer libros interesantes, a diseñar y resolver problemas en matemática o ciencias (Oakes, 1985; Davis, 1986; Metz, 1978; Trimble y Sinclair, 1986; Cooper y Sherk, 1989). Si sus profesores no conocen otra forma de enseñar; lo que estos alumnos aprenden es bastante diferente de lo que aprenden aquellos que tienen la suerte de participar en itinerarios educativos superiores, donde una enseñanza de calidad es mucho más frecuente.*

*Los profesores bien preparados y eficaces saben cómo desarrollar una enseñanza adaptada a estilos cognitivos y ritmos diferentes de aprendizaje, y son también capaces de incluir actividades que no reducen el abanico de las posibilidades de aprendizaje, sino que lo ensanchan (Strickand, 1985). Tienen éxito al hacerlo porque comprenden el desarrollo del niño, así como el desarrollo y la naturaleza del conocimiento en ámbitos o esferas específicas (Comer, 1988; Gardner, 1991). Aún cuando muchas evidencias disponibles indican claramente que el conocimiento que tienen los profesores de la materia y de las estrategias de enseñanza afectan a lo que aprenden los alumnos (Darling-Hammond, 1992), una sorprendente cantidad de ellos no han sido debidamente preparados*

*en las áreas que enseñan, no han recibido una preparación suficiente en estrategias y métodos de enseñanza, y la mayoría no dispone de la formación suficiente en las teorías sobre el desarrollo evolutivo y el aprendizaje de los niños (Comisión Nacional sobre la enseñanza y el Futuro de América, 1996).*

El panorama anterior descrito por Darling Hammond (2001:304) acerca de la deficiente calidad de la gestión del profesorado en las aulas ha sido enfocado por Gustavo Ramos en su tesis doctoral (2013) refiriéndose específicamente a la educación Centroamericana y menciona al respecto estudios internacionales que se refieren a tal problema, como los de Raimers (1995), Martinello (1999), Cox y Ureta (2003), y Schiefelbein et. al. (2005), quienes según él:

*Culpan al profesorado salvadoreño, a su práctica pedagógica y a su pobre formación, como agentes directos del fracaso escolar de los estudiantes” y continua diciendo que “es realmente preocupante que a lo largo de los años, este fenómeno mantenga los mismos patrones, olvidándose de la importancia del desarrollo profesional de los profesores. Las características generales que estos estudios presentan es que el profesorado no se involucra en el aprendizaje de los estudiantes y no se compromete en mejorar su praxis educativa, pero además de eso, tiene una deficiencia muy grande especialmente en cuanto a su formación”. (Ibíd:195)*

Así mismo Ramos (2013) afirma que su experiencia en el campo de la escuela pública le “ha permitido corroborar algunas características presentadas en los estudios anteriores, comprendiendo que las escuelas que se preocupan por contratar profesores bien formados y comprometidos con su desarrollo profesional, son escuelas exitosas que hacen que la mayoría de sus estudiantes alcancen un rendimiento óptimo” (Ibíd:196).

Con respecto a este problema referido al deficiente desempeño en el aula, Ramos al igual que otros educadores citados anteriormente abogan por la calidad de la formación docente y afirma que “es en ese momento cuando puede adquirir conocimientos que serán útiles en el área que se desempeñará. Por otra parte, en este ambiente adquirirá algunas características que lo definirán en su camino hacia la empatía con el estudiante” (Ibid:196). Para reforzar esta posición

menciona a Fullan (1993), quien sostiene que “la formación docente puede ser el peor problema y la mejor solución para la creación de una escuela eficaz”. También, en su argumentación menciona a Smylie (1990) quien considera que la formación docente debe llevar implícita tanto el valor cognitivo como el afectivo el cual permita al futuro docente desarrollar competencias emotivas para su desempeño profesional.

En ese sentido Ramos (2013), afirma que “Indiscutiblemente, una buena formación hará que el futuro maestro se integre mejor en la comunidad y logre establecer mecanismos para mejorar la educación de sus miembros”. (Ibíd). Y menciona que Shartrand et. al. (1997) sostienen que “los profesores que han recibido una buena formación, son capaces de comprender mejor los valores, creencias y condiciones de las familias de sus estudiantes, además de que están mejor preparados para cooperar con ellos ante sus dificultades personales. Este tipo de maestro también sabe adaptar su práctica pedagógica a las necesidades de sus estudiantes y valora una relación afectiva de respeto y aprecio mutuo.

Y concluye que: “la formación y desarrollo profesional docente debe ser la base de la pirámide de los factores de eficacia, porque la incidencia que tiene el profesor en el logro de los aprendizajes es absolutamente fundamental. Su capacidad, liderazgo, conocimiento del tema, y motivación permiten al individuo aprender más y mejor. (Ibíd).

## Capítulo III. METODOLOGÍA

### 3.1 Construcción del objeto de estudio

Este estudio forma parte de un conjunto sistemático de 7 temas relacionados sobre factores asociados que inciden positiva o negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, bajo el objeto de Investigación general de la eficacia educativa en El Salvador, año 2014. Los cuales se mencionan a continuación:

1. Los factores socioculturales como indicadores de eficacia
2. El centro escolar, su incidencia y aportes al logro del rendimiento
3. La gestión del profesorado y su aporte al rendimiento
4. La incidencia económica en el logro educativo
5. La gestión del director como factor de eficacia
6. El refuerzo educativo como factor clave en el aprendizaje eficaz
7. La incidencia de la violencia escolar en el rendimiento del estudiante

Además el conjunto global del resultado de estos siete temas analizados formarán parte de una investigación a nivel institucional que esta llevando a cabo la Universidad Pedagógica de el Salvador, a través de la Oficina de Investigación Asociada la cual esta siendo coordinada por el investigador Doctor Gustavo Ramos Ramírez, quien integrará en un solo trabajo el producto final de las investigaciones de los temas antes mencionados.

Para lo cual se le asignó a cada equipo formado por dos investigadores un tema en específico.

En el caso nuestro nos ha sido asignado para ser analizado el tema que se refiere al factor de *La gestión del profesorado y su aporte al rendimiento académico de los estudiantes de educación media en El Salvador*, y otros

investigadores del equipo global han analizado los demás factores arriba mencionados.

Para abordar este tema tan importante, sobre el resultado del rendimiento académico de los estudiantes, se ha tomado como *objeto de estudio*:

- a) La eficacia en el rendimiento académico como objeto general y
- b) La gestión del docente en el aula como objeto específico.

Para identificar el grado de influencia que tienen la gestión del docente en el aula en la eficacia educativa o rendimiento académico de los estudiantes, se contrastó el marco teórico con la recolección de datos relacionados con el problema en distintos centros educativos del sector público a nivel nacional y para ello se midió el rendimiento de los estudiantes de educación media a través de las pruebas de matemática y lenguaje y los promedios se contrastaron con los datos relacionados con la gestión del docente en el aula, la cual se considera el factor más importante en la eficacia educativa. Esto permitió en gran medida relacionar la teoría con la realidad educativa, para derivar conclusiones acerca del objeto de estudio.

## **Delimitación de la investigación**

### **3.1.1. Ubicación Espacial:**

Unidad de análisis: Instituciones educativas de educación media del sistema público del territorio de El Salvador.

En este proceso al equipo investigador se le asignaron los instrumentos que miden los diferentes factores que inciden en la eficacia educativa antes mencionados, para ser administrados en 14 instituciones educativas de educación media de los departamentos de La Paz y Cabañas, en 7 instituciones de cada

departamento antes mencionados; en las que participaron 210 estudiantes, repartidos de la siguiente manera: 15 estudiantes de segundo año de bachillerato por cada institución ( $15 \times 7 \times 2 = 210$ ), en dos especialidades: bachillerato técnicos y bachillerato general por institución, 14 directores (1 por cada institución) y 28 maestros (2 por cada institución).

Es de hacer notar que estos dos departamentos encuestados por este equipo forman parte de la muestra total del estudio general. Nada más han sido asignados para pasar los instrumentos y pruebas, pero se ha tomado en cuenta el resultado global de la muestra total (ver página 97) para hacer el análisis de los resultados.

Los dos departamentos encuestados por el este equipo, se mencionan a continuación:

<b>N°</b>	<b>Código</b>	<b>Instituciones del departamento de La Paz</b>	<b>Municipio</b>
1	12083	Instituto Nacional José Simeón Cañas	Zacatecoluca
2	13555	Complejo Educativo San Francisco	Zacatecoluca
3	12117	Complejo Educativo Profesor Carlos Lobato	Zacatecoluca
4	12049	Instituto Nacional José Ingenieros	Santiago Nonualco
5	12126	Instituto Nacional de San Luis La Herradura	San Luis La Herradura
6	12042	Instituto Nacional de Santamaría Ostuma	Santamaría Ostuma
7	11988	Instituto Nacional de San Luis Talpa	San Luis La Talpa
	<b>Código</b>	<b>Instituciones del departamento de Cabañas</b>	<b>Municipio</b>
8	12143	Instituto Nacional de Ilobasco	Ilobasco
9	88165	Instituto Católico Karol Wojtila	Ilobasco

10	14783	Instituto Nacional de San Isidro	San Isidro
11	12217	Instituto Nacional de Sensuntepeque	Sensuntepeque
12	12266	Complejo Educativo Sotero Laínez	Sensuntepeque
13	88175	Instituto Católico Nuestra Señora de Guadalupe.	Sensuntepeque
14	12192	Centro Escolar General Francisco Menéndez	Ilobasco

### 3.1.2. Ubicación Temporal:

Indagación sobre los factores asociados que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media del sistema público de El Salvador, específicamente en el tema de la *gestión del profesorado y su aporte al rendimiento académico*; por lo cual la investigación se enfocó en los estudiantes de educación media del sistema público a nivel nacional, que actualmente cursan el segundo de bachillerato 2014.

### 3.2 Trabajo de campo (construcción de contextos y categorías de análisis)

Esta investigación es un estudio de tipo cuantitativo por que los datos se midieron en escalas numéricas; para lo cual se diseñaron tres cuestionarios con preguntas cerradas, en forma dicotómica (1=si, 2=no), y en escalas de Lickert (del 1 al 5).

De igual manera se elaboraron y aplicaron a los estudiantes de segundo año de bachillerato dos *Pruebas de conocimientos* en las especialidades de: *Matemáticas y Lenguaje y Literatura*, para medir el nivel de eficacia educativa

Como se mencionó anteriormente, el trabajo de campo fue realizado por 7 investigaciones relacionadas con igual número de factores de eficacia los cuales al final formarán parte de todo el estudio.

## **Población y Muestra**

### **Definición de Población:**

Según Tamayo (1997:35), define la población como: la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen unas características comunes, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

En la presente investigación las unidades de análisis objeto de estudio fueron la totalidad del universo que representa una población de tipo finita, en la medida que está constituida por un determinado número de elementos que con relación a este estudio está limitado a nivel nacional.

#### **Población objeto de estudio**

<b>Sujetos de estudio</b>	<b>Total</b>	
Directores	6,062	
Docentes	2,614	
	Matemática 1,343	Lenguaje y Literatura 1,271
Estudiantes	73,866	

### **Definición de la Muestra**

La muestra fue de tipo estratificada preseleccionada y por lo tanto no aleatoria; por tal razón para realizar este estudio se preseleccionaron 100

*instituciones de educación media del sector público* de todo el país, con base en promedios de alto y bajo rendimiento de los estudiantes obtenidos en la PAES del año 2013. Para tal fin se realizó una asignación de siete centros escolares por departamento que cada investigador debía visitar; cada investigador seleccionó las instituciones de acuerdo a distancia o acceso a los centros escolares.

La muestra seleccionada fue la siguiente.

<b>Sujetos</b>	<b>Número</b>
Directores	100
Docentes de Bachillerato	200
Estudiantes de 2° año de Bachillerato	1500
Centros Educativos	100

Los criterios de la muestra seleccionada y el tipo de investigación ha sido proporcionada al equipo de investigadores por la Oficina de Investigación Asociada de la Universidad y también el tipo de investigación fue proporcionada por la misma Oficina. Por lo que no se tuvo que hacer ningún análisis matemático para validar la fórmula por parte del equipo investigador de este estudio.

### **3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos.**

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario utilizar herramientas que permitieran recolectar la mayor cantidad de información precisa con el fin de obtener un conocimiento más amplio de la realidad objeto de este estudio.

El presente estudio implicó el diseño y administración de tres cuestionarios autoaplicados, uno dirigido al director(a) de la institución, uno dirigido a dos docentes de cada institución y uno dirigido a quince estudiantes de segundo año de cada institución, en las modalidades de bachillerato general y técnicos en cualquiera de sus especialidades, que se someterán a la prueba PAES 2014;

además se les administró a los estudiantes dos pruebas, en las asignatura de Matemática y Literatura basadas en la prueba PAES 2013.

### Informantes e instrumentos

<b>INFORMANTES</b>	<b>INSTRUMENTOS A APLICAR</b>	<b>Muestra</b>
Directores	Cuestionario	100
Docentes	Cuestionario	200
Estudiantes	Cuestionario y prueba de evaluación de los conocimientos	1500

A continuación se detallan las variables e indicadores de los instrumentos utilizados en la recolección de la información referida al tema *“La gestión del profesorado y su aporte al rendimiento académico”*.

#### Variables e indicadores del cuestionario para el director.

Variable	Indicador
I. Generalidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombre de la institución educativa.</li> <li>2. Código de infraestructura</li> <li>3. Sexo</li> <li>4. Edad</li> <li>5. Estado civil.</li> <li>6. Formación profesional.</li> <li>7. Nivel escalafonario</li> <li>8. Turno que labora en este centro.</li> <li>9. Tiempo que ha recibido formación en administración o gestión.</li> <li>10. Años de servicio de director.</li> </ol>
II. Gestión institucional	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Cantidad de tiempo que invierte en las labores que desarrolla en una semana de trabajo.</li> <li>12. En que medida considera que su Dirección Pedagógica potencia a todas aquellas funciones, actividades y estructuras organizacionales directamente relacionados con el mejoramiento del trabajo docente.</li> <li>13. Gestión institucional</li> <li>14. Cómo valora algunas actividades que ha impulsado en el año 2014.</li> </ol>
III. Clima del centro	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Los problemas del aula</li> <li>16. Elementos de infraestructura.</li> <li>17. Como se siente en relación a:</li> <li>18. Situaciones problemáticas del centro.</li> </ol>

	<p>19. Factores que inciden positivamente en el rendimiento académico.</p> <p>20. Tipos de refuerzo académico.</p> <p>21. En qué momento reciben refuerzo académico los estudiantes de último año.</p> <p>22. Los problemas en el aula enfocan a:</p>
--	---

### Variables e indicadores del cuestionario para los docentes.

Variable	Indicadores
I. Generalidades	<p>1. Nombre de la institución educativa</p> <p>2. Código de infraestructura</p> <p>3. Sexo</p> <p>4. Edad.</p> <p>5. Estado civil.</p> <p>6. Formación profesional</p> <p>7. Nivel escalafonario.</p> <p>8. Turno en el que labora en el centro escolar: Matutino, vespertino, matutino y vespertino, modalidad flexible</p> <p>9. Lugares en los que labora adicionalmente de esta institución.</p> <p>10. Años de ejercer la docencia.</p>
II. Gestión en el aula	<p>11. La cantidad de tiempo que invierte en las labores que se desarrollan en una semana clásica de trabajo.</p> <p>12. Los recursos y servicios con los que cuenta el aula.</p> <p>13. Planificación en el aula.</p> <p>14. La metodología didáctica.</p> <p>15. Recursos didácticos.</p> <p>16. Proceso de evaluación.</p> <p>17. ¿Cómo se siente en relación otros factores relacionados con su desempeño laboral?</p>
III. Clima del centro	<p>18. Situaciones general de la institución</p> <p>19. Como considera la función del director en su centro escolar.</p> <p>20. Gestión de la violencia en el centro escolar.</p> <p>21. Otros problemas relacionados con la docencia en la institución.</p> <p>22. ¿En qué momento reciben el refuerzo académico los estudiantes de último año?</p>

### Variables e indicadores del Cuestionario para los estudiantes.

I. Generalidades	Nombre de la institución Género Edad. 1. ¿Qué tipo de bachillerato estudias?
II. Situación socioeconómica	2. ¿Trabajas fuera de casa? 3. Tipo de trabajo que realizas 4. ¿Cuántas horas trabajas? 5. ¿Cuántas personas viven en tu casa? 6. La zona en la que reside es: 7. ¿Qué tipo de vivienda habitas? 8. ¿Con quién resides en tu vivienda? 9. Tipo de vivienda en la que resides: 10. En tu casa, el suelo es de: 11. Aparatos eléctricos con los cuentas 12. Servicios con los que cuentas. 13. Ingresos mensuales de tu familia 14. Recibes remesas mensuales y monto 15. Ayudas de ONGS, para becas
III. Situación sociocultural	Nivel de escolaridad. 16. Nivel de escolarización de los padres o encargados. 17. Datos de actividades rutinarias.
IV. Situación social de la escuela	18. Ambiente de convivencia en el instituto 19. Ambiente de convivencia en el aula 20. Acoso y agresión. 21. Que se hace en el instituto para mejorar la disciplina. 22. En cuanto al desempeño de los profesores y su gestión. 23. Problemas que afrontan los estudiantes
V. Infraestructura.	24. Como se encuentra la infraestructura del instituto. 25. Cuáles son los servicios con los que cuenta la institución.

Ver desglose de los tres cuestionarios arriba mencionados en anexos, 1, 2, y 3.

Además de las encuestas antes detalladas se administró a los estudiantes dos pruebas de conocimiento según el siguiente detalle.

### *Prueba de Matemática.*

Esta prueba consta de 20 dificultades de las unidades de primero y segundo año de bachillerato, en ella se exploran conocimientos sobre Geometría, Estadística, probabilidades, entre otras ramas; es de aclarar que las preguntas fueron recopiladas y luego extraídas de las pruebas de avance que el Ministerio de Educación sube cada año a su página web. (ver anexo 4)

### *Prueba de Lenguaje y Literatura.*

Esta prueba consta de 10 dificultades, en la primera página aparece un texto titulado Celis; Júpiter. En base a este texto los estudiantes respondieron las preguntas de la número 1 a la 8, y el resto eran dificultades que estudiaban temáticas sobre el teatro. Esta prueba se obtuvo también de la página web del MINED, a la cual se le realizaron algunas modificaciones, por parte del director de la investigación. (ver anexo 5)

### **Proceso de recolección de la información.**

El proceso de la recolección de los datos se realizó en tres fases, las cuales fueron:

Primera fase: el director de esta investigación convocó a todos los investigadores para dar a conocer los instrumentos y los lineamientos sobre la forma de contestar los reactivos de cada uno; también entregó los listados de los centros escolares de cada departamento con sus respectivos datos, para que cada quien se comunicara con los directores de las instituciones educativas para acordar detalles respecto a las fechas y hora en que éstos les visitarían para administrar los respectivos cuestionarios y pruebas.

Segunda fase: los investigadores se comunicaron con los directores y se acordaron las fechas de programación de visitas a los centros escolares; las reacciones de los directores fueron muy diversas ya que algunos no presentaron ninguna objeción al respecto, mientras que otros se mostraban apáticos

manifestando no tener tiempo para que se administraran los cuestionarios y se realizaran las pruebas objeto del estudio, pero después de explicarles los objetivos de la investigación, accedieron.

Tercera fase: Los siete equipos de investigadores visitaron los centros escolares preseleccionados de todo el país para pasar las encuestas.

Al llegar a las instituciones se solicitaba hablar con el director de la institución, a quien el investigador le entregaba la carta de autorización emitida por el Ministerio de Educación y se procedía a la entrega de los instrumentos tanto al director (a) y a los docentes del centro escolar; inmediatamente después los investigadores se dirigieron a los salones de clases de los estudiantes asignados para el estudio, a quienes primero se les administró el cuestionario sobre los factores asociados y luego se les aplicó las pruebas de Matemática y Lenguaje.

Estando en el salón de clases se les explicó a los estudiantes el proceso a seguir para responder los diversos instrumentos, así mismo se les explicó que el objetivo de la misma era obtener información para conocer los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato y que todo lo que se respondiera en ésta, era de uso exclusivo para la institución investigadora y no sería en ningún momento utilizada para otros fines.

Luego de completar la encuesta sobre factores asociados se procedió a entregarles a los estudiantes las dos pruebas de conocimiento antes mencionadas, y se les explicó que el resultado obtenido en dichas pruebas no influiría en sus calificaciones.

Para responder a la encuesta sobre factores asociados no se les midió el tiempo a los estudiantes, pero para responder las pruebas de Matemática y Lenguaje y Literatura, solamente se les asignaron dos horas.

Cuando los alumnos finalizaban la encuesta y las dos pruebas de rendimiento académico antes mencionadas, las entregaban al investigador y éste procedía a corroborar que estuvieran completamente llenas, de manera que no se dejaran preguntas sin contestar, y se les agradecía por su colaboración.

Al finalizar la visita se recogían las encuestas dirigidas los directores(as) y docentes de la institución y de igual forma se verificaban que los instrumentos estuvieran completamente llenos y con el sello de la dirección, y se les agradecía por su participación.

### **Dificultades en el proceso de investigación**

Durante el desarrollo de este estudio se tuvieron múltiples dificultades:

En la primera fase de la capacitación, cuando se dieron los lineamientos para el llenado de los instrumentos no estaban todos los investigadores lo que dificultó que todos eligiéramos el departamento que más nos convenía y que la información dada no la conocieran todos, por lo que al final algunos de los investigadores no cubrieron los departamentos asignados, por lo que en última instancia se tomaron instituciones del departamento de San Salvador como vía de salida a la problemática

Otra dificultad enfrentada fue que algunos de los investigadores que no habían recibido los lineamientos no llamaron previamente a las instituciones para concertar la visita con el director por lo que esto retrasó el proceso.

Además otro problema que surgió fue que algunos investigadores, una vez administrados los instrumentos no se cercioraban que éstos estuvieran completados, lo cual de alguna manera repercutió en el vaciado de los datos.

En la segunda fase, particularmente en lo que se refiere a la recolección de los datos en los departamentos de La Paz y Cabañas, entre las dificultades enfrentadas por los investigadores autores de este informe pueden señalarse las siguientes:

Cuando se llamaba a los centros educativos, para concertar la visita, en muchas ocasiones no se encontraba el director por lo que esto obstaculizó el ponerse de acuerdo para concertarla en su debido tiempo.

Otra dificultad encontrada fue la que cuando se logró contactar a los directores(as), en algunos casos se mostraron renuentes aduciendo que ya en otras ocasiones la Universidad Pedagógica había realizado otros estudios en ese centro educativo, y externando su desaprobación del porqué investigaban tanto en la misma institución; este descontento fue evidente por parte de los directores de dos centros educativos uno en el departamento de La Paz y otro en el departamento de Cabañas.

En la tercera fase, así mismo los investigadores de este informe encontraron las siguientes dificultades:

Pese a que se había concretado la visita en las instituciones, algunos de los directores no querían dar un espacio para que se realizara la investigación, ya que manifestaban tener otras actividades que realizar; pero después de insistir y dar a conocer los objetivos de la investigación accedieron a dar el permiso para realizar el estudio.

Otras de las dificultades fue el que algunos de los estudiantes no estaban presentes a la hora prevista para administrar los instrumentos, porque se encontraban realizando otras actividades; por lo que hubo que esperar, lo cual retrasó la administración de los mismos y esto llevó al desfase para administrar los mismos en otras instituciones programas de antemano

En otros casos cuando se visitó la institución no se encontraba el director(a) dentro del plantel educativo, por lo que hubo que reprogramar la visita.

Los incidentes antes mencionados repercutieron en retrasos gastos económicos de los investigadores.

### **3.4 Validación del enfoque epistemológico.**

Son muchos los estudios que se han realizado en torno a la eficacia escolar, investigadores educativos de la talla de Javier Murillo se han preocupado por averiguar y dar respuestas a las interrogantes: ¿Qué hace que un centro educativo sea de calidad?, ¿Cuáles son esos factores que inciden para que un centro sobresalga más que otro, que se encuentran en determinado contexto?.

Pero no sólo eso, sino que también han querido conocer, ¿cómo pueden innovar?, ¿cómo poner en práctica procedimientos de cambio para mejorar su calidad?.

De una manera sencilla (Murillo 2003), afirma que el movimiento de eficacia escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo como tal aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo

Al respecto Ramos Ramírez (2013) en su tesis doctoral, menciona que: la eficacia escolar, al igual que otros procesos educativos, está en constante adaptación y evolución, modificándose de acuerdo a las diferentes realidades que han surgido desde sus inicios, y continua diciendo: Podemos afirmar en consonancia con Creemers y Kyriakides (2010), que la eficacia debería ser tratada en su principio más general como un proceso dinámico en constante movimiento. Por esa razón, la investigación sobre eficacia escolar en un contexto de inequidades sociales puede ser un eje de cambio y mejora de la sociedad.

Con relación a la gestión del docente en el aula, es conveniente hacer notar que los resultados poco satisfactorios de los estudiantes, llevan a cuestionar la labor del director de la institución, pero más que todo la labor que el docente realiza en el salón de clases, estos resultados tienen que ver mucho con la aplicación de sistemas de evaluación docente que no funcionan sobre bases objetivas, ya que hay escasos indicadores reales y no existe cultura de evaluación. Como si esto fuera poco, el apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es generalmente muy débil, por lo que hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias de evaluación y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea para el ejercicio profesional.

Para responder a nuevas exigencias que demanda la sociedad y sobre todo a los sistemas educativos se requiere de docentes que posean habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos con la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La anterior exigencia requiere de tres condiciones esenciales como son:

- ✓ Programas de formación docente ya sea inicial o continua de alta calidad en el currículo, el cual los prepare para afrontar con idoneidad los requerimientos de una docencia contextualizada que de respuestas a las necesidades, intereses, problemas y expectativas de los estudiantes y la sociedad en general.
- ✓ La motivación y compromiso para ejercer con plenitud la docencia
- ✓ Salarios que permitan tener un estilo de vida digno, lo cual en cierta medida condiciona el nivel de motivación y compromiso.

La calidad educativa, requiere de una evaluación constante del sistema educativo, tanto del rendimiento de los estudiantes como del desempeño docente, así como del currículo en marcha.

Lo anterior implica que el sistema debería tener medidas de control y seguimiento eficaces tales como:

- ✓ Pruebas de ingreso o de iniciación para los docentes en los diferentes niveles del sistema.
- ✓ Adecuación curricular constante
- ✓ Capacitación docente (perfeccionamiento) constante.

Las anteriores medidas tienen que ver mucho con la calidad del servicio que los docentes prestan al estudiantado ya que ellos son actores fundamentales y se constituyen en el eje y motor de los procesos de transformación que puedan ponerse en marcha para el mejoramiento de la calidad de la educación. Puesto que es en sus manos, en su trabajo, en su profesionalismo, donde se encuentran muchas de las respuestas a las demandas por la calidad de la educación.

### **3.5 Resultados y conclusiones.**

#### **3.5.1 Presentación de los resultados**

A continuación se presentan los resultados sobre la **gestión docente y su aporte al rendimiento académico**, provenientes del cuestionario general aplicado a 200 docentes y a 1500 estudiantes a nivel nacional, sobre **Factores asociados al rendimiento académico en educación media**.

Para mayor comprensión del fenómeno estudiado, los datos se han organizado en tablas consolidadas en frecuencias y porcentajes; y cada una de ellas contiene la pregunta correspondiente en el cuestionario antes mencionado.

Así mismo, cada tabla contiene las respectivas variables independientes, contempladas en el marco teórico; las cuales se relacionan con la gestión docente, para determinar en qué medida tienen incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las referidas variables, contempladas en el marco teórico de este estudio son:

1. Planeamiento didáctico.
2. Metodología de enseñanza y aprendizaje.
3. Recursos didácticos con los que cuenta el aula
4. Uso de los recursos didácticos.
5. Sistema de evaluación.
6. Clima pedagógico del aula.
7. Liderazgo del docente.
8. Manejo del tiempo en la acción pedagógica.
9. Formación profesional.

## Datos provenientes de los cuestionarios administrados a los docentes

(Muestra: 200)

**Tabla N° 1. Planeamiento didáctico**  
(Pregunta N° 13 del cuestionario)

13	Sobre su planificación	Siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		Nunca		N/R		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
13.1	Planificación c/guía del MINED	127	63.5	50	25	14	7	2	1	4	2	3	1.5	100
13.2	Presenta planificación semanal	75	37.5	74	37	28	14	7	3.5	16	8	0	0	100
13.3	Prepara material y recursos semanales para presentarlos en el aula	100	50	79	39.5	17	8.5	2	1	2	1	0	0	100
13.4	Organiza los tres momentos de las competencias dentro de la planificación	127	63.5	59	29.5	12	6	2	1	0	0	0	0	100
13.5	Logra cumplir con las metas propuestas en el plan	75	37.5	105	52.5	14	7	3	1.5	3	1.5	0	0	100

**En la tabla N° 1**, se hace una relación sobre la planificación que el docente realiza en el aula. Resulta interesante observar que los docentes marcaron que realizan siempre y casi siempre las actividades relacionadas con la planificación, en los porcentajes siguientes:

- ✓ El 88.5%, planifica con guía del MINED.
- ✓ El 74.5% presenta planificación semanal
- ✓ El 89.5%, preparan material y recursos semanales para presentarlos en clase.
- ✓ El 93% organiza los tres momentos de la clase para el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales por los estudiantes y

- ✓ El 90% considera que logra las metas propuestas en el plan de clase semana.

**Tabla N° 2. Metodología de enseñanza y aprendizaje.**

(Pregunta N° 14 del cuestionario)

14	En cuanto a la metodología didáctica	Siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		Nunca		Total
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
14.1	Realiza diferentes actividades donde participan activamente los estudiantes	116	58	72	36	11	5.5	1	0.5	0	0	100
14.2	Los recursos utilizados en el aula son elaborados por los estudiantes	54	27	69	34.5	56	28	12	6	9	4.5	100
14.3	El estudiante es el principal actor del aprendizaje por tanto realiza la mayor cantidad de actividades en el aula	108	54	75	37.5	13	6.5	2	1	2	1	100
14.4	Incluye actividades extra-curriculares para que sus estudiantes vinculen los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula	91	45.5	79	39.5	28	14	2	1	0	0	100
14.5	La mayoría de contenidos que imparte tiene actividades prácticas	104	52	72	36	19	9.5	5	2.5	0	0	100

En la tabla N° 2, referente a la metodología de la enseñanza y aprendizaje puede observarse, que siempre o casi siempre los docentes dicen que:

- ✓ En un 94% realizan diferentes actividades con participación activa de los estudiantes.
- ✓ En un 61.5% utilizan recursos en el aula, elaborado por los estudiantes.
- ✓ En un 91.5%, el estudiante es el principal actor del aprendizaje.
- ✓ En un 85%, los estudiantes realizan actividades extracurriculares para vincular las actividades del aula con la comunidad.
- ✓ En un 88% la mayoría de los contenidos que desarrolla con los estudiantes tienen actividades prácticas

**Tabla N° 3. Recursos didácticos con los que cuenta el aula**

(Pregunta N° 12 del cuestionario)

12	Los recursos y servicios con los que cuenta el aula son:	No posee la institución		Posee la institución		Tiene acceso		No contesta		Total.
		f	%	f	%	f	%	f	%	
12.1	Computadoras para uso de los estudiantes	15	7.5	52	26	132	66	1	0.5	100
12.2	Proyector multimedia	19	9.5	56	28	125	62.5	0	0	100
12.3	Televisor	20	10	54	27	126	63	0	0	100
12.4	Reproductor de DVD	37	18.5	53	26.5	110	55	0	0	100
12.5	Libros	6	3	65	32.5	128	64	1	0.5	100
12.6	Cámaras de video o fotografía	53	26.5	59	29.5	87	43.5	1	0.5	100
12.7	Internet.	31	15.5	62	31	106	53	1	0.5	100
12.8	Wifi	73	36.5	58	29	68	34	1	0.5	100

En la tabla N° 3, puede observarse que entre los recursos didácticos con los que cuenta el aula y tienen acceso los estudiantes, los docentes contestaron lo siguiente:

- ✓ Entre el 26% y 28%, el aula posee: computadora, productor multimedia, televisor y reproductor de DVD.
- ✓ Entre el 29% y 32%, el aula posee: libros, cámaras de video o fotografía, internet y wifi.

**Tabla N° 4. Uso de los recursos didácticos.**  
(Pregunta N° 15 del cuestionario)

15	En cuanto a los recursos didácticos.	Siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		Nunca		N/R		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15.1	Renueva periódicamente los materiales para sus clases	94	47	94	47	9	4.5	2	1	0	0	1	0.5	100
15.2	Incluye en sus clases materiales para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje tales como video, imágenes, música, frases, etc.	84	42	82	41	28	14	5	2.5	1	0.5	0	0	100
15.3	El material didáctico es apropiado para el contexto, nivel académico, contenidos del estudiante	112	56	73	36.5	11	5.5	3	1.5	1	0.5	0	0	100
15.4	Selecciona para sus clases bibliografía actualizada que responda a la realidad nacional	114	57	69	34.5	13	6.5	3	1.5	1	0.5	0	0	100
15.5	Invita a expertos, profesionales, colegas y/o personas de la	33	16.5	41	20.5	70	35	35	17.5	20	10	1	0.5	100

En la tabla N° 4, referida al uso de recursos didácticos, los docentes contestaron que siempre o casi siempre hacen lo siguiente:

- ✓ En un 94% renuevan periódicamente los materiales para sus clases.
- ✓ En un 83%, usan los materiales para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje.
- ✓ En un 92.5% consideran que el material apropiado para el contexto, nivel académico y contenido a ser aprendido por los estudiantes.
- ✓ En un 91.5% seleccionan para sus clases bibliografía actualizada que responda a la realidad nacional

**Tabla N° 5. Sistema de evaluación.**

(Pregunta N° 16 del cuestionario)

16	En cuanto a proceso de evaluación	Siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
16.1	La evaluación responde a los tres momentos de las competencias dentro de la planificación didáctica	123	61.5	66	33	11	5.5	0	0	0	0	100
16.2	Utiliza técnicas de evaluación que responde al estilo de aprendizaje del estudiante	107	53.5	75	37.5	15	7.5	2	1	0	0	100
16.3	Aplica la meta-evaluación como proceso de reflexión y análisis para mejorar el desarrollo de las clases	81	40.5	93	46.5	17	8.5	5	2.5	4	2	100
16.4	Sus evaluaciones suelen incluir algunos ítems de respuesta similares múltiples con la intención que los estudiantes discriminen lógicamente	97	48.5	66	33	25	12.5	10	5	2	1	100
16.5	Trata que sus evaluaciones presenten el mismo formato que el de la prueba PAES	76	38	66	33	41	20.5	2	1	17	7.5	100
16.6	Imparte refuerzo para la PAES	79	39.5	59	29.5	29	14.5	6	3	27	13.5	100

En la tabla N° 5, puede observarse que los docentes dicen que siempre o casi siempre que:

- ✓ En un 94.5% la evaluación responde a los tres momentos de la clase para el desarrollo de las competencias de los estudiantes contemplados en la planificación didáctica.
- ✓ En un 91% utilizan diferentes técnicas de evaluación de acuerdo al estilo de aprendizaje del estudiante.
- ✓ En un 97% aplican la meta evaluación, como un proceso de reflexión análisis y reflexión para mejorar en proceso de las clases. En un 81.5% suelen incluir ítems de respuestas similares múltiples con la intención de que los estudiantes discriminen.

**Tabla N° 6. Clima pedagógico del aula.**

(Pregunta N° 18 del cuestionario)

18	Las siguientes situaciones en su institución son:	Excelente		Muy buenas		Buenas		Regulares		Malas		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
18.1	Participación de los padres	51	25.5	85	42.5	52	26	12	6	0	0	100
18.2	Trabaja en equipo con el personal de la institución.	75	37.5	90	45	28	14	4	2	3	1.5	100
18.3	La colaboración de los profesores con la dirección.	73	36.5	91	45.5	27	13.5	4	2	5	2.5	100
18.4	Entusiasmo entre los profesores	63	31.5	95	47.5	31	15.5	6	3	5	2.5	100
18.5	El orgullo de los profesores por pertenecer a la escuela.	93	46.5	80	40	16	8	8	4	3	1.5	100
18.6	Las relaciones entre los profesores	66	33	95	47.5	21	10.5	10	5	8	4	100
18.7	Las relaciones entre profesores y estudiantes	69	34.5	103	51.5	22	11	4	2	2	1	100
18.8	Las relaciones entre estudiantes	52	26	115	57.5	27	13.5	5	2.5	1	0.5	100
18.9	Las relaciones entre profesores y padres de familia	57	28.5	100	50	39	19.5	3	1.5	1	0.5	100

En la tabla N° 6, referida, al clima pedagógico del aula, los docentes consideran que son entre excelente y muy buenas:

- ✓ 68% la participación de los padres de familia.
- ✓ 82.5% el trabajo en equipo con el personal de la institución.
- ✓ 79% el entusiasmo entre los profesores.
- ✓ 96.5% el orgullo de los profesores por pertenecer a la escuela.
- ✓ 80% las relaciones entre profesores.
- ✓ 85.5% las relaciones entre profesores y estudiantes.
- ✓ 83.5% las relaciones entre estudiantes.
- ✓ 78.5% las relaciones entre profesores y padres de familia.

### Tabla número 7. Liderazgo del docente.

(Pregunta N° 17 del cuestionario)

17	¿Cómo se siente en relación a?	Muy satisfecho		Satisfecho		Poco satisfecho		Nada satisfecho		Insatisfecho		N/R		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17.1	Con su salario	26	13	96	48	59	29.5	6	3	13	6.5	0	0	100
17.2	Con sus posibilidades de desarrollo profesional	50	25	102	51	35	17.5	5	2.5	8	4	0	0	100
17.3	Con su relación con los docentes	93	46.5	90	45	12	6	0	0	5	2.5	0	0	100
17.4	Con su relación con los estudiantes	129	64.5	68	34	3	1.5	0	0	0	0	0	0	100
17.5	Con su relación con los padres de familia	98	49	87	43.5	14	7	1	0.5	0	0	0	0	100
17.6	Con su relación con las autoridades educativas	88	44	95	47.5	13	6.5	3	1.5	1	0.5	0	0	100
17.7	Con su estabilidad laboral	94	47	75	37.5	25	12.5	5	2.5	1	0.5	0	0	100
17.8	Con la seguridad en el instituto	59	29.5	82	41	48	24	4	2	6	3	1	0.5	100

En la tabla N° 7, referida al liderazgo del docente, puede observarse que los docentes se sienten entre muy satisfechos y satisfechos en su relación con:

- ✓ 91.5% los docentes.
- ✓ 98.5% los estudiantes.
- ✓ 92.5% los padres de familia.
- ✓ 91.5% con las autoridades educativas.

### Nº 8: Manejo del tiempo, en la acción pedagógica, semanalmente.

(Pregunta Nº 11 del cuestionario)

Actividades realizadas por los docentes	Horas y porcentaje de docentes.										Total
	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	
11.1 Atención a los padres.	88.4	6.5	1.0	2.0	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0	100
11.2 Planificación de clases	58.5	29.5	7.5	3.0	1.5	0	0	0	0	0	100
11.3 Revisión de la literatura especializada.	70.5	24.5	2.5	2	0.5	0	0	0	0	0	100
11.4 Impartir (desarrollar) clases.	19.0	8.5	6.5	7.5	14.0	18.5	5	10	5	6	100
11.5 Atender consultas de estudiantes.	69.0	23.0	3.5	2	0.5	1	0.5	0	0.5	0	100
11.6 Calificar tareas	58	30	6.5	2.5	2.5	0	0	0	0	0.5	100

En la tabla Nº 8, puede observarse como manejan los docentes la distribución del tiempo en la acción pedagógica, distribuida en horas semanales. cuyos porcentajes distribuidos en intervalos de 5 se localizan mayormente en el intervalo de 0-5 horas .

### Tabla Nº 9. Formación profesional

(Pregunta Nº 6 del cuestionario)

Profesión	SI		NO		NO CONTESTA		Total
	f	%	f	%	f	%	
Bachiller pedagógico	22	11	178	89	0	0	100
Profesor	129	64.5	71	35.5	0	0	100
Licenciado	106	53	94	47	0	0	100
Curso de formación pedagógica	25	12.5	173	86.5	2	1	100
Doctor	4	2	196	98	0	0	100
Máster	9	4.5	191	95.5	0	0	100
Otros	7	3.5	193	96.5	0	0	100

En la tabla N° 9, referida a la formación profesional que tienen los docentes, puede observarse que:

- ✓ La mayor parte de ellos (64.5%) tienen título de profesor.
- ✓ El 53% tienen título de Licenciado

## Datos provenientes del cuestionario aplicado a los estudiantes

(Muestra: 1500)

**Tabla N° 10. Desempeño de los profesores en el aula**

(Pregunta N° 22 del cuestionario)

22	Desempeño de los profesores y la gestión	siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		nunca		N/R		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
22.2	¿Crees que tus profesores se preparan para dar las clases?	837	55.8	416	27.7	171	11.4	49	3.3	27	1.8	0	0	100
22.3	Los profesores parecen que están actualizados con lo que enseñan	738	49.2	461	30.7	208	13.9	56	3.7	37	2.5	0	0	100
22.4	Los profesores hacen la clase amena	487	32.5	471	31.4	295	19.7	98	6.5	148	9.9	1	0.1	100
22.5	Los profesores respetan a los estudiantes y sus puntos de vista	821	54.7	393	26.2	197	13.1	51	3.4	38	2.5	0	0	100
22.6	Los profesores te motivan a estudiar y a prepararte para el futuro	915	61	346	23.1	158	10.5	43	2.9	37	2.5	1	0.1	100
22.7	Los profesores tienen altas expectativas en ti en tu trabajo	704	46.9	416	27.7	241	16.1	73	4.9	66	4.4	0	0	100
22.8	Los profesores aplican metodologías diferentes	658	43.9	399	26.6	285	19	99	6.6	58	3.9	8	1	100

En la tabla N° 10, referida al desempeño de los profesores en el aula, puede observarse que los estudiantes opinan que siempre y casi siempre:

- ✓ El 83.5% se prepara para dar las clases.
- ✓ El 79.9% están actualizados con lo que enseñan.
- ✓ El 63.9% hacen la clase amena
- ✓ El 80.9% respetan a los estudiantes y su punto de vista.
- ✓ El 84.1% motivan a estudiar y a prepararse para el futuro.
- ✓ El 74.6% tienen altas expectativas en los estudiantes y en su trabajo.
- ✓ El 76.5% aplican metodologías diferentes

**Tabla N° 11. Ambiente de convivencia en el aula.**

(Pregunta N° 19 del cuestionario)

19	Ambiente de convivencia en el aula	Siempre		Casi siempre		A veces		Raras veces		nunca		N/R		Porcentaje
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19.1	Buena relación entre tú y tus compañeros	766	51.1	503	33.5	169	11.3	44	2.9	18	1.2	0	0	100
19.2	Interés del profesor por el bienestar del estudiante	640	42.7	453	30.2	294	19.6	67	4.5	44	2.9	2	0.1	100
19.3	Atención del profesor de los problemas y necesidades del estudiante	414	27.6	438	29.2	369	24.6	172	11.5	104	6.9	3	0.2	100
19.4	Conversa el profesor con los padres de familia sobre los problemas educativos del estudiante	597	39.8	376	25.1	289	19.3	131	8.7	105	7	2	0.1	100
19.5	Percepción del respeto de los compañeros de estudio por el profesor	487	32.5	462	30.8	365	24.3	124	8.3	62	4.1	0	0	100

**En la tabla N° 11**, referida al ambiente de convivencia en el aula, los estudiantes opinan que:

El profesor, siempre y casi siempre:

- ✓ En un 72.9% se interesa por el bienestar del estudiante.
- ✓ En un 56.8% atiende los problemas y necesidades del estudiante.
- ✓ En un 64.9% conversa con padres de familia sobre problemas educativos de los estudiantes.

Los estudiantes, siempre y casi siempre:

- ✓ En un 84.6% sostienen buenas relaciones entre ellos.
- ✓ En un 63.3% existe respeto de los compañeros de estudio por el profesor

### **3.5.2 Análisis e interpretación de los resultados.**

A continuación se presentan dos cuadros analíticos que contienen la relación de las variables independientes sobre la gestión del profesorado y su relación con los datos recolectados, los cuales son interpretados para derivar conclusiones del fenómeno investigado.

En el cuadro N° 1: Se esboza la teoría abordada acerca del modelo educativo (constructivista, humanista y socialmente comprometido), implementado por el currículo nacional en todas las instituciones educativas del país; y se contrasta con los datos recolectados sobre las variables independientes de la gestión del docente en el aula, motivo del estudio realizado en 100 instituciones de educación media de El Salvador, con el objetivo de analizar e interpretar su relación.

En el cuadro N° 2: Se hace una relación de los datos sobre la gestión del docente de educación media en el aula, a nivel nacional, con los resultados de las pruebas de Matemática y Lenguaje administradas a los estudiantes de los centros

educativos incluidos en la muestra de este estudio; con el objetivo de analizar e interpretar el nivel de incidencia de la gestión docente con el rendimiento académico de los estudiantes.

A continuación se presenta:

**Cuadro No.1**

Relación del marco teórico con los datos recolectados sobre la Gestión del profesorado y su aporte en rendimiento académico de los estudiantes como indicadores de eficacia educativa. (Datos provenientes del cuestionario administrado a los docentes).

Marco teórico Variables independientes sobre la gestión del profesorado	Datos recolectados		Descripción de los datos	Análisis e interpretación	
	Pregunta	Porcentual			
<p>El modelo educativo es el rector de todo el proceso educativo en una sociedad determinada.</p> <p>En el modelo educativo va implícita toda una filosofía de la educación, la cual en el caso de El Salvador tiene una orientación humanista constructivista y socialmente comprometida, tal como lo establece el Currículo Nacional.</p> <p>Dicha filosofía está legalmente plasmada en el artículo 55 de la Constitución de la república en el cual se establecen los fines de la educación.</p> <p>El modelo educativo salvadoreño es:</p> <p>1. <b>Humanista</b> porque toma como centro del proceso</p>	<b>13. Planificación en el aula</b>	Siempre.	63.5	Es relevante notar que de acuerdo a la información proporcionada por los docentes, ellos manifiestan que en un 88.5% planifican siempre o casi siempre su labor docente	<p>Según los datos recolectados, el 90% los docentes de educación media, sujetos de este estudio, dicen que logran siempre o casi siempre las metas contempladas en el plan de clases. Esto podría deberse a los siguientes factores relacionados con la calidad de la gestión docente; pues ellos sostienen que, siempre o casi siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planifican con base a la guía del MINED (88.5%).</li> <li>✓ Planifican semanalmente, (74.5%).</li> <li>✓ Preparan recursos y materiales didácticos semanalmente,</li> </ul>
		Casi siempre	25		
		A veces	7		
		Raras veces	1		
		Nunca	2		
		No contestó	1.5		
		Total	100		
	13.2 Presenta planificación semanal	Siempre	37.5	Las respuestas dadas por los docentes a esta pregunta, corroboran en gran medida la información anterior, pues, afirman que en un 74.5% presentan planificación semanal, siempre o casi siempre.	
		Casi siempre	37		
		A veces	14		
		Raras veces	3.5		
		Nunca	8		
13.3 Prepara material y recursos semanales para presentarlos en el aula.	Siempre	50	Las respuestas dadas a esta pregunta, en cierta medida muestran la calidad de la planificación semanal, puesto que		
	Casi siempre	39.5			
	A veces	8.5			
	Raras veces	1			
	Total	100			

2.	educativo al estudiante. <b>Constructivista</b> porque el estudiante, es el autor principal en el proceso de construcción de sus aprendizajes.	Nunca	1	en un 89.5% los docentes sostienen que preparan siempre o casi siempre materiales y recursos para el desarrollo del PEA.	(89.5%).	
		Total	100			
3.	<b>Socialmente comprometido</b> porque lo que aprende el estudiante debe ponerlo al servicio de la comunidad.  Del Modelo educativo depende toda la gestión del docente en el aula, cuyas variables contempladas en este estudio se describen a continuación y se contrastan posteriormente con los datos recolectados en la investigación, para su respectivo análisis e interpretación	13.4 Se organizan los tres momentos para el desarrollo de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro de la planificación didáctica	Siempre	63.5	También en esta pregunta relacionada con la calidad de la planificación didáctica, los docentes afirman que en un 93% organizan la clase , siempre o casi siempre en tres momentos diferenciados para el desarrollo de las competencias conceptuales procedimentales y actitudinales, por los estudiantes	✓ Organizan los tres momentos didácticos de las clases para el desarrollo de competencias conceptuales procedimentales y actitudinales, por los estudiantes (93%).
			Casi siempre	29.5		
			A veces	6		
			Raras veces	1		
			Nunca	0		
			Total	100		
	13.5 Logra cumplir con las metas propuestas en el plan de clases	Siempre	37.5	También es importante observar que los docentes consideran que en un 90% siempre o casi siempre logran las		
		Casi siempre	52.5			
		A veces	7			
		Raras veces	1.5			

<b>1. Planeamiento didáctico.</b>  Es una estrategia de organización de la práctica pedagógica, mediante la cual se establecen las estrategias de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, para el logro de los objetivos de aprendizaje significativo de los estudiantes.		Nunca	1.5	metas propuestas en el plan de clases	
		Total	100		
<b>2. Metodología de enseñanza y aprendizaje.</b>  Son todos los métodos, técnicas, recursos y procedimientos que utiliza el docente para orientar el PEA, en función de los objetivos de aprendizajes	<b>14-Metodología de enseñanza y aprendizaje.</b>  <b>a) Preguntas contestadas por los docentes</b>  14.1 Realiza diferentes actividades donde participan activamente los estudiantes			Es notable observar que los docentes afirman que en un 94%, siempre o casi siempre realizan diferentes actividades en las cuales participan activamente los estudiantes	Parece ser que, de acuerdo a los datos obtenidos respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje que los docentes aplican en el PEA, prevalece el modelo educativo constructivista-humanista, contemplado en el currículo nacional. Esto se evidencia a través de las respuestas dadas por ellos; pues afirman que siempre o casi siempre:  ✓ Realizan actividades en las cuales
		Siempre	58		
		Casi siempre	36		
		A veces	5.5		
		Raras veces	0.5		
		Nunca	0		
		Total	100		
14.2 Los recursos (materiales) utilizados	Siempre	27	Es interesante observar, que de		
	Casi	34.5			

en el aula son elaborados por los estudiantes	siempre		acuerdo a los datos proporcionados por los docentes, afirman que en un 61.5% son los estudiantes quienes siempre o casi siempre elaboran los materiales utilizados para el desarrollo del PEA.	participan activamente los estudiantes (94%)
	A veces	28		
	Raras veces	6		
	Nunca	4.5		
	Total	100		
14.3 El estudiante es el principal actor del aprendizaje, por tanto realiza la mayor cantidad de actividades en el aula.	Siempre	54	Es relevante el hecho de que, de acuerdo a los datos recopilados, éstos reflejan que en un 91.5%, siempre o casi siempre es el estudiante el principal actor del aprendizaje; lo cual se evidencia porque es él quien realiza la mayor cantidad de actividades en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Son los estudiantes quienes preparan los materiales en el desarrollo del PEA, (61.5%)</li> <li>✓ El estudiante es el principal actor del aprendizaje (91.5%)</li> <li>✓ Los contenidos que se desarrollan en clases, tienen actividades prácticas. (88%)</li> </ul>
	Casi siempre	37.5		
	A veces	6.5		
	Raras veces	1		
	Nunca	1		
Total	100			
14.4 Incluye actividades extra-curriculares para que sus estudiantes vinculen los conocimientos y	Siempre	45.5	Llama la atención que los docentes afirman que, en un 85%, los estudiantes desarrollan siempre o casi siempre las	
	Casi siempre	39.5		
	A veces	14		
	Raras veces	1		

	habilidades adquiridas en el aula con la realidad.	Nunca	0	actividades curriculares, para vincular con la realidad, sus conocimientos y habilidades adquiridos en el aula	
		Total	100		
	14.5 La mayoría de contenidos que imparte (desarrolla) el docente, tienen actividades prácticas.	Siempre	52	Es importante destacar, que los docentes afirman que siempre o casi siempre en un 88% los contenidos que se desarrollan en clase tienen actividades prácticas.	
		Casi siempre	36		
		A veces	9.5		
		Raras veces	2.5		
		Nunca	0		
		Total	100		
	<b>b) Preguntas contestadas por los estudiantes:</b>	Siempre	55.8	Es notable observar que el 83.5% de los estudiantes opinan que los docentes se preparan, siempre y casi siempre, para dar las clases.	Las respuestas que los estudiantes dieron respecto al desempeño de los docentes en el aula, en cierta medida confirman que se aplica en el PEA, el modelo educativo constructivista-humanista, propuesto por el MINED, para la educación nacional. Los datos siguientes sirven de apoyo para la anterior presunción, pues los estudiantes dicen que los
	<b>22. Desempeño de los profesores y la gestión.</b>	Casi siempre	27.7		
		A veces	11.4		
	22.2 Se preparan para dar las clases	Raras veces	3.3		
		Nunca	1.8		

		Total	100		docentes, siempre y casi siempre:
	22.3 Están actualizados con lo que enseñan	Siempre	49.2	Es interesante observar, que de acuerdo a los estudiantes el 79.9% de los docentes están, siempre y casi siempre, actualizados con lo que enseñan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En un 83.5% los profesores se preparan para dar las clases</li> <li>✓ En un 79.9% los profesores parecen que están, actualizados con lo que enseñan</li> <li>✓ En un 63.9% los profesores, hacen la clase amena</li> <li>✓ En un 80.9% los docentes respetan a los estudiantes y sus punto de vista</li> <li>✓ En un 84.1% los profesores los motivan a estudiar y a prepararse para el futuro.</li> </ul>
		Casi siempre	30.7		
		A veces	13.9		
		Raras veces	3.7		
		Nunca	2.5		
		Total	100		
	22.4 Hacen la clase amena.	Siempre	32.5	Notorio es observar que los estudiantes opinan que el 63.9% de los docentes, hacen la clase amena, siempre y casi siempre.	
		Casi siempre	31.4		
		A veces	19.7		
		Raras	6.5		

		veces			
		Nunca	9.9		
		N/R	0.1		
		Total	100		
	22.5 Respetan a los estudiantes y su punto de vista.	Siempre	54.7	Es relevante observar que el 80.9% de los estudiantes opinan que siempre o casi siempre, los docentes, respetan a los estudiantes y su punto de vista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En un 74.6% los profesores tienen altas expectativas en el trabajo de los estudiantes</li> <li>✓ En un 76.5% los docentes aplican metodologías diferentes</li> </ul>
		Casi siempre	26.2		
		A veces	13.1		
		Raras veces	3.4		
		Nunca	2.5		
		Total	100		
	22.6 Motivan a estudiar y a prepararte para el futuro.	Siempre	61	Es remarcable el hecho de que el 84.1% de los estudiantes dicen que los docentes, los motivan	
		Casi siempre	23.1		

		A veces	10.5	siempre y casi siempre, a estudiar y a prepararse para el futuro.		
		Raras veces	2.9			
		Nunca	2.5			
		N/R	0.1			
		Total	100			
	22.7 Tienen altas expectativas en ti y en tu trabajo.	Siempre	46.9	Es importante observar que el 74.6% de los estudiantes, opinan que los docentes tienen siempre y casi siempre, altas expectativas en los estudiantes y en su trabajo.		
		Casi siempre	27.7			
		A veces	16.1			
		Raras veces	4.9			
		Nunca	4.4			
		Total	100			

	22.8 Aplican metodologías diferentes.	Siempre	43.9	Es notorio observar que los estudiantes opinan que el 76.5% de los docentes, aplican siempre y casi siempre, metodologías diferentes	
		Casi siempre	26.6		
		A veces	19		
		Raras veces	6.6		
		Nunca	3.9		
		No responde	1		
		Total	100		
<b>3. Recursos didácticos.</b>  Son todos los materiales equipos y herramientas tecnológicas de que se vale el docente para facilitar el PEA.	<b>12. Recursos didácticos con los que cuenta el aula.</b>  12.1 Computadoras para uso de los estudiantes.	No posee	7.5	Los datos recolectados reflejan que en un 66% los estudiantes tienen acceso, al uso de computadoras; a pesar de que sólo en un 26% se afirma que la institución posee este recurso.	Existe una notable contradicción en los datos proporcionados por los docentes, respecto al acceso que se tiene en el aula de los recursos didácticos listados en el numeral 12 de este cuadro y los que dicen que realmente posee la
		Posee la institución	26		
		Tiene acceso	66		
		N/R	0.5		
		Total	100		

12.2 Proyector	No posee	9.5	Los datos reflejan que el 62.5% de los docentes afirma que se tiene acceso en el aula, al uso de proyector multimedia; aunque sólo el 28% de ellos afirman que la institución posee dicho recurso.	<p>institución; pues afirman que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se tiene acceso (34% al 66%)</li> <li>✓ Los posee la institución (26% al 33%)</li> </ul>
	Posee la institución	28		
	Tiene acceso	62.5		
	N/R	0		
	Total	100		
12.3 Televisor	No posee	10	De acuerdo a los datos, el 63% de los docentes afirman que en las aulas se tiene acceso al uso del televisor como recurso didáctico; aunque, sólo el 27% de ellos afirman que la institución posee dicho recurso.	La anterior contradicción en los datos observados, hace pensar que no existe coherencia en la respuesta, por lo que dicha información resulta dudosa.
	Posee la institución	27		
	Tiene acceso	63		
	N/R	0		
	Total	100		
12.4 Reproductor de DVD.	No posee	18.5	Según los datos, el 55% de los docentes afirman que se tiene acceso a reproductor de DVD en las aulas; aunque sólo el 26.5%; de ellos dicen que la institución posee dicho recurso	
	Posee la institución	26.5		
	Tiene acceso	55		
	N/R	0		
	Total	100		

12.5 Libros	No posee	3	De acuerdo a los datos, los docentes afirman que se tiene acceso a libros en el aula, en un 64%; aunque sólo el 32.5% de ellos dicen que la institución posee dicho recurso
	Posee la institución	32.5	
	Tiene acceso	64	
	N/R	0.5	
	Total	100	
12.6 Cámaras de video fotográficas.	No posee	26.5	De acuerdo a los datos, los docentes afirman que se tiene acceso Cámaras de video fotográfica en el aula, en un 43.5%; aunque sólo el 29.5% de ellos dicen que la institución posee dicho recurso
	Posee la institución	29.5	
	Tiene acceso	43.5	
	N/R	0.5	
	Total	100	
12.5. Internet	No posee	15.5	De acuerdo a los datos, el 53% los docentes afirman que en el aula se tiene acceso al uso de internet; pero sólo el 31% de ellos dicen que la institución posee dicho recurso.
	Posee la institución	31	
	Tiene acceso	53	
	N/R	0.5	
	Total	100	
12.8 Wifi	No posee	36.5	Puede observarse que según los datos el 34% de los docentes
	Posee la institución	29	

		Tiene acceso	34	afirma que en las aulas se tiene acceso al wifi; pero sólo el 29% dicen que la institución cuenta con dicho servicio.		
		N/R	0.5			
		Total	100			
	15. En Cuanto al uso del recurso didáctico.	Siempre	47	Es relevante notar que de acuerdo a la información proporcionada por los docentes, el 94% de ellos manifiestan que renuevan siempre o casi siempre los materiales para su clase	De acuerdo a los datos suministrados por los docentes, expuestos en la columna anterior da la impresión que existe una muy buena calidad de la gestión docente en el aula. Pues afirman que siempre o casi siempre:  ✓ renuevan periódicamente los materiales para sus clases. (El 94% )  ✓ utilizan variedad de recursos, descritos en la columna anterior, para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje. (83%)	
		Casi siempre	47			
		15.1 Renueva periódicamente los materiales para sus clases.	A veces			4.5
		Raras veces	1			
		Nunca	0			
		Total.	100			
	15.2 Incluye en sus clases, materiales para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje, tales como videos, imágenes, música, frases, etc.	Siempre	42	Según datos registrados por los docentes, el 83 % anotan que siempre o casi siempre utilizan los recursos descritos en el numeral 15.2 para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje		
		Casi siempre	41			
		A veces	14			
		Raras veces	2.5			
		Nunca	0.5			
		Total.	100			
	15.3 El material didáctico es apropiado	Siempre	56	Importante es también notar en este estudio,		
		Casi	36.5			

	para el contexto, nivel académico y contenido del programa de estudio, para el aprendizaje de los estudiantes.	siempre		que el 92.5% de los docentes encuestados apuntan que siempre o casi siempre utilizan material didáctico apropiado al contexto, nivel académico y contenido de los programas de estudio, para el aprendizaje de los estudiantes	✓ utilizan material didáctico apropiado al contexto, nivel académico y contenido de los programas de estudio, para el aprendizaje de los estudiantes (92.5%)
		A veces	5.5		
		Rara veces	1.5		
		Nunca	0.5		
		Total	100		
15.4 Selecciona para sus clases bibliografía actualizada que responda a la realidad nacional.	Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca Total	57	Se puede visualizar en los datos recolectados, que el 91.5% de los docentes, siempre o casi siempre, seleccionan para sus clases, bibliografía actualizada que responda a la realidad nacional.	✓ Selecciona para sus clases bibliografía actualizada que responda a la realidad nacional (91.5%)	
		34.5			
		6.5			
		1.5			
		0.5			
		100			
15.5 Invita a expertos, profesionales, colegas y personas de la comunidad a sus clases, para que los estudiantes enriquezcan sus perspectivas con respecto a una	Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca N/R	16.5	Según los datos recolectados, el 62.5% de los docentes anotaron que a veces, raras veces o nunca invitan a sus clases: a expertos, profesionales, colegas y/o personas de la		
		20.5			
		35			
		17.5			
		10			
		0.5			

	temática específica	Total	100	comunidad, para que los estudiantes enriquezcan sus perspectivas con respecto a una temática específica	
<p><b>4. Sistema de evaluación.</b> Son todas las estrategias métodos, técnicas e instrumentos, de que se vale el docente para valorar la calidad, tanto del proceso de construcción de los aprendizajes significativos de los estudiantes, como de los resultados.</p>	<p><b>16. Sistema de evaluación.</b> 16.1 La evaluación responde a los tres momentos para el desarrollo de las competencias (conceptuales, actitudinales y procedimentales), dentro de la planificación didáctica.</p>	Siempre	61.5	<p>Relevante es observar que el 94.5% de los docentes, dicen que siempre o casi siempre, la evaluación que ellos realizan a los estudiantes, responde a los tres momentos para el desarrollo de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales) contempladas en la planificación didáctica</p>	<p>Parece ser que el sistema de evaluación aplicado por los docentes en el PEA, responde al modelo educativo constructivista humanista, propuesto en el currículo nacional; pues ellos dicen que siempre o casi siempre:</p> <p>✓ La evaluación que ellos realizan a los estudiantes, responde a los tres momentos para el desarrollo de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales) contempladas en la planificación didáctica (94.5%)</p>
		Casi siempre	33		
		A veces	5.5		
		Raras veces	0		
		Nunca	0		
		Total	100		
	<p>16.2 Utiliza diferentes técnicas de evaluación que respondan al estilo de aprendizaje del estudiante.</p>	Siempre	<b>53.5</b>	<p>Llama la atención, que el 91 % de los docentes contestan que siempre y casi siempre se utilizan técnicas de evaluación que respondan al estilo de aprendizaje del</p>	
		Casi siempre	<b>37.5</b>		
		A veces	<b>7.5</b>		
		Raras veces	<b>1</b>		
		Nunca	<b>0</b>		
		N/R	<b>0.5</b>		
Total	<b>100</b>				

				estudiante.	
16.3 Aplica la meta-evaluación, como un proceso de reflexión y análisis para mejorar el desarrollo de las clases.	Siempre	<b>40.5</b>	Importante es notar que el 97% de los docentes manifiestan que siempre o casi siempre aplican la meta-evaluación, como un proceso de reflexión y análisis para mejorar el desarrollo de las clases.		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizan técnicas de evaluación que respondan al estilo de aprendizaje del estudiante. (91%)</li> <li>✓ Aplican la meta-evaluación, como un proceso de reflexión y análisis para mejorar el desarrollo de las clases. (97%)</li> </ul>
	Casi siempre	<b>46.5</b>			
	A veces	<b>8.5</b>			
	Raras veces	<b>2.5</b>			
	Nunca	<b>2</b>			
Total	<b>100</b>				
16.4 Sus evaluaciones suelen incluir algunos ítems de respuestas similares múltiples con la intención de que los estudiantes discriminen lógicamente.	Siempre	<b>48.5</b>	Según datos obtenidos el 81.5% de los docentes encuestados anotaron que siempre o casi siempre, suelen incluir en sus evaluaciones, algunos ítems de respuestas similares múltiples, con la intención de que los estudiantes discriminen lógicamente		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En sus evaluaciones suelen incluir algunos ítems de respuestas similares múltiples, con la intención de que los estudiantes discriminen lógicamente. (81.5%)</li> </ul>
	Casi siempre	<b>33</b>			
	A veces	<b>12.5</b>			
	Raras veces	<b>5</b>			
	Nunca	<b>1</b>			
Total	<b>100</b>				
16.5 Trata que sus	Siempre	<b>38</b>	En este numeral el		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tratan que en sus</li> </ul>

	evaluaciones presenten el mismo formato que el de la PAES	Casi siempre	<b>33</b>	71% de los docentes abordados, manifiestan que siempre o casi siempre tratan que en sus evaluaciones presenten el mismo formato de la PAES.	evaluaciones presenten el mismo formato de la PAES (71%)  ✓ Desarrollan clases de refuerzo con sus estudiantes para la PAES (69%)
	16.6 Imparte(desarrolla) refuerzo para la PAES.	A veces	<b>20.5</b>		
Raras veces		<b>1</b>			
Nunca		<b>7.5</b>			
Total		<b>100</b>			
		Siempre	<b>39.5</b>	Es notable observar que el 69% de los docentes siempre o casi siempre desarrollan clases de refuerzo para la PAES, con sus estudiantes	
	Casi siempre	<b>29.5</b>			
	A veces	<b>14.5</b>			
	Raras veces	<b>3</b>			
	Nunca	<b>13.5</b>			
	Total	<b>100</b>			
<b>5. Clima pedagógico del aula.</b>  Es el ambiente creado en el aula por el docente, para propiciar condiciones agradables basadas en las relaciones armónicas que	<b>a) Preguntas contestadas por los docentes:</b>  <b>18. Las siguientes situaciones sobre el clima en su</b>	Excelentes	<b>25.5</b>	Es importante hacer notar que el 68% de los docentes subrayan de excelente y muy buena la participación de los padres de familia en el PEA.	De acuerdo a los datos proporcionados por los docentes, parece ser que el clima pedagógico en el aula es muy bueno, lo cual está relacionado con la calidad de la gestión docente.
		Muy buenas	<b>42.5</b>		
		Buenas	<b>26</b>		

estimulen la motivación de los estudiantes para aprender.	<b>institución son:</b>	Regulares	<b>6</b>		<p>La presunción anterior se apoya en el hecho de que los docentes consideran entre excelentes y muy buenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participación de los padres de familia en el PEA. (68%)</li> <li>✓ el trabajo en equipo con el personal de la institución (82.5%)</li> <li>✓ La colaboración de los profesores con la dirección (82%)</li> <li>✓ El entusiasmo entre ellos (79%)</li> <li>✓ es un orgullo pertenecer a la escuela (96.5%)</li> </ul>
	18.1.Participación de los padres de familia en el PEA	Malas	<b>0</b>		
		Total	<b>100</b>		
		18.2.Trabaja en equipo con el personal de la institución	Excelente	<b>37.5</b>	
	Muy buenas		<b>45</b>		
	Buenas		<b>14</b>		
	Regulares		<b>2</b>		
	Malas		<b>1.5</b>		
	Total		<b>100</b>		
	18.3. La colaboración de los profesores con la dirección	Excelente	<b>36.5</b>	De acuerdo a los datos obtenidos, el 82.% de los docentes sostienen que la colaboración de los profesores con la dirección es entre excelente y muy	
Muy buenas		<b>45.5</b>			
Buenas		<b>13.5</b>			

		Regulares	<b>2</b>	buena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las relaciones entre ellos (80%)</li> <li>✓ Las relaciones entre profesores y estudiantes (86%)</li> <li>✓ Las relaciones que existen entre los estudiantes (83.5%)</li> <li>✓ Las relaciones entre profesores y padres de familia (78.5%)</li> </ul>
		Malas	<b>2.5</b>		
		Total	<b>100</b>		
18.4 el entusiasmo entre los profesores		Excelente	<b>31.5</b>	Un 79% de los docentes afirman que es entre excelente y muy bueno.	
		Muy buenas	<b>47.5</b>		
		Bueno	<b>15.5</b>		
		Regular	<b>3</b>		
		Malo	<b>2.5</b>		
		Total	<b>100</b>		
18.5 El orgullo de los profesores por pertenecer a la escuela		Excelente	<b>46.5</b>	El 96.5% de los docentes afirman que es un orgullo pertenecer a la escuela, lo que califican entre excelente y muy bueno	
		Muy buenos	<b>40</b>		
		Buenas	<b>8</b>		
		Regular	<b>4</b>		

		Malas	<b>1.5</b>		
		Total	<b>100</b>		
	18.6. Las relaciones entre profesores	Excelentes	<b>33</b>	Puede observarse que el 80% de los docentes afirman que son entre excelentes y muy buenas las relaciones entre ellos.	
		Muy buenas	<b>47.5</b>		
		buenas	<b>10.5</b>		
		regulares	<b>5</b>		
		Malas	<b>4</b>		
		Total	<b>100</b>		
	18.7. Las relaciones entre profesores y estudiantes	Excelentes	<b>34.5</b>	El 86% de los docentes sostienen que las relaciones entre profesores y estudiantes son entre excelentes y muy buenas.	
		Muy buenas	<b>51.5</b>		
		buenas	<b>11</b>		
		regulares	<b>2</b>		

		Malas	<b>1</b>		
		Total	<b>100</b>		
18.8 Las relaciones entre estudiantes		Excelentes	<b>26</b>	Se visualiza que el 83.5% de los docentes califican de excelentes y muy buenas las relaciones que existen entre los estudiantes	
		Muy buenas	<b>57.5</b>		
		buenas	<b>13.5</b>		
		regulares	<b>2.5</b>		
		Malas	<b>0.5</b>		
		Total	<b>100</b>		
18.9 Las relaciones entre profesores y padres de familia		Excelentes	<b>28.5</b>	Un dato importante es que el 78.5% de los docentes dicen que las relaciones entre profesores y padres de familia son entre excelentes y muy buenas.	
		Muy buenas	<b>50</b>		
		buenas	<b>19.5</b>		
		regulares	<b>1.5</b>		
		Malas	<b>0.5</b>		

		Total	<b>100</b>		
	<b>b) Preguntas contestadas por los estudiantes:</b>			Es loable observar que en un 84.6% los estudiantes sostienen que existen siempre y casi siempre, buenas relaciones entre ellos.	Es importante notar que también los estudiantes perciben que el clima pedagógico del aula es muy bueno, pues afirman que siempre y casi siempre:  ✓ En un 84.6% existe una buena relación entre los compañeros de clases  ✓ En un 79.9 el docente se interesa por el bienestar del estudiante.  ✓ En un 56.8% el profesor atiende los problemas y necesidades del estudiante.
	<b>19. Ambiente de convivencia en el aula</b>	Siempre	<b>51.1</b>		
		Casi siempre	<b>33.5</b>		
	<b>19.1 Existe buena relación entre tú y tus compañeros</b>	A veces	<b>11.3</b>		
		Raras veces	<b>2.9</b>		
		Nunca	<b>1.2</b>		
		N/R	<b>0</b>		
		Total	<b>100</b>		
	<b>19.2 Interés del profesor por el</b>	Siempre	<b>42.7</b>		
		Casi	<b>30.2</b>		

bienestar del estudiante	siempre		observar que en un 79.9% los estudiantes dicen que el docente se interesa por el bienestar del estudiante, siempre y casi siempre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En un 64.9% el profesor conversa con los padres de familia sobre los problemas educativos de los estudiantes</li> <li>✓ En un 63.3% existe respeto de los compañeros de estudio por el profesor.</li> </ul>
	A veces	<b>19.6</b>		
	Raras veces	<b>4.5</b>		
	Nunca	<b>2.9</b>		
	N/R	<b>0.1</b>		
	total	<b>100</b>		
19.3 Atención del profesor a los problemas y necesidades del estudiante	Siempre	<b>27.6</b>	Es relevante notar que en un 56.8% los estudiantes afirman que ,siempre y casi siempre, el profesor atiende los problemas y necesidades del estudiante	
	Casi siempre	<b>29.2</b>		
	A veces	<b>24.6</b>		
	Raras veces	<b>11.5</b>		
	Nunca	<b>6.9</b>		

		N/R	<b>0.2</b>		
		Total	<b>100</b>		
<b>19.4</b> Conversa el profesor con los padres de familia sobre los problemas educativos del estudiante	Siempre	<b>39.8</b>	Es importante observar que en un 64.9% los estudiantes afirman que el profesor conversa con los padres de familia sobre problemas educativos de los estudiantes		
	Casi siempre	<b>25.1</b>			
	A veces	<b>19.3</b>			
	Raras veces	<b>8.7</b>			
	Nunca	<b>7</b>			
	N/R	<b>0.1</b>			
	Total	<b>100</b>			
<b>19.5</b> Percepción del respeto de los compañeros de estudio por el profesor	Siempre	<b>32.5</b>	Llama la atención, que un 63.3% de los estudiantes dicen que existe respeto de los compañeros de		
	Casi siempre	<b>30.8</b>			

		A veces	<b>24.3</b>	estudio por el profesor, siempre y casi siempre.	
		Raras veces	<b>8.3</b>		
		Nunca	<b>4.1</b>		
		N/R	<b>0</b>		
		Total	<b>100</b>		
<p><b>6. Liderazgo del docente.</b></p> <p>Es la influencia que el docente ejerce en los estudiantes para que ellos se comprometan con su propio aprendizaje, fomentando buenos hábitos de estudio en forma sistemática y metódica, lo cual incide en la calidad de su rendimiento académico.</p> <p>Las relaciones interpersonales que el docente tenga con toda la</p>	<p>17 ¿Cómo se siente en relación a?</p> <p>17.3 Su relación con los docentes</p>	Muy satisfecho	<b>46.5</b>	Según datos obtenidos se visualiza que el 91.5% de los docentes se encuentran entre muy satisfechos y satisfechos de la relación que ellos tienen con los demás docentes de la institución.	<p>Da la impresión de acuerdo a los datos recolectados, que los docentes ejercen un buen liderazgo en la institución educativa donde laboran, lo cual posiblemente repercute en la influencia que puedan ejercer positivamente en los estudiantes, para un eficaz aprendizaje.</p> <p>Al respecto los docentes afirman que se sienten, entre muy satisfechos y satisfechos de la relación que tienen con:</p>
		satisfecho	<b>45</b>		
		Poco satisfecho	<b>6</b>		
		Nada satisfecho	<b>0</b>		
		Insatisfecho	<b>2.5</b>		
		Total	<b>100</b>		

<p>comunidad educativa, pueden ser un factor de liderazgo, que actúe positivamente en el ánimo de los estudiantes; pues si ellos observan que las relaciones del docente son cordiales con todos los miembros de la comunidad educativa, esto le dará cierta autoridad moral para influir positivamente en ellos, en todo lo que tenga que ver con su aprendizaje.</p>	<p>17.4 Su relación con los estudiantes</p>	Muy satisfecho	<b>64.5</b>	<p>Es importante señalar que el 98.5% de los docentes encuestados subrayaron que se sienten entre muy satisfechos y satisfechos en su relación con los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los demás docentes de la institución. (91.5%)</li> <li>✓ Los estudiantes (98.5%)</li> <li>✓ docentes y padres de familia (92.5%)</li> <li>✓ las autoridades educativas (91.5%)</li> </ul>
		satisfecho	<b>34</b>		
		Poco satisfecho	<b>1.5</b>		
		Nada satisfecho	<b>0</b>		
		Insatisfecho	<b>0</b>		
		Total	<b>100</b>		
	<p>17.5 Su relación con los padres de familia</p>	Muy satisfecho	<b>49</b>	<p>Los datos obtenidos muestran que el 92.5% de los docentes, sujetos de este estudio, anotan que se encuentran entre muy satisfechos y satisfechos con la relación que existe</p>	
		satisfecho	<b>43.5</b>		
		Poco satisfecho	<b>7</b>		

		Nada satisfecho	<b>0.5</b>	entre docentes y padres de familia.	
		Insatisfecho	<b>0</b>		
		Total	<b>100</b>		
17.6 Su relación con las autoridades educativas		Muy satisfecho	<b>44</b>	Según los datos obtenidos, la mayoría de docentes (91.5%), dicen que están entre muy satisfechos y satisfechos en su relación con las autoridades educativas.	
		satisfecho	<b>47.5</b>		
		Poco satisfecho	<b>6.5</b>		
		Nada satisfecho	<b>1.5</b>		
		Insatisfecho	<b>0.5</b>		
		Total	<b>100</b>		

<p><b>7. Manejo del tiempo en la acción pedagógica.</b></p> <p>Consiste en la organización y distribución proporcional del tiempo que el docente le dedica a cada una de las actividades relacionadas con la acción pedagógica</p>	<p><b>11. La cantidad de tiempo que invierte el docente en las labores que desarrolla en una semana de trabajo son:</b></p>	Horas	<b>porcentaje</b>	<p>Los datos revelan que el (88.5%) de los docentes invierten entre 0 y 5 horas semanales, en atención a los de padres de familia</p>	<p>Es lamentable observar, que de acuerdo a los datos proporcionados por los docentes, el tiempo que dedican semanalmente a actividades cruciales relacionadas con la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es insuficiente. Pues afirman, que solamente dedican de 0-5 horas semanales, a cada una de las actividades mencionadas a continuación, en los porcentajes siguientes:</p>
	11.1 Atención a los padres	0-5	<b>88.5</b>		
		6-10	<b>6.5</b>		
		11-15	<b>1</b>		
		16-20	<b>2</b>		
		21-25	<b>0.5</b>		
		26-30	<b>0.5</b>		
		31-35	<b>0.5</b>		
		36-40	<b>0</b>		
		41-45	<b>0.5</b>		
		46-50	<b>0</b>		
		Total.	<b>100</b>		
	11.2 Planificación de clases	Horas	<b>porcentaje</b>	<p>Un 58.5% de los docentes encuestados apuntan que para la planificación de clases dedican solamente entre 0 y 5 horas semanales; y el 29.5% subrayó que dedican entre 6 a 10 horas en ésta labor</p>	<p>✓ Planificación de las clases, (58.5%)</p> <p>✓ Revisión de la literatura especializada (70.5%)</p>
		0-5	<b>58.5</b>		
		6-10	<b>29.5</b>		
		11-15	<b>7.5</b>		
		16-20	<b>3</b>		
		21-25	<b>1.5</b>		
		26-30	<b>0</b>		
		31-35	<b>0</b>		
		36-40	<b>0</b>		
		41-45	<b>0</b>		
		46-50	<b>0</b>		
		Total.	<b>100</b>		

11.3 Revisión de la literatura especializada	Horas	<b>porcentaje</b>	En la revisión de la literatura especializada el 70.5% de los docentes sostienen que invierten solamente entre 0 y 5 horas semanales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atender consultas de estudiantes (69%)</li> <li>✓ Calificar tareas (58%)</li> <li>✓ Atención a los padres (88.5%)</li> </ul>
	0-5	<b>70.5</b>		
	6-10	<b>24.5</b>		
	11-15	<b>2.5</b>		
	16-20	<b>2</b>		
	21-25	<b>0.5</b>		
	26-30	<b>0</b>		
	31-35	<b>0</b>		
	36-40	<b>0</b>		
	41-45	<b>0</b>		
	46-50	<b>0</b>		
Total.	<b>100</b>			
11.4 Impartir (desarrollar) clases.	Horas	<b>porcentaje</b>	Los datos muestran que el 32.5% de los docentes encuestados dedican entre 21-30 horas para el desarrollo de clases semanalmente; Y un 27.5 dedican entre 5-10 horas semanales.	
	0-5	<b>19</b>		
	6-10	<b>8.5</b>		
	11-15	<b>6.5</b>		
	16-20	<b>7.5</b>		
	21-25	<b>14</b>		
	26-30	<b>18.5</b>		
	31-35	<b>5</b>		
	36-40	<b>10</b>		
	41-45	<b>5</b>		
	46-50	<b>6</b>		
Total.	<b>100</b>			

11.5 Atender consultas de estudiantes	Horas	<b>porcentaje</b>	El 69% de los docentes invierten entre 0 y 5 horas en atender consultas de los estudiantes; y el 23% invierten entre 6-10 horas.
	0-5	<b>69</b>	
	6-10	<b>23</b>	
	11-15	<b>3.5</b>	
	16-20	<b>2</b>	
	21-25	<b>0.5</b>	
	26-30	<b>1</b>	
	31-35	<b>0.5</b>	
	36-40	<b>0</b>	
	41-45	<b>0.5</b>	
	46-50	<b>0</b>	
	Total.	<b>100</b>	
11.6 Calificar tareas	Horas	<b>porcentaje</b>	El 58% de los docentes dedica entre 0-5 horas semanales para calificar las tareas de los estudiantes; y el 23% dedica entre 6-10 horas.
	0-5	<b>58</b>	
	6-10	<b>23</b>	
	11-15	<b>3.5</b>	
	16-20	<b>2</b>	
	21-25	<b>0.5</b>	
	26-30	<b>1</b>	
	31-35	<b>0.5</b>	
	36-40	<b>0</b>	
	41-45	<b>0.5</b>	
	46-50	<b>0</b>	
	Total.	<b>100</b>	

--	--	--	--	--	--

<p><b>8. Formación profesional</b>          Consiste en la calidad de la formación pedagógica y especializada en el campo de su desempeño profesional, que el docente posee para el buen ejercicio de su función educativa.</p>			<p>Los datos muestran que en un 64.5%, los docentes han obtenido título de profesor; y el 53%, título de licenciado.</p>	<p>En cuanto a la formación profesional, se considera que ésta es relativamente apropiada para su desempeño docente; pues entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El 64.5% tiene título de profesor</li> <li>✓ El 53.5% tiene título de licenciatura</li> </ul>
	Bachiller pedagógico	11		
	profesor	64.5		
	Licenciado	53		
	Curso de formación pedagógico	12.5		
	Doctor	2		
	Máster	4.5		
	<b>Otros:</b>	<b>3.5</b>		

A continuación se hace una relación del análisis de las variables de la gestión del profesorado en el aula, anteriormente descritos (*cuadro No.1*) con los resultados de las pruebas obtenidas por los estudiantes de educación media, en las asignaturas de matemática y lenguaje y literatura, administradas para este estudio entre los meses de abril y mayo de 2014, fecha en que también se recogieron los datos antes analizados; los cuales se muestran en el *cuadro No. 2*

### Cuadro No. 2

Relación de datos analizados en el cuadro N° 1 sobre las variables de la gestión del profesorado en el aula (contemplados en el marco teórico), con el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media, en las pruebas de matemática y lenguaje y literatura.

Variables de la gestión del profesorado en el aula, medidos en este estudio	Resultados de las pruebas de:				Análisis e interpretación
	Matemática		Lenguaje		
	Nota	%	Nota	%	
Los datos analizados e interpretados en el cuadro N° 1, respecto a la relación del marco teórico de este estudio, con las variables de la gestión del profesorado en el aula y su aporte al rendimiento académico de los estudiantes, se resumen a continuación:  Prevalece en el PEA, el modelo educativo constructivista-humanista, contemplado en el currículo nacional.	0.0	<b>5.2</b>	0.0	<b>0.9</b>	Lamentablemente los resultados obtenidos en las pruebas de matemática y lenguaje por los estudiantes de educación media en este estudio, son extremadamente bajos, lo cual se evidencia en el siguiente resumen porcentual:  En matemática:  2. Solamente el 6.7% de los estudiantes obtuvo notas entre 6
	1.0	<b>16.1</b>	0.5	<b>1.3</b>	
	1.5	<b>0.2</b>	1.0	<b>3.8</b>	
	2.0	<b>22.6</b>	1.5	<b>6.2</b>	
	2.5	<b>0.5</b>	1.8	<b>0.1</b>	
	3.0	<b>23.5</b>	2.0	<b>11.1</b>	
	3.5	<b>0.1</b>	2.5	<b>11.1</b>	

<p>Pues los docentes afirman que siempre o casi siempre:</p> <p><b>1) En relación con el planeamiento didáctico:</b> El 90%, logran las metas contempladas en el plan de clases. Esto podría ser debido a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planifican con base a la guía del MINED (88.5%).</li> <li>✓ Planifican semanalmente, (77.5%).</li> <li>✓ Preparan recursos y materiales didácticos semanalmente, (89.5%).</li> <li>✓ Organizan los tres momentos didácticos de las clases para el desarrollo de competencias conceptuales procedimentales y actitudinales, por los estudiantes (93%).</li> </ul>	4.0	<b>17.0</b>	2.5	<b>0.1</b>	<p>3. y 10; y de éstos nada más el 1.5% obtuvo notas entre 8 y 10. El 93.2% obtuvo notas entre 0 y 5.0; de ese porcentaje el 85.2% corresponde a las notas entre 0 y 4. Es decir que mas de las tres cuartas partes de los estudiantes están ubicados en ese rango.</p> <p>En lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solamente el 8.1% obtuvo notas entre 6.0 y 10 y de éstos nada más el 2.1% obtuvo notas entre 8 y 10.</li> <li>✓ El 91.8% obtuvo notas que oscilan entre 0 y 5; y de ese porcentaje el 76.1% corresponde a notas entre 0 y 4, es decir que la dos terceras partes de estudiantes están ubicados en ese rango de notas</li> <li>✓ este dato, el 11.1 % con nota 2, el 11.1% con nota 2.5, el 15.3% con nota 3 y el 12.3% con nota</li> </ul>
	4.5	<b>0.1</b>	2.8	<b>0.1</b>	
	5.0	<b>7.9</b>	3.0	<b>15.3</b>	
	6.0	<b>4.1</b>	3.5	<b>12.3</b>	
	7.0	<b>1.1</b>	4.0	<b>13.8</b>	
	8.0	<b>0.7</b>	4.1	<b>0.1</b>	
	9.0	<b>0.6</b>	4.5	<b>5.8</b>	
	10.0	<b>0.2</b>	5.0	<b>7.7</b>	
	<b>Total</b>	<b>100.0</b>	5.5	<b>2.3</b>	
			6.0	<b>2.7</b>	
			6.5	<b>0.7</b>	
			7.0	<b>1.9</b>	
			7.5	<b>0.7</b>	
		8.0	<b>0.9</b>		
		8.5	<b>0.1</b>		
		9.0	<b>0.5</b>		

<p>2) <b>En cuanto a la metodología de enseñanza y aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizan actividades en las cuales participan activamente los estudiantes (94%)</li> <li>✓ Son los estudiantes quienes preparan los materiales en el desarrollo del PEA, (61%)</li> <li>✓ El estudiante es el principal actor del aprendizaje (97%)</li> <li>✓ Los contenidos que se desarrollan en clases, tienen actividades prácticas. (88%).</li> </ul> <p><b>Así mismo los estudiantes confirman que en el PEA prevalece el modelo educativo constructivista humanista , porque siempre y casi siempre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En un 83.5% los profesores se preparan para dar las clases.</li> </ul>			9.5	<b>0.2</b>	<p>3.5</p> <p><b>Conclusiones:</b></p> <p>1) Desafortunadamente los resultados anteriores, hacen pensar lógicamente que la gestión del profesorado en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, probablemente no tiene efectos positivos en su aprendizaje; a pesar de que los datos sobre las variables de la gestión docente medidas en este estudio dan resultados altamente positivos en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planeamiento didáctico.</li> <li>✓ Metodología de enseñanza y aprendizaje</li> <li>✓ Sistema de evaluación</li> <li>✓ Clima pedagógico.</li> <li>✓ Liderazgo del docente´.</li> </ul> <p>2) A pesar de que, tanto los docentes como los estudiantes afirman que la gestión del docente en el aula es muy</p>
			10.0	<b>0.4</b>	
			<b>Total</b>	<b>100</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En un 79.9% los profesores parecen que están, actualizados con lo que enseñan.</li> <li>✓ En un 63.9% los profesores, hacen la clase amena.</li> <li>✓ En un 80.9% los docentes respetan a los estudiantes y sus punto de vista.</li> <li>✓ En un 84.1% los profesores los motivan a estudiar y a prepararse para el futuro.</li> <li>✓ En un 74.6% los profesores tienen altas expectativas en el trabajo de los estudiantes.</li> <li>✓ En un 76.5% los docentes aplican metodologías diferentes.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>3) En cuanto al uso de recursos didácticos.</b></p> <p>Existe una notable contradicción en los datos proporcionados por los docentes, respecto al acceso que se tiene en el aula, de los recursos didácticos listados en el numeral 12 del cuadro N° 1 y los que dicen que realmente posee la</p>					<p>buena, de acuerdo a los datos analizados anteriormente, en el numeral 7 de este cuadro, se observa que en cuanto al manejo del tiempo en la acción pedagógica los docentes andan muy mal, pues ellos mismos afirman que solamente dedican de 0 a 5 horas semanales a cada una de las actividades mencionadas a continuación, de acuerdo a los porcentajes siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación de las clases, (58.5%)</li> <li>✓ Revisión de la literatura especializada (70.5%)</li> <li>✓ Atender consultas de estudiantes (69%)</li> <li>✓ Calificar tareas (58%)</li> <li>✓ Atención a los padres (88.5%)</li> </ul> <p>3) En estos datos mencionados últimamente, podría estar la gran deficiencia en la gestión del</p>
---	--	--	--	--	--

<p>institución; pues afirman que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se tiene acceso (34% al 66%)</li> <li>✓ Los posee la institución (22% al 36%)</li> </ul> <p>La anterior contradicción en los datos observados, hace pensar que no existe coherencia en la respuesta, por lo que dicha información resulta dudosa.</p> <p><b>4) En cuanto al sistema de evaluación :</b></p> <p>Parece ser que el sistema de evaluación aplicado por los docentes en el PEA, responde al modelo educativo constructivista humanista, propuesto en el currículo nacional; pues ellos dicen que siempre o casi siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La evaluación que ellos realizan a los estudiantes, responde a los tres momentos para el desarrollo de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales) contempladas en la planificación didáctica (94,5%)</li> <li>✓ Utilizan técnicas de evaluación</li> </ul>					<p>profesor en el aula, puesto que el tiempo que dedica a actividades tan importantes en la docencia, es mínimo y por lo tanto, la calidad de ésta, podría verse altamente afectada en forma negativa; porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cómo es posible que en un tiempo de 0 a 5 horas semanales el docente planifique técnicamente sus clases, de acuerdo al modelo constructivista humanista para el desarrollo de competencias conceptuales y actitudinales?</li> <li>✓ ¿Cómo es posible que profundice en la revisión de la literatura especializada, si sólo le dedica a esta actividad, de 0 a 5 horas semanales?.</li> <li>✓</li> <li>✓ ¿Qué calidad de atención a consultas de los estudiantes, se puede esperar del docente, si solamente les dedica de 0 a 5 horas semanales?</li> </ul>
---	--	--	--	--	--

<p>que respondan al estilo de aprendizaje del estudiante. (91%)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplican la meta-evaluación, como un proceso de reflexión y análisis para mejorar el desarrollo de las clases. (97%)</li> <li>✓ En sus evaluaciones suelen incluir algunos ítems de respuestas similares múltiples, con la intención de que los estudiantes discriminen lógicamente. (81.5%)</li> <li>✓ Tratan que en sus evaluaciones presenten el mismo formato de la PAES (71%)</li> <li>✓ Desarrollan clases de refuerzo con sus estudiantes para la PAES (69%)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>5) En cuanto al Clima pedagógico del aula:</b></p> <p>De acuerdo a los datos proporcionados por los docentes, parece ser que el clima pedagógico en el aula es muy bueno, lo</p>					<p>4) Las interrogantes anteriores hacen dudar sobre la calidad de la formación docente; pues los datos reflejan que la mayor parte de los docentes que trabajan en educación media poseen título de profesor (64.5%) y gran parte de ellos (53.5%) tienen título de licenciatura.</p> <p>5) Asimismo, en el numeral 3 de este cuadro existe una notable contradicción en los datos proporcionados por los docentes, respecto al acceso que se tiene en el aula, de los recursos didácticos listados en el numeral 12 del cuadro N° 1 y los que dicen que realmente posee la institución; pues afirman que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se tiene acceso (34% al 66%)</li> <li>✓ Los posee la institución (22% al 36%).</li> </ul> <p>Los datos arriba mencionados hacen concluir que los recursos didácticos, a la disposición de los docentes y estudiantes en el</p>
---	--	--	--	--	---

<p>cual está relacionado con la calidad de la gestión docente.</p> <p>La presunción anterior se apoya en el hecho de que los docentes consideran entre excelentes y muy buenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La participación de los padres de familia en el PEA. (68%)</li> <li>✓ El trabajo en equipo con el personal de la institución (82.5%)</li> <li>✓ La colaboración de los profesores con la dirección (82%)</li> <li>✓ El entusiasmo entre ellos (79%)</li> <li>✓ Es un orgullo pertenecer a la escuela (96.5%)</li> <li>✓ Las relaciones entre ellos (80%)</li> <li>✓ Las relaciones entre profesores y estudiantes</li> </ul>					<p>aula, son deficientes</p> <p>Este factor podría estar afectando también negativamente a la calidad de la gestión docente.</p> <p>6) Sin embargo, junto al factor de calidad de la gestión docente y su impacto al rendimiento académico de los estudiantes, habría que sopesar qué nivel de incidencia tienen los factores investigados por los demás equipos, los cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los factores socioculturales como indicadores de eficacia</li> <li>2. El centro escolar, su incidencia y aportes al logro del rendimiento.</li> <li>3. La incidencia económica en el logro educativo.</li> <li>4. La gestión del director como factor de eficacia.</li> <li>5. El refuerzo educativo como factor clave en el</li> </ol>
---	--	--	--	--	---

<p>(85.5%)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las relaciones que existen entre los estudiantes (83.5%)</li> <li>✓ Las relaciones entre profesores y padres de familia (78.5%).</li> </ul> <p>Los estudiantes también perciben que el clima pedagógico del aula es muy bueno, pues afirman que siempre o casi siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En un 84.6% existe una buena relación entre los compañeros de clase.</li> <li>✓ En un 79.9% el docente se interesa por el bienestar del estudiante</li> <li>✓ En un 56.8% el profesor atiende los problemas y necesidades de los estudiantes.</li> <li>✓ En un 64.9% el profesor conversa con los padres de familia sobre los problemas educativos de los estudiantes.</li> <li>✓ En un 63.3% existe respeto de los compañeros de estudio por el profesor.</li> </ul>					<p>aprendizaje eficaz.</p> <p>6. La incidencia de la violencia escolar en el rendimiento del estudiante.</p>
--	--	--	--	--	--

**6) En cuanto al liderazgo del docente:**

Da la impresión de acuerdo a los datos recolectados, que los docentes ejercen un buen liderazgo en la institución educativa donde laboran, lo cual posiblemente repercute en la influencia que puedan ejercer positivamente en los estudiantes, para un eficaz aprendizaje.

Al respecto los docentes afirman que se sienten, entre muy satisfechos y satisfechos de la relación que tienen con:

- ✓ Los demás docentes de la institución.  
(91.5%)
- ✓ Los estudiantes  
(98.5%)
- ✓ docentes y padres de familia

<p>(92.5%)</p> <p>✓ las autoridades educativas (91.5%)</p> <p><b>7) En cuanto al manejo del tiempo en la acción pedagógica:</b></p> <p>Es lamentable observar, que de acuerdo a los datos proporcionados por los docentes, el tiempo que dedican semanalmente a actividades cruciales relacionadas con la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es insuficiente</p> <p>Pues afirman, que solamente dedican de 0-5 horas semanales, a cada una de las actividades mencionadas a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación de las clases, (58.5%)</li> <li>✓ Revisión de la literatura especializada (70.5%)</li> <li>✓ Atender consultas de estudiantes</li> </ul>					
--	--	--	--	--	--

<p>(69%)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calificar tareas (58%)</li> <li>✓ Atención a los padres (88.5%)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>8) En cuanto a la formación profesional</b></p> <p>En cuanto a la formación profesional, se considera que ésta es relativamente apropiada para su desempeño docente; pues entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El 64.5% tiene título de profesor.</li> <li>✓ El 53.5% tiene título de licenciatura</li> </ul>					
---	--	--	--	--	--

**Nota:** Ver conclusiones del estudio en la última columna de éste cuadro

## RECOMENDACIONES

Con base a los datos analizados en este informe sobre la investigación realizada de la gestión del profesorado en el aula y de las conclusiones derivadas del mismo, se sugiere mejorar:

- Los procesos y el tiempo dedicado a:
  - ✓ la planificación didáctica,
  - ✓ La aplicación en el PEA de metodologías adecuadas al modelo educativo constructivista humanista,
  - ✓ La revisión de la literatura especializada en cada asignatura.
  - ✓ Atención a consultas de los estudiantes sobre el aprendizaje
  - ✓ Atención a los padres de familia
- El presupuesto asignado para la compra de equipos tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El proceso y calidad del perfeccionamiento de los docentes en el aula, mediante cursos de formación especializada y pedagógicas permanentes.
- Dedicarle más tiempo a la evaluación formativa y de procesos
- Mejorar el proceso de tiempo en la impartición de las clases, para el logro del aprendizaje en los estudiantes.

En cuanto al clima en el aula se puede observar en el cruce de las preguntas realizadas en el cuestionario de los estudiantes y los docentes, que este es muy favorable dado que tanto docentes como estudiantes manifiestan tener relaciones bastante armoniosas entre estudiantes, docentes y padres de familia dentro de la

institución, aunque los resultados de los estudiantes obtenidos mediante las calificaciones de matemática y Lenguaje demuestran que la gestión que el docente realiza en el aula no está dando los resultados que se esperarían.

Por lo que la recomendación va enfocada a que el Ministerio de Educación debe tener un plan de supervisión docente dentro de las aulas, que le permita medir la labor docente.

En función de lo anterior se recomienda al Ministerio de Educación crear un plan de continua para los maestros en servicio, que sea exigible.

## GLOSARIO

### **Aprendizaje:**

Capacidad de adquirir nueva información, almacenarla en el sistema nervioso y recuperarla en el momento oportuno para hacer uso de ella en la resolución de problemas.

### **Aprendizaje cooperativo y/o colaborativo:**

Representa la ayuda del que más sabe, más domina y posee mejores procesos, procedimientos y habilidades para aprender; o de lo aprendido, para traspasársela o realizar esa “transferencia de competencias” al compañero que más lo necesita, de modo que aprenda algún conocimiento conceptual, procedimental o actitudinal en el que tiene dificultad.

### **Aprendizaje grupal:**

Es aquel que se logra mediante los aportes intelectuales y efectivos de todos los integrantes del equipo de trabajo. En el aprendizaje grupal, todos interactúan para mejorar sus relaciones personales y lograr, juntos, el objetivo o tarea del grupo y de sus integrantes.

### **Aprendizaje relevante:**

Es aquel de carácter “experimental” que posee el sujeto, y que perfecciona al integrarlo a los aprendizajes académicos de la escuela. Estos saberes o conocimientos perfeccionados constituyen herramientas eficientes para hacer frente a situaciones de la vida cotidiana.

**Aprendizaje significativo:**

Es aquel que tiene significado e interés para el estudiante, porque lo puede comprender, ya que, al relacionar sus conocimientos previos, los puede integrar a sus estructura cognitiva

**Autoestructuración:**

Proceso por el cual el estudiante se transforma en un “agente activo” y toma la iniciativa personal y cognitiva de aprender, organizándose y organizando los conocimientos y los ambientes para aprenderlos en forma autónoma, independientemente o auto dirigida.

**Autoevaluación:**

Es el procedimiento por medio del cual cada participante evalúa sus propias acciones.

**Comprensión:**

Implica un proceso cognitivo interno de la persona, según el cual entiende de lo que se trata, lo puede explicar, hacer juicios críticos sobre el tema y, sobre todo, es capaz de aplicarlo.

**Construcción:**

Proceso cognitivo por medio del cual el estudiante asimila la nueva información o conocimiento; la organiza, procesa, reconstruye e incorpora a su estructura cognitiva.

**Coevaluación:**

Es el procedimiento por medio del cual los participantes de un grupo se evalúan mutuamente.

**Desarrollo humano:**

Proceso de ampliación de las posibilidades de elegir de los individuos que tiene como objetivo expandir la gama de oportunidades abiertas a las personas para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social.

**Educación:**

Etimológicamente, la palabra “educación” significa “desarrollo”: ex ducere, sacar fuera, hacer brotar todo lo que está germinando, desarrollar todo lo que hay en potencia, pasar de lo virtual a lo real, de lo orgánico a lo psíquico.

**Estrategias cognitivas:**

Procedimientos mediante los cuales las personas se esfuerzan para acceder, procesar, adquirir, retener y utilizar una información o conocimiento, organizándose y estructurando lógico y psicológicamente el material de estudio, sea éste verbal o escrito.

**Estrategias de aprendizaje:**

Acciones y eventos que realiza el propio estudiante para organizar el material de estudio y aprendizaje, y poder, por si mismo, acceder a él y construirlo: incluye actividades e carácter cognitivo y metacognitivo para “aprender a aprender”

**Estrategias de enseñanza:**

Eventos y acciones que realiza el docente, con el fin de orientar la actividad mental constructiva del estudiante, para que acceda y construya el conocimiento y logre aprendizajes significativos y relevantes.

**Estrategias didácticas:**

Son procedimientos que utiliza el docente para orientar el proceso de enseñanza, de modo que el estudiante aprende en función de una determinada intencionalidad educativa.

**Evaluación educativa:**

Valorización de los rendimientos de la enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer un juicio sobre la cantidad y calidad de lo aprendido, sobre las ventajas del método empleado y sobre la proporción en que los planes y programas se han desarrollado

**Evaluación criterial:**

Se relaciona con el hecho de que las prácticas evaluadoras deben llevarse a cabo teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

**Evaluación sistemática:**

Se refiere a la complejidad de un proceso, marcado por un carácter global, continuo y formativo. Esta sistematicidad debe incluir asimismo la apertura y receptividad a los cambios que las circunstancias propias del desarrollo de la acción pedagógica puedan plantear.

**Evaluación diagnóstica:**

Es la realizada antes de cualquier ciclo o proceso educativo con la intención de obtener información valiosa respecto a valorar los conocimientos de ingreso de los participantes

**Evaluación formativa:**

Es aquella que se realiza durante todo el proceso de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos y advertir donde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje; permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas.

**Evaluación sumativa:**

Es la que se realiza al final del proceso de aprendizaje; consiste en emitir una serie de valores en los que se recoge la situación del participante con respecto a una serie de criterios.

**Gestión Educativa:**

“Resultado obtenido de confrontar las metas planeadas, los estándares y el desempeño logrado”.

**Heteroevaluación:**

Es el procedimiento por el cual otro u otros sujetos de manera unilateral evalúan el aprendizaje de los participantes.

**Heteroestructuración:**

Proceso mediante el cual el docente, o persona, a través de un medio educativo instruccional o cognitivo, facilita el conocimiento a los estudiantes, para que éstos, haciendo un esfuerzo humano y cognitivo lo accedan a él y construyan en forma significativa y relevante.

**Interacción:**

Diálogo entre los participantes del acto educativo, cuya comunicación permite el intercambio crítico y reflexivo de mensajes e intencionalidades para la influencia mutua. La interacción puede ser sujeto-sujeto; es decir, intersubjetivo o

interestructurante, o del sujeto con el objeto cognoscente físico o cultural, textos o medios educativos.

**Inteligencia:**

Capacidad básica que determina el rendimiento presente y futuro (Coll, 1991). Si bien sabemos que esta capacidad determina la posibilidad de beneficiarse de la experiencia para adaptarse a situaciones nuevas, adecuando el comportamiento o actuando sobre el medio (Feuerstein, 1980).

**Interestructuración:**

Proceso dialéctico y cognitivo por medio del cual es estudiante, como sujeto cognoscente, accede y construye, mediante la interacción (S-O), el conocimiento, sea éste físico o cultural, que dialécticamente actúa sobre él y transforma su estructura cognitiva.

**Metacognición:**

Manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aplicación del pensamiento al acto de pensar, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución.

**Método:**

Método es el planeamiento general de la acción, de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

**Mediación pedagógica-educativa:**

Determinación por el docente, de las intencionalidades y propósitos que han de contribuir a la formación integral del estudiante.

**Modelos educativos:**

Modelo Educativo: “Es una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. Antonio Gago Huguet.

**Modelo pedagógico:**

Es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. Las relaciones principales que se dan en el modelo pedagógico son: metas, relación alumno-docente, método, contenidos y desarrollo.

**Proceso de enseñanza aprendizaje:**

Conjunto de fases de un proceso intencionado y sistemático que se inicia con el planteamiento de un propósito concreto y definido y concluye en la ejecución de una nueva conducta esperada del alumno.

**Profesor o docente:**

El docente es considerado por Díaz, Barriga y Fernández (2001, p. 23), como una persona encargada de conducir el proceso educativo el cual debe satisfacer, mediante su tarea educativa, las demandas y expectativas de la sociedad, promover y contribuir a la formación integral de ciudadanos que participen activa y responsablemente en actividades que conduzcan al bienestar social e individual.

**Rendimiento Académico:**

Jiménez (2000) el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

**Socioestructuración:**

Proceso social mediante el cual los estudiantes, entre sí, y entre ellos y el profesor, interaccionan, para construir y socioconstruir o socioestructurar el conocimiento, como también sus esquemas y estructuras cognitivas de pensamiento y conocimiento.

## Referencias bibliográficas.

- Alcalay, L. y Antonijevic, N (1987). *Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas*. Revista de Educación No. 144. México.
- Ander-Egg, E. (1995). *La Planificación educativa. Conceptos métodos estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires. República de Argentina
- Álvarez, F. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Escuela Española. Madrid
- Alsina, R. B. (2008). Coaching: Un reto para los orientadores. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 19(2).
- Aron, A. M. N. Milicic (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arráez, J.M. y Romero, C (2001). *Didáctica de la Educación Física*, en L. Rico y D. Madrid D. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
- Arrocha, X., Vivero, S. y Andrade M. L (1999). *Modulo IV: Planeamiento Didáctico de educación superior*. Universidad de Panamá: Primer curso en didáctica del nivel superior para el fortalecimiento de la docencia universitaria. Panamá: Ciudad universitaria. Octavio Méndez Pereira.
- Bandura, A. (1992). *Exercise of personal agency throught the self-efficacy mechanism*.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational psychologist.
- Bañuelos Márquez, A.M (1993). *Motivación escolar, estudio de variables afectivas: Perfiles Educativos*, núm. 60, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Barrios, E. T. (1992). *Cuánto y cómo cambiamos los chilenos: balance de una década: censos 1992-2002*. Instituto Nacional de Estadísticas.
- Bass, B. (1998). *Liderazgo transformacional: impacto industrial, militar y educacional*: Mahwah capítulo 1 y 2.
- Batista, Á. M (1999). *Métodos, técnicas y estrategias didácticas, para mejorar la docencia del nivel superior*. Módulo II. Universidad de Panamá. Primer curso de didáctica de nivel superior para el fortalecimiento de la docencia universitaria. Panamá, Ciudad Universitaria. Octavio Méndez Pereira

- Becerra Peña, S (2006). *¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación?*, Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Manuel Montt 056, Temuco, Chile. Recuperado el 2 de abril de 2014, [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052006000200003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200003)
- Bedi, A. y Marshall, J. (1999). School attendance and student achievement: evidence from rural Honduras. *Economic Development and Cultural Change*
- Belmont (1989). *Desarrollo de competencias mediante el alineamiento constructivo e interactivo*. Colombia. Universidad de Córdoba.
- Bolaños C. y Molina, Z. (2003). *Introducción al Currículo*. San José, Costa Rica. EUNED
- Bolaños, B. y Molina Zaida. (2011). *Introducción al currículo*. San José, C. R. EUNED.
- Bolívar Botia, A. (1997): "*Liderazgo, mejora y centros educativos*". Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME. Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED.
- Bolívar Botia, A. (1999) *El currículo como ámbito de estudio en Escudero, J. M.* (editor) "Diseño, desarrollo e innovación del Currículo". Síntesis Educación. Madrid.
- Blanco, R. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados, en América latina y El Caribe*. Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. LLECE/OREALC/UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile. Recuperado el 22 de marzo de 2014: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Blasco Mira, J.E. (2002). *La investigación colaborativa como medio de adquisición de conocimiento de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Bruner, J. (2009). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor Dis, C.A.
- Buitrago, Jerez, O y Amaya, B.L. (2001). *Educación personalizada, una modalidad Educativa*. Revista No. 26, 1-7. Recuperado el 12 de abril de 2014 <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>

- Camacho, H. (2000). *Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación* Tesis doctoral, Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo
- Carl, Rogers. (1973) *De la psicoterapia a la enseñanza. Razón y fe.* Madrid.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación.* Zaragoza. Edelvives.
- Cervini, R. (2004). *Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemáticas de los estudiantes en el último año de la educación media de Argentina.* Un modelo de tres niveles. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1)
- Cervini, R. (2003). *Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel.* *Education Policy Analysis Archives*, 11(5).
- Coll, C.(1992) *Psicología del currículo*, Buenos Aires Argentina. Ediciones Paidós.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.* En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y Educación.* Vol. II, Ed. Alianza Psicología. Madrid.
- Conapo (Consejo Nacional de Población). (2001). *Índices de Desarrollo Humano, 2000.* México
- Constitución de la República de El Salvador (1983). San Salvador, El Salvador. Imprenta Offset Ricaldone.
- Cornejo, R.; J. Redondo (2001). *El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media.* Última Década 15.
- Cox, A. y Ureta, M. (2003). *International migration, remittances, and schooling: evidences from El Salvador.* *Journal of Development Economics*, 72(2)
- Chacín, M., y Briceño, M. (1995). *Cómo generar líneas de investigación: sugerencias prácticas para profesores y estudiantes.* Caracas, Venezuela. Publicaciones del Decanato de postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes* (trad.). En M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos.* Vol. III. Madrid, Paidós-MEC.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom.* Londres: Casell.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. *Didáctica General II*, El Salvador, Antiguo Cuscatlán. Talleres Gráficos UCA 2003.
- Díaz-Barriga, F y Fernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw-Hill. México.
- Edel Navarro, R. *Factores Asociados Al Rendimiento Académico*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Universidad Cristóbal Colón, México. Recuperado el 8 de marzo de 2014. <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Emmer, E. L. Stough. (2001). *Classrrom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education*. *Educational psychologist*.
- Fierro Evans, M. C. (2003). *Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y la equidad en la institución escolar*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, vol.1, No. 2. Recuperado el 15 de marzo de 2014, <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Flores Castillo, F.E. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*, España, Madrid.
- Florez Ochoa, R. (2004). *Evaluación Pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio2004.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of education reform*. Londres: Palmer.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar*, Contexto y Texto de Actuación. 2da edición. Madrid: La Muralla.
- Gamero Flores, D. del C. y otros (2001), *Manual del Docente Universitario*. Universidad José Matías Delgado, Editorial Delgado

- Gil, D., Carrascosa, J., Furio, C., y Martínez-Torregosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Gil Pérez, D. y Coll (1992). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2).
- Gimeno S., J. (1988). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9a. Edición. Madrid. Editorial Morata
- Gimeno S., J. (1995). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata.
- Gómez Moliné, M. (2003), *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 15 de marzo de 2014 <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4700/mgm1de1.pdf;jsessionid=3B19BDB3A2468F99A803DFE6B2C8FB54.tdx2?sequence=1>
- Guerra Matos, W. A. (2006). *Gestión del docente y la ejecución de proyectos pedagógicos de aula en educación básica*. Vol. 2, numero 5 (pp. 52-88) Venezuela.
- Hammond, L.D. (2001). *El derecho de aprender, Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel S.A, Barcelona, España.
- Herrera (s.f).Enfoques Curriculares. Universidad Fermín Toro. Recuperado de <http://www.slideboom.com/presentation/586443/ENFOQUE-CURRICULAR>
- Humberto de Spínola, BR. (1990) *Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de Medicina - UNNE*. Revista Paraguaya de Sociología. 78:143-167.
- Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lera, M.J. Jensen, K. y Josan, F. (2007). PROGRAMA GOLDEN 5, Golden áreas: Gestión del aula.
- Lewin K. (1965). Reading in child psychology. (Trad. Cast por Tubert: El niño y su ambiente). Editorial Paidós.
- López, P. (1997). La Educación y su didáctica. *Sevilla: Wanceulen*
- Machado, A.L. (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo*, Revista PRELAC, Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe No.1.

- McKinsey & company (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top, Identifying Teacher Quality Project*. Washington, DC
- Martínez, M. (2002). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza*. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, J. Marrero, (eds). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- Maruny, I. (1989). *La intervención pedagógica*. Cuadernos de pedagogía (174), 11-15.
- Mella, Ortiz (1999). *Factores Asociados al Rendimiento Escolar: Estado del arte y análisis de datos (mimeo)*. Santiago de Chile
- Ministerio de Educación de El Salvador.(1999). *Fundamentos curriculares de la educación nacional, versión divulgativa*, San Salvador, El Salvador, Algier`s impresores
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2000). *Factores asociados al rendimiento de los estudiantes que se sometieron a la PAES 2002*. San Salvador, El Salvador
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel*. RELIEVE, v.13, n.2, p.215-234. Recuperado el 10 de marzo de 2014 en: [www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm)
- Moreira Mora, T.E. (2009). *Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel*. Revista de Educación 33(2). Cartago, Costa Rica.  
<http://www.latindex.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/505/515>
- Murillo Torrecilla, F.J. (1999). *Enfoque Situación y Desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago. UNESCO.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado de la cuestión. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona: Ortoedro.

- Murillo Torrecilla, F.J. (2006). *Una Dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación. Volumen 4, 4ª ed.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2008). *Hacia un modelo de eficacia escolar*. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y cambio en educación, Volumen 6, 1ª ed.
- Neff, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro* Medellín. Fundación Cepaur.
- Nielsen, H. D. y Kirk, D. H. (1974). *Classroom climates*. In H. J.Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance*. Berkeley, CA: McCutchan
- Onrubia, J. (1993). *La atención a la diversidad en la ESO*. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50
- Ordoñez Penalonzo, J. (2002). *Introducción a la Pedagogía*, San José, Costa Rica, EUNED
- Padrón, José (1995), *Arcas, Líneas, Seminarios y Proyectos de Investigación: Diferencias Relaciones*. Mimeografiado. Caracas. Universidad Simón Rodríguez
- Page, A M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Díada
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Ramos Ramírez, G. (2013). *La investigación sobre eficacia escolar en El Salvador: estudio retrospectivo y prospectivo*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Redondo, J.M., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2005). *Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994,1998 y 2001*. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1). 125-144
- Redondo, R. J. (1997). *La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad*. Revista de Psicología. Facultad de Ciencias. Chile. Universidad de Chile. Volumen VI, Edición Electrónica. pp. 54.

- Rogoff y Gardner (1984). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum*. Diseños curriculares aplicados. (6° edición, 1° reimpresión) Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Salcedo Barragán, M y Villalba A. M. (2008). *El rendimiento académico en el nivel de educación media como factor asociado al rendimiento académico en la universidad*. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 8, núm. 15, Universidad Sergio Arboleda Colombia. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Sistema de Información científica.
- Sanders W. y Rivers J. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center,
- Sanders, W., Wright, W., y Horns, S. (1997). *Teacher and classroom context effects on student achievements: implications for teacher evaluation*. Journal of Personnel Evaluation in Education 4(1)
- Sanders, W. y Horn, S. (1998) “*Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS)*. Database: Implications for Educational Evaluation and Research”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol 12, N° 3
- Sancho Gil, Juana María. (1990). *Cuaderno de educación: los profesores y el Currículo*. 2da. edición, Editorial Horsini.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13 (1). Recuperado el 22 de marzo de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.htm>
- Schanarch, A. (2008). *Paralelo pedagógico de las estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Creatividad Aplicada, Como estimular la creatividad a nivel personal, grupal o empresarial. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard University.
- SIMED. *Primer Congreso Internacional de Educación Primaria*, el Proyecto SIMED: Una Propuesta innovadora para el mejoramiento de la calidad de la educación en el nivel primario, Universidad de Costa Rica.

- Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Schiefelbein, E., Rápalo, R., Kraft, R., Guzmán, J., Lardé, A., Siri, C. y Reimers, F. (2005). *Basic education in El Salvador: consolidating the foundations for quality and equal opportunities*. San Salvador: USAID/Ministerio de Educación.
- Schon, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- Smylie, M. A. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 8 de marzo de 2014.  
[http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Torres, M. (2001). “*Dirección, liderazgo y gestión escolar*”, en: Aurora Elizondo (coord.), I, México, Paidós.
- UNICEF (2006). *El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria*. Revisión de la literatura en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Villar Angulo, L. M. (1999). *Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de organización participativa*. Informe de investigación, inédito: CIDE/ Universidad de Sevilla.
- Villa, A., & Villar, L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. A. Villa, & L. Villar, *Autoconcepto y educación. Teoría medida y práctica pedagógica*. Servicio Central de Publicaciones.
- Walberg, M (1981). Sequence and gene organization of mouse mitochondrial DNA.

Wright, P., Horn, S. y Sanders, W. (1997) "*Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation*". *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol 11

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Eighth edition, Boston: Allyn and Bacon.

Zabalsa, M (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular*. España, Madrid. Narcea Ediciones



## Anexo N° 1. Cuestionario para el director.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO APARICIO

OFICINA DE INVESTIGACIÓN ASOCIADA

### CUESTIONARIO PARA EL DIRECTOR

La presente investigación pretende obtener información para conocer los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Por tanto, es de tipo privada y de uso exclusivo de las instituciones participantes en esta investigación y no será en ningún momento utilizada para otros fines que los prescritos. Agradecemos muy atentamente su ayuda y participación.

**Nombre de la investigación:** "Factores asociados al rendimiento académico en la educación media"

**Objetivo:** Conocer la familiarización que poseen las funciones que realiza el director con las actividades desarrolladas en el centro educativo y como estas influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes.

**INDICACIÓN:** Marque con una "X" la opción que considere conveniente. Responda con la mayor sinceridad posible, se ruega contestarlas todas. Gracias por su contribución a esta investigación.

#### I. GENERALIDADES:

1. NOMBRE DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA:				2. CÓDIGO DE INFRAESTRUCTURA:		SELLO	
3. SEXO		4. EDAD		5. ESTADO CIVIL		6. FORMACIÓN PROFESIONAL (ESCRIBIR NUMERICAMENTE DE FORMA ASCENDENTE)	
F		20-25		Soltero		bachiller pedagógico	
		26-30		Casado		Profesor	
		31-35		Unión libre		Licenciado	
		36-40		Divorciado		Curso de formación pedagógica	
M		41-45		Viudo		Doctor	
		Más de 46					

7. NIVEL ESCALAFONARIO		8. TURNO QUE LABORA EN ESTE CENTRO		9. TIEMPO HA RECIBIDO FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN O GESTIÓN		10. AÑOS DE SERVICIO DE DIRECTOR	
1		Matutino		Menos de un año		Menos de 5	
				1-3 años		5-10	
		Vespertino		3-6 años		10-15	
2		Matutino y vespertino		6-10 años		15-20	
						20-25	
						25-30	
		Más de treinta					
		Modalidad de Flexible		Más de 10 años			

## II. GESTIÓN INSTITUCIONAL

11. La cantidad de tiempo que invierte en las labores que desarrolla en una semana de trabajo son:

N°	ACTIVIDADES	HORAS
11.1	Atención a los padres	
11.2	supervisión a los docentes	
11.3	Asistencia pedagógica	
11.4	actividades puramente administrativas	
11.5	enseñanza en aula cuando no asisten los profesores	
11.6	reuniones con docentes	
	<b>Total</b>	

12. En qué medida considera que su Dirección Pedagógica potencia a todas aquellas funciones, actividades y estructuras organizacionales directamente relacionadas con el mejoramiento del trabajo docente.

1. Excelente 2. Muy buenas 3. buenas 4. Regulares 5. Deficiente

N°		1	2	3	4	5
12.1	La creación de equipos de trabajo institucional.					
12.2	Las relaciones que se establecen entre los equipos, especialmente entre el Equipo de Gestión directiva y los equipos docentes.					
12.3	La introducción de innovaciones curriculares.					
12.4	La evaluación del progreso de los alumnos.					
12.5	La observación y el asesoramiento didáctico a docentes					
12.6	La facilitación, en general, del desarrollo profesional y la formación permanente en los docentes					

13. De los siguientes conocimientos sobre gestión institucional, escriba de forma ascendente en qué medida considera que su Dirección contribuye a la comunidad educativa en general en cuanto a.

1. Excelente 2. Muy buenas 3. Buenas 4. Regulares 5. Deficiente

N°		1	2	3	4	5
13.1	La Práctica Docente					
13.2	Las Teorías Educativas					
13.3	Los Modelos y Técnicas de Organización					
13.4	El contexto de la comunidad educativa					

14. ¿Cómo valora estas actividades que ha impulsado este año 2014?

1. Excelente 2. Muy buenas 3. buenas 4. Regulares 5. Deficiente

N°		1	2	3	4	5
14.1	Mejora de la infraestructura del centro					
14.2	Refuerzo para PAES					
14.3	Proyectos institucionales de mejora pedagógica					
14.4	Proyectos de cultura, deportes y arte					
14.5	Encuentro con instituciones del entorno para favorecer el PEA					

### III. CLIMA DEL CENTRO

15. De las siguientes situaciones en relación a aspectos de comunicación e interrelación de los diferentes elementos de la comunidad educativa, como considera que se encuentra la Institución que usted administra.

1. Excelente 2. Muy buenas 3. Buenas 4. Regulares 5. Deficiente

N°		1	2	3	4	5
15.1	Participación de padres					
15.2	Trabajo en equipo del personal					
15.3	La colaboración de los profesores con dirección					
15.4	Las relaciones entre profesores					
15.5	Las relaciones entre profesores y estudiantes					
15.6	Las relaciones entre estudiantes					
15.7	Las relaciones entre profesores y padres de familia					

16. De los siguientes elementos de infraestructura que se le presentan, como se encuentra su institución en relación a ellos:

1. Excelente 2. Muy buenas 3. Buenas 4. Regulares 5. Deficiente

N°		1	2	3	4	5
16.1	Servicios básicos					
16.2	Instalaciones adecuadas					
16.3	Biblioteca equipada					
16.4	Laboratorio de ciencias					
16.5	Canchas deportivas					
16.6	Servicios sanitarios adecuados					
16.7	Mobiliario idóneo para los estudiantes y docentes					
16.8	Ramplas					
16.9	Aula de informática					

17. ¿Cómo se siente en relación a?

1. Muy satisfecho 2. Satisfecho 3. Poco satisfecho 4. Nada satisfecho 5. Insatisfecho

N°		1	2	3	4	5
17.1	Su salario					
17.2	Sus posibilidades de desarrollo profesional					
17.3	Su relación con los docentes					
17.4	Su relación con los estudiantes					
17.5	Su relación con los padres de Familia					
17.6	Su relación con las autoridades educativas					
17.7	Su estabilidad laboral					
17.8	La seguridad en el instituto					

18. De las siguientes situaciones problemáticas, en qué medida considera que en el instituto se encuentra en relación a ellas.

1. Problema sin solución 2. Problema muy serio 3. Problema de difícil solución 4. Problema con solución 5. No representa problema.

N°		1	2	3	4	5
18.1	Las bajas expectativas de los profesores sobre los estudiantes					
18.2	El ausentismo de los estudiantes					
18.3	El alto grado de inseguridad para docentes					
18.4	Las extorsiones a la comunidad educativa					
18.5	El irrespeto a los vigilantes y policías asignados al centro educativo					
18.6	Los robos dentro de la institución					
18.7	Las agresiones a los profesores por estudiantes					
18.8	El acoso entre estudiantes					
18.9	Violencia física entre estudiantes					
18.10	El ausentismo de los profesores					
18.11	Didáctica y metodologías inapropiadas					
18.12	Falta de preparación de clase					
18.13	Indisciplina del profesorado					
18.14	El profesorado no controla los estudiantes					
18.15	Resistencia del profesorado a cambio de modelo educativo					
18.16	Desconocimiento del profesorado a los nuevos enfoques educativos					

#### IV. REFUERZO ACADÉMICO

19. Con base a su experiencia, podría decir cuáles son los factores que inciden positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

1. Siempre 2. Casi siempre 3. A veces 4. Pocas veces 5. Nunca

N°		1	2	3	4	5
19.1	Repasos continuos					

19.2	Disciplina del estudiante					
19.3	Clases extras					
19.4	Metodología docente					
19.5	Trabajo en equipo					
19.6	Calidad de la enseñanza					
19.7	Metodologías de enseñanza adecuadas a las necesidades del estudiante					

20. ¿Qué tipo de refuerzo académico ofrece la institución a los estudiantes para superar algunas deficiencias?

1. Siempre      2. Casi siempre      3. A veces      4. Pocas veces      5. Nunca

N°		1	2	3	4	5
20.1	Ayuda grupal					
20.2	Tutores individuales					
20.3	Repasos en los contenidos clave					
20.4	Establece metas y prioridades claras, relacionadas con las necesidades de todos los estudiantes					
20.5	Pone el énfasis en el rendimiento escolar y, en general, en aquellas áreas en las que la institución debe centrar su atención.					
20.6	Busca activamente apoyo y recursos del entorno.					
20.7	Procura que los recursos sean adquiridos y distribuidos en función de la calidad en el PEA					
20.8	Es eficaz en las tareas rutinarias.					

21. ¿En qué momento reciben el refuerzo académico los estudiantes de último año?

1. Siempre      2. Casi siempre      3. A veces      4. Pocas veces      5. Nunca

N°		1	2	3	4	5
21.1	Al inicio del año					
21.2	Antes de someterse a la prueba PAES					

21.3	A lo largo del año y desde el inicio hasta el final					
------	---	--	--	--	--	--

22. Los problemas del aula se enfocan a

1. Siempre    2. Casi siempre    3. A veces    4. Pocas veces    5. Nunca

N°		1	2	3	4	5
22.1	Metodología inadecuada					
22.2	Los profesores utilizan escasos recursos para hacer la clase atractiva					
22.3	Uso precario de las nuevas Tecnologías					
22.4	Los profesores no preparan las clases					
22.5	El profesorado no utiliza la investigación para detectar problemas en el aula					
22.6	Sobrepoblación en las aulas					

## Anexo N° 2. Cuestionario para el docente.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO  
APARICIO

OFICINA DE INVESTIGACIÓN ASOCIADA

### CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE

La presente investigación pretende obtener información para conocer los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Por tanto, es de tipo privada y de uso exclusivo de las instituciones participantes en esta investigación y no será en ningún momento utilizada para otros fines que los prescritos. Agradecemos muy atentamente su ayuda y participación.

**Nombre de la investigación:** “Factores asociados al rendimiento académico en la educación media”

**Objetivo:** Conocer la familiarización que poseen las funciones que realiza el docente con las actividades desarrolladas en el aula con los estudiantes y como estas influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes.

**INDICACIÓN:** Marque con una “X” la opción que considere conveniente. Responda con la mayor sinceridad posible, se ruega contestarlas todas. Gracias por su contribución a esta investigación.

#### I. GENERALIDADES

<b>3. NOMBRE DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b>				<b>2. CÓDIGO DE INFRAESTRUCTURA:</b>		<b>N° _____</b>	
<b>3. SEXO</b>		<b>4. EDAD</b>		<b>5. ESTADO CIVIL</b>		<b>6. FORMACIÓN PROFESIONAL (ESCRIBIR NUMERICAMENTE DE FORMA ASCENDENTE)</b>	
F		20-25		Soltero		bachiller pedagógico	
		26-30		Casado		Profesor	
		31-35		Unión libre		Licenciado	
		36-40		Divorciado		Curso de formación pedagógica	
M		41-45		Viudo		Doctor	
		Más de 46				Otros (especifique)	

<b>7. NIVEL ESCALAFONARIO</b>		<b>8. TURNO QUE LABORA EN ESTE CENTRO</b>		<b>9. EN CUÁNTOS LUGARES LABORA ADICIONALMENTE DE ESTA INSTITUCIÓN</b>		<b>10. AÑOS DE EJERCER LA DOCENCIA</b>	
1		Matutino		Solo en la institución con Mined.		Menos de 5	
				Colegio		5-10	
2		Matutino y vespertino		Nocturna		10-15	
				Modalidad Flexible		15-20	
						20-25	
		Modalidad de Flexible		otra institución		25 -30	
						Más de treinta	

## II. GESTIÓN EN EL AULA

11	La cantidad de tiempo que invierte en las labores que desarrolla en una semana clásica de trabajo son:	HORAS	
11.1	Atención a los padres		
11.2	Planificación de clases		
11.3	Revisión de literatura especializada		
11.4	Impartir clases		
11.5	Atender consultas de estudiantes		
11.6	Calificar tareas		
12	Los recursos y servicios con los que cuenta el aula son:	1	2
		Posee la institución	Tiene acceso
12.1	Computadoras para uso de los estudiantes		
12.2	Proyector multimedia		
12.3	Televisor		
12.4	Reproductor de DVD		
12.5	Libros		
12.6	Cámaras de vídeo o fotográficas		
12.7	Internet		
12.8	Wifi		

13	Sobre su planificación en el aula:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
13.1	Hace uso de la guía metodológica proporcionada por el MINED, para la planificación de contenidos.					
13.2	Suele presentar planificaciones semanales					

13.3	Prepara material y recursos semanales para presentarlos en el aula					
13.4	Se organiza los tres momentos de las competencias dentro la planificación didáctica.					
13.5	Si realiza planificación en el aula, logra cumplir las metas propuestas					

14	En cuanto a la metodología didáctica:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
14.1	Realiza diferentes actividades donde participan activamente los estudiantes.					
14.2	Los recursos utilizados en el aula son elaborados por los estudiantes.					
14.3	El estudiante es el principal actor del aprendizaje por tanto realiza la mayor cantidad de actividades en el aula					
14.4	Incluye actividades extra-curriculares para que sus estudiantes vinculen los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula.					
14.5	La mayoría de contenidos que imparte tienen actividades prácticas					

15	En cuanto a la Recursos didácticos:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
15.1	Renueva periódicamente los materiales para sus clases.					
15.2	Incluye en sus clases materiales para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje tales como videos, imágenes, música, frases, etc.					
15.3	El material didáctico es apropiado para el contexto, nivel académico, contenidos del estudiante.					

15.4	Selecciona para sus clases bibliografía actualizada que responda a la realidad nacional.					
15.5	Invita a expertos, profesionales, colegas y/o personas de la comunidad a sus clases para que los estudiantes enriquezcan sus perspectivas con respecto a una temática específica.					

16	En cuanto a procesos de evaluación:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
16.1	La evaluación responde a los tres momentos de las competencias dentro la planificación didáctica.					
16.2	Utiliza diferentes técnicas de evaluación que responda al estilo de aprendizaje del estudiante					
16.3	Aplica la meta-evaluación como un proceso de reflexión y análisis para mejorar el desarrollo de las clases.					
16.4	Sus evaluaciones suelen incluir algunos ítems de respuestas similares múltiples con la intención que los estudiantes discriminen lógicamente.					
16.5	Trata que sus evaluaciones presenten el mismo formato que el de la prueba PAES.					
16.6	Imparte refuerzo para la PAES.					

17	¿Cómo se siente en relación a?	1	2	3	4	5
		Muy satisfecho	satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho	Insatisfecho
17.1	Su salario					
17.2	Sus posibilidades de desarrollo profesional					
17.3	Su relación con los docentes					

17.4	Su relación con los estudiantes					
17.5	Su relación con los padres de Familia					
17.6	Su relación con las autoridades educativas					
17.7	Su estabilidad laboral					
17.8	La seguridad en el instituto					

### III. CLIMA DEL CENTRO

18	Las siguientes situaciones en su institución son:	1	2	3	4	5
		Excelentes	Muy buenas	Buenas	Regulares	Malas
18.1	Participación de padres					
18.2	Trabaja en equipo con el personal de la institución					
18.3	La colaboración de los profesores con dirección					
18.4	Entusiasmo entre los profesores					
18.5	El orgullo de los profesores por pertenecer a la escuela					
18.6	Las relaciones entre profesores					
18.7	Las relaciones entre profesores y estudiantes					
18.8	Las relaciones entre estudiantes					
18.9	Las relaciones entre profesores y padres de familia					

19	Cómo considera la función del director en su centro en cuanto a:	1	2	3	4	5
		Excelente	Buena	Regular	Deficiente	Mala
19.1	Gestionar su tiempo					
19.2	Asistencia a los profesores en cuanto a los aspectos pedagógicos					

19.3	Planificación docente					
19.4	Administración eficaz de los fondos económicos					
19.5	Gestión de la disciplina					
19.6	Orientación a los estudiantes					

20	La violencia en el centro es gestionada de forma que	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
20.1	Cuando existen incidentes se informa a las autoridades					
20.2	Se conversa con los agresores de tal forma que no llegue a mayores incidentes					
20.3	Se expulsa a los malhechores para proteger a la comunidad educativa					
20.4	Se guarda silencio en cuanto a esas situaciones por temor a represalias					
20.5	No se le da la importancia debida y las situaciones se presentan recurrentemente					

21	Los siguientes son problemas en el instituto:	1	2	3	4	5
		Muy serio	Serio	Problema de difícil solución	Problema con solución	No representa problema
21.1	Las bajas expectativas de los profesores sobre los estudiantes					
21.2	El ausentismo de los estudiantes					
21.3	El alto grado de inseguridad para docente					
21.4	Las extorsiones a la comunidad educativa					
21.5	El irrespeto a los vigilantes y policías asignados al centro educativo					
21.6	Los robos dentro de la institución					
21.7	Las agresiones a los profesores por					

	estudiantes					
21.8	El acoso entre estudiantes					
21.9	Violencia física entre estudiantes					
21.10	El ausentismo de los profesores					
21.11	Didáctica y metodologías inapropiadas					
21.12	Falta de preparación de clase					
21.13	Indisciplina del profesorado					
21.14	El profesorado no controla los estudiantes					
21.15	Resistencia del profesorado a cambio de modelo educativo					
21.16	Desconocimiento del profesorado a los nuevos enfoques educativos					

22	¿En qué momento reciben el refuerzo académico los estudiantes de último año?	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Pocas veces	Nunca
22.1	Al inicio del año					
22.2	Antes de someterse a la prueba PAES					
22.3	A lo largo del año desde el inicio hasta el final					



## Anexo N° 3. Cuestionario para los estudiantes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO APARICIO

OFICINA DE INVESTIGACIÓN ASOCIADA

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIANTE

La presente investigación pretende obtener información para conocer los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Por tanto, es de tipo privada y de uso exclusivo de las instituciones participantes en esta investigación y no será en ningún momento utilizada para otros fines que los prescritos. Agradecemos muy atentamente su ayuda y participación.

**Nombre de la investigación:** “Factores asociados al rendimiento académico en la educación media”

**Objetivo:** Conocer las diferentes actividades desarrolladas por el estudiante dentro y fuera en el centro educativo, para luego analizar cómo estas influyen en el rendimiento académico de estos.

**INDICACIÓN:** Marque con una “X” la opción que considere conveniente. Responda con la mayor sinceridad posible, se ruega contestarlas todas. Gracias por su contribución a esta investigación.

### V. Generalidades:

<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b>	<b>FECHA:</b> _____ <b>N°:</b> _____
--	--------------------------------------

1. SEXO		2. EDAD	
M		14-16	
		17-19	
F		20-22	
		Más de 23	

1. ¿Qué tipo de bachillerato estudias?							
General		Hotelería y Turismo		Mecánica en general		Informática	
Contaduría		Agrícola		Electricidad		Salud	

## II. SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

2	¿Trabajas fuera de casa?				Si ____	No ____		
3	Si tu respuesta es afirmativa especifica el tipo de trabajo que realizas							
3.1	Mecánico		3.3	Venta ambulante		3.5	Tienda	
3.2	Carpintería		3.4	Oficios domésticos		3.6	Otro	

N°	DATOS DE VIVIENDA E INGRESOS ECONÓMICOS
4	¿Cuántas horas trabajas fuera de casa semanalmente? _____
5	¿Cuántas personas viven en tu casa? _____
6	Zona en la que resides es: Urbana _____ Rural _____
7	¿Qué tipo de vivienda habitas? Alquilada _____ Propia _____ vives en casa de alguien pero no pagas _____
8	¿Con quién resides en tu vivienda? Sólo padre _____ Sólo madre _____ Abuelos _____ Tíos _____ Otros parientes _____ Amigos _____ Tú solo _____
9	Tipo de vivienda en la que resides: Casa _____ apartamento _____ pieza en un mesón _____ condominio _____
10	En tu casa, el suelo es de: Cerámica _____ Ladrillo _____ Cemento _____ Tierra _____
11	De los siguientes aparatos electrónicos con cuales cuentan en tu hogar:  Televisor _____ Aparato de sonido _____ Refrigeradora _____ Ventilador _____ Tablet _____ Aire acondicionado _____ Lavadora _____ iPhone _____ BlackBerry _____ Microondas _____
12	Marca con una x si tu casa cuenta con los siguientes servicios:  Tv por cable _____ Internet _____ agua potable _____ aguas negras _____ electricidad _____ recolección de basura _____ vigilancia _____
13	Los ingresos mensuales de tu familia en general están alrededor de:

	Menos de \$250 ____ \$250 ____ \$500 ____ \$750 ____ \$1000 ____ Más ____
14	Si recibes remesas mensuales, ¿Cuál es el promedio que reciben en tu casa?  Entre \$100-\$200 ____ entre \$300 - \$400 ____ entre \$400 - \$600 ____ Más de \$700 ____
15	Recibes ayuda mensual de alguna institución (ONGS) en relación a becas SI ____ NO ____ Nombre de la Institución: _____ Monto: \$ _____

### III. SITUACIÓN SOCIOCULTURAL

16 Menciona el nivel máximo de escolarización de tus padres o encargado.

N°	Familiar		1	2	3	4	5
		Sin escolarización	I ciclo Educación Básica	II ciclo Educación Básica	III ciclo Educación Básica	Bachillerato	Universitario
16.1	Padre						
16.2	Madre						
16.3	Encargado						

<b>17</b>	<b>Datos de actividades rutinarias</b>
17.1	¿Quién de tu familia se preocupa más porque estudies? Padre ____ madre ____ abuelos ____ hermanos ____ tíos ____ encargado ____ nadie ____
17.2	¿Qué actividad haces cuando regresas a casa después del instituto? Dormir ____ ver televisión ____ oír radio ____ hacer tareas ____ visitar familia ____ compartir con amigos ____ deporte ____ ver Facebook ____ labores domésticas ____ Ninguna de las anteriores ____
17.3	¿Cuándo sueles estudiar? Sólo cuando tienes exámenes ____ cuando te lo exigen tus padres ____ cuando tienes ganas ____ no suelo estudiar ____

17.4	¿Cuántos libros hay en tu casa? Ninguno ___ 1-5___6-10___11-15___ 16-20___ 21-25___26-30___31-35___ Más de 36___
17.5	¿Se acostumbra leer diferente literatura en tu casa? Si ___ no___
17.6	¿Te estimulan los profesores a leer algún libro? Siempre___ casi siempre___ a veces___ raras veces___ nunca___
17.7	¿Tienes acceso a libros en la biblioteca del instituto? Siempre___ casi siempre___ a veces___ raras veces___ nunca___

#### IV. SITUACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

18	Ambiente de convivencia en el Instituto:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
18.1	De buena armonía, nos llevamos bien entre nosotros y con los profesores					
18.2	Los profesores se llevan bien entre ellos					
18.3	Los profesores se llevan bien con el director					
18.4	Los estudiantes se llevan bien con los vigilantes o policías asignados al instituto					
18.5	Los profesores se interesan en los alumnos, los escuchan y dan consejos					

19	Ambiente de convivencia en el aula:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
19.1	Buena relación entre tú y tus compañeros					
19.2	Tu profesor se interesa en tu bienestar					

19.3	Tu profesor está atento a tus problemas y necesidades					
19.4	Tu profesor conversa con tus padres sobre tus problemas educativos					
19.5	Tus compañeros respetan a tu profesor					

20	En cuanto a acoso y agresión:	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
20.1	¿Has sido agredido física o psicológicamente en el instituto por algún compañero?					
20.2	¿Algún compañero de otro o del mismo sexo te ha hecho bromas obscenas o tocamientos?					
20.3	¿Has sido ofendido con palabras vulgares por compañeros del instituto?					
20.4	¿Te han maltratado con palabras despectivas o malsonantes algunos profesores del instituto?					
20.5	¿Has presenciado algún maltrato físico o verbal a algún profesor por parte de los estudiantes?					

21	¿Qué se hace en tu instituto para mejorar la disciplina?	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
22.1	Expulsar a los estudiantes con conductas no apropiadas					
22.2	Darles sanciones como por ejemplo suspensión de asistencia a clases					
22.3	Llamar a los padres para crear un compromiso de mejora de conductas					
22.4	Amonestaciones verbales aunque la falta sea grave					

22.5	Ningún tipo de respuesta, de hecho los profesores tienen miedo a decir algo					
------	---	--	--	--	--	--

22	En cuanto al desempeño de los profesores y su gestión	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
22.1	Es buena tu relación con el director					
22.2	¿Crees que tus profesores se preparan para dar las clases?					
22.3	Los profesores parecen que están actualizados con lo que enseñan					
22.4	Los profesores hacen la clase amena					
22.5	Los profesores respetan a los estudiantes y sus puntos de vista					
22.6	Los profesores te motivan a estudiar y a prepararte para el futuro					
22.7	Los profesores tienen altas expectativas en ti y en tu trabajo					
22.8	Los profesores aplican metodologías diferentes					

23 ¿Cuál crees que es el principal problema que afrontan los estudiantes de tu instituto? (Escribe numéricamente de forma ascendente según lo consideres más relevante en el instituto)			
Falta de comunicación		profesores ineficientes	
indisciplina		mala nutrición	
maras		infraestructura en mal estado	
pocos recursos educativos		problemas económicos	
Otros			

**V. INFRAESTRUCTURA**

24	¿Cómo se encuentra la siguiente infraestructura del instituto?	1	2	3	4	5
		Excelente	Bueno	Regular	Mala	Inexistente

24.1	Aulas					
24.2	Pasillos					
24.3	Servicios					
24.4	Sala de cómputo					
24.5	Laboratorios					
24.6	Bibliotecas					
24.7	Gimnasio					
24.8	Cafetería					
24.9	Sala de profesores					
24.10	Techos					
24.11	Patio					

25	Los servicios con los que cuenta tu institución	1	2	3	4	5
		Siempre	Casi siempre	A veces	Raras veces	Nunca
25.1	Computadoras para uso de los estudiantes en buen estado					
25.2	Acceso a Internet					
25.3	Acceso a Internet inalámbrica					
25.4	Agua para beber					
25.5	Ventiladores en las aulas					

PRUEBA DE MATEMÁTICAS PARA SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	FECHA: _____ N°: _____
-------------------------------------	------------------------

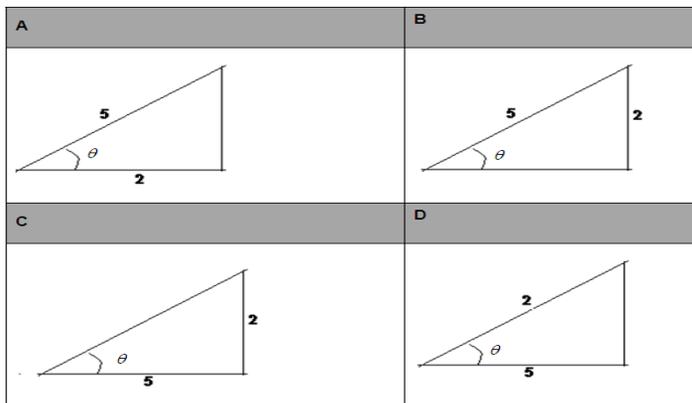
**Introducción:** la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, en su interés de aportar significativamente al desarrollo académico y cultural del país, pretende por medio de este estudio conocer los factores que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato del país. Para ello, ha decidido realizar esta investigación la cual será desarrollada en los catorce departamentos y distribuida en cien instituciones de educación media.

Debido a que las instituciones han sido elegidas al azar y sin ningún criterio específico, se ha considerado oportuno visitar tu institución para conocer cuál podría ser la posibilidad de éxito de ella. Además, como un aspecto muy importante se podría conocer el rendimiento educativo que tus compañeros y tú poseen en cuanto a esta área de conocimiento.

**Indicaciones:** a continuación se te presenta una prueba muy similar a la que podrás obtener en la PAES, favor responderla de la forma más exacta posible, tratando de enfocarte en comprender el sentido general de lo que se pide. Es importante que te concentres y prestes tu atención estrictamente a poder responder eficazmente cada una de los ítems.

De las cuatro opciones, responder únicamente una que consideres que es la que más acierta y es la respuesta correcta. Para ello, deberás rellenar el círculo de la que consideres correcta en la hoja anexa. Es importante que tengas cuidado no rellenar más de una porque automáticamente queda inválido el ítem.

- 1) Si en uno de los triángulos rectángulos la  $\sec \theta = 5/2$  ¿de cuál de los triángulos mostrados se obtuvo la razón trigonométrica?



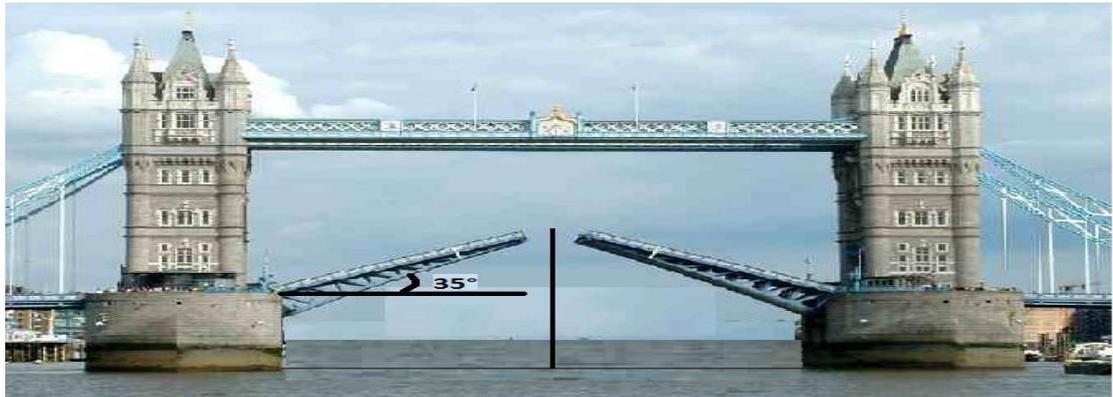
2) Una escalera de 20 m de longitud se apoya contra una de las paredes exteriores de una casa formando un ángulo de  $76^\circ$  entre la escalera y el suelo. La distancia vertical que hay entre el extremo superior de la escalera y el suelo es

- A. 19.4 m
- B. 20.0 m
- C. 4.8 m
- D. 4.98 m

3) Una empresa realizó una encuesta a 275 personas del municipio de San Salvador para conocer sobre el medio donde suelen ver los anuncios publicitarios. Si el 60% dice que los ven en televisión, ¿qué cantidad de personas lo hace a través de otros medios?

- A. 215
- B. 165
- C. 110
- D. 40

4) Un puente levadizo mide 150 metros de largo cuando se tiende sobre el río. Las dos secciones del puente pueden girar hacia arriba hasta un ángulo de  $35^\circ$ . Si el nivel del agua está 15 metros por abajo del puente cerrado, la distancia que hay entre el extremo de una sección del puente y el nivel del agua cuando el puente está abierto es



- A. 58 m
- B. 101 m
- C. 200 m
- D. 43 m

5) Marina pide a sus estudiantes que determinen el peso en gramos de la semilla que ella colocará en sus pupitres. Si los datos siguientes corresponden al peso encontrado, ¿cuál es la media del peso de las semillas?

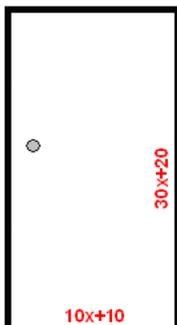
0.13, 0.21, 0.46, 0.16, 0.41, 0.13, 0.28, 0.39, 0.24, 0.45, 0.31, 0.48, 0.39, 0.24, 0.05, 0.03, 0.03, 0.04, 0.21, 0.42, 0.13, 0.31

- A. 5.50
- B. 0.13
- C. 0.24
- D. 0.25

6) Juan mide 1.57 m de estatura; está volando una piscucha y cuando levanta el enrollador a la altura de su cabeza, el hilo forma un ángulo de elevación de  $50^\circ$ , ¿a qué altura del suelo se encuentra la piscucha, si en ese momento Juan ha soltado 58 m de hilo?

- A. 46.00 m
- B. 44.43 m
- C. 59. 57 m
- D. 59. 32 m

7) Si el perímetro de la puerta es 460 cm, ¿cuál es el valor de la variable x?



- A. 5
- B. 10.75
- C. 32
- D. 39

8) Los estudiantes del primer año de bachillerato en salud realizaron un estudio sobre el número de personas alérgicas a la penicilina, porque tienen conocimiento que algunas personas padecen de fuertes reacciones alérgicas a este medicamento. Entre sus hallazgos, de un total de 500 personas, 50 resultaron ser alérgicas; 45 no se supo y el resto, no eran alérgicas. A partir de la información anterior, ¿cuál es el porcentaje de personas que resultaron ser alérgicas a dicho antibiótico?

- A. 45%
- B. 19%
- C. 10%
- D. 50%

9) Una escalera de 20 m de longitud se apoya contra una de las paredes exteriores de una casa formando un ángulo de  $76^\circ$  entre la escalera y el suelo. La distancia vertical que hay entre el extremo superior de la escalera y el suelo es.

- A. 19.4 m
- B. 20.0 m

C. 4.8 m

D. 4.98 m

10) El entrenador del mejor equipo del mundo decide recopilar y organizar el peso y la altura de cada uno de sus nuevos jugadores; pero él desconoce qué tipo de variables son éstas. Si tú fueras asistente del entrenador y te consultara, ¿qué tipo de variables le dirías que son?

A. Cualitativas ordinales.

B. Cualitativas nominales.

C. Cuantitativas discretas.

D. Cuantitativas continuas.

11) Una sucesión aritmética tiene el siguiente término general  $f(n) = -4n - 64$  ¿cuál de las opciones corresponde al segundo y tercer término de dicha sucesión?

A. 56 y 52

B. 60 y 56

C. 68 y 72

D. 72 y 76

12) Selecciona el término general (o término n-ésimo) que corresponde a la sucesión: 17, 15, 13,...

A.  $17 - 2n$

B.  $15 - 2n$

C.  $15 + 2n$

D.  $19 - 2n$

13) Se interpolan tres medios aritméticos entre 8 y -12, ¿cuál de los siguientes términos representa uno de esos medios aritméticos?

A. -10

B. -7

C. -5

D. -4

14) Si el primer término de una sucesión aritmética es 1; la diferencia es 2, y la suma de los "n" primeros términos es 900, ¿cuántos términos se han sumado de esa sucesión?

A. 450

B. 90

C. 30

D. 9

15) ¿Cuál de las siguientes sucesiones es geométrica?

A. 1 2, 1, 3 2, 2, 5 2, ...

B. -8, -4, 0, 4, 8, ...

C. 1, 2, 4, 8, 16, ...

D. 21, 23, 25, 27, ...

16) El término general  $an = 2(-3)^{n-1}$  para  $n:1,2,3,\dots$ , permite calcular una de las siguientes series, ¿cuál?

A. -7,-13, -19, ...

B. -6, -6, 18,-54 ...

C. 2, -6, 18, ...

D. 0,-6,-12, ...

17) Si se intercalan 4 términos entre 4 y 972 de modo que formen una progresión geométrica, ¿cuál opción presenta la suma de los términos intercalados?

A. 582

B. 243

C. 242

D. 108

18) La suma de los diez primeros términos de la sucesión geométrica: 768, 384, 192,... es

A. 1344

B. 1953.125

C. 1534.5

D. -767.25

19) Una empresa tiene dos depósitos de agua, A y B. Todos los días los empleados sacan cierta cantidad de agua de cada uno. Del depósito A se extrajo 5 litros el primer día; 10, el segundo; 20, el tercero y así sucesivamente. Del depósito B se extrajo 2 litros el primer día; 4, el segundo; 8, el tercero y así sucesivamente. El último día se extrajeron del depósito A 96 litros más que del depósito B. ¿Cuántos litros de agua se extrajeron en total, de cada depósito?

A. 110 y 14

B. 129 y 32

C. 160 y 64

D. 315 y 126

20) En un local de comida (comedor) se ofrece: tres tipos de carnes, cuatro tipos de ensalada, cinco postres y seis bebidas. Si un plato completo consiste de una porción de carne, una ensalada, un postre y una bebida, ¿De cuántas formas distintas puede pedirse un plato completo?

A. 3

B. 18

C. 90

D. 360



## Anexo N° 5. Prueba de Lenguaje y Literatura

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO APARICIO

OFICINA DE INVESTIGACIÓN ASOCIADA

### PRUEBA DE LENGUAJE PARA SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_

**Introducción:** la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, en su interés de aportar significativamente al desarrollo académico y cultural del país, pretende por medio de este estudio conocer los factores que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato del país. Para ello, ha decidido realizar esta investigación la cual será desarrollada en los catorce departamentos y distribuida en cien instituciones de educación media.

**Indicaciones:** a continuación se te presenta una prueba muy similar a la que podrás obtener en la PAES, favor responderla de la forma más exacta posible, tratando de enfocarte en comprender el sentido general de lo que se pide. Es importante que te concentres y prestes tu atención estrictamente a poder responder eficazmente cada una de los ítems.

De las cuatro opciones, responder únicamente una que consideres que es la que más acierta y es la respuesta correcta. Para ello, deberás encerrar en un círculo la que consideres oportuna. Es importante que tengas cuidado no rellenar más de una porque automáticamente queda inválido el ítem.

Lee detenidamente el siguiente texto y responde las preguntas que se mencionan a continuación:

#### Celis; Júpiter

Celis

— ¿Lo ves? ...En esta sociedad, o más bien en esta cárcel que ha construido el despotismo, todos llevamos un eslabón de la cadena: mi hija va a casarse sin amar a ese hombre ... y tú lo habrás visto en esa carta, él viene a ponerme grillos... La vanidad es el fango en que crece un pueblo como sembrado de parásitas: la vanidad une dos seres eternamente y la vanidad pone a un hombre bajo los pies de otros: ese eres tú. (Va a la ventana). Ven, mira quién es el más desgraciado. Ese pueblo que vuelve de sus fatigas es aún más esclavo: no lo advierte, pero vive para dar presidiarios a las cárceles y mujeres públicas a las calles. ¡Los nobles! ... Ellos tienen la peor parte, ¿sabes? Tú sientes, te retuerces de dolor bajo el látigo, se te compadece: ellos viven de su opresión y están orgullosos de ser infames... Tienen sobre sí muchos amos, y esas cadenas horribles, su vileza y adulación, suenan en las tinieblas de un inmenso presidio. El carcelero de medio mundo es un hombre despreciable, traidor a su patria, el Rey Fernando... Esclavo, ¿has visto esa blanca niña? Es mi hija: un lacayo del tirano la arranca de mis brazos: ella sigue la corriente fatal e irá contenta a manos de quienes yo desprecio. ¡Y tú, vil esclavo, escoria, nada!; ¿tú no ardes en cólera como yo?, ¿no te ahogas de indignación? ¡No gritas libertad! ¡¡Tú!!... ¿Oye? Santiago Celis tiene su libertad en su pensamiento. Llegará hasta ella rompiendo por la muerte, si la encuentra a su paso... Puedo matar a mi hija antes que ella fructifique en el pantano como flor

aciaga...Tú, si amases a una mujer que el destino ha puesto en la cúspide de la babel espantosa, si sólo llegases a pensarlo, serías colgado en la picota y muerto al furor vil de un látigo...

Júpiter

\_ ¡Oh! ¿Qué es preciso hacer? Puesto que esas palabras todo lo derrumban y todo lo nivelan, ¿qué es preciso hacer? (...) ¿Qué he de hacer? ¡No más palabras!... ¡Libertad! ¡Rebelión! ¡Abajo el Rey! ¡Muera el Arzobispo! (...)

“Júpiter” de Francisco Gavidia

Fragmento

Favor identificar:

1. En el texto anterior predomina

A. el sufrimiento marcado por la frustración sentimental.

B. la búsqueda de la felicidad en el amor.

C. la preocupación por alcanzar la libertad política.

D. la rebeldía del protagonista.

2. Cuando Celis da mucho rodeo para plantear sus ideas a Júpiter, se utiliza la figura literaria llamada

A. paradoja.

B. perífrasis.

C. pleonasma.

D. sinestesia.

3. ¿Cuál es el propósito de las indicaciones que se presentan entre paréntesis en el texto que sigue?

“Parece que he venido a caer en manos de los conspiradores...(Retrocede) ¿Si irán a salir por esas puertas?...¡qué hacer? (...) (Va a salir cuando oye ruido de pasos y voces que llegan)...”

A. Ayudar al director de teatro sobre cómo hacer la representación escénica de la obra.

B. Dar a conocer las reflexiones que hace el personaje en una situación determinada.

C. Describir las emociones del personaje que originan los conflictos en la escena.

D. Señalar los obstáculos con los que se encuentra el personaje en un momento determinado.

4. La característica romántica con la que se identifica Celis es:

- A. un hombre incapaz de entender la sociedad en la que vive, existir no tiene ningún sentido para él.
- B. un hombre que se deja llevar más por las emociones que por la razón para alcanzar sus ideales.
- C. un hombre rebelde, capaz de morir por defender el amor de su hija y la libertad de los esclavos.
- D. un hombre valiente con espíritu libertario e inconforme con las normas sociales establecidas.

5. Identifica la oración en la que aparece un pronombre relativo.

- A. ¿Qué extraña casa es ésta?
- B. Él es quien la ha convenido con los demás.
- C. No eres nadie: te llaman Júpiter...
- D. Recuerdo que ese ardid me salvó la vida...

6. Todo lo que acontece en el teatro se comunica al espectador por medio de

- A. el diálogo.
- B. las acotaciones.
- C. los actos.
- D. un narrador.

7. Selecciona la mejor interpretación para la frase: "...En esta sociedad, o más bien en esta cárcel que ha construido el despotismo, todos llevamos un eslabón de la cadena..."

- A. El pueblo es digno de lástima, se encuentra esclavizado y no se da cuenta.
- B. Es una acusación al Rey Fernando por tener esclavizado a medio mundo.
- C. Todos están amenazados a ser esclavizados por decisión del Rey Fernando.
- D. Todos se sienten obligados a obedecer mandatos.

8. La idea central del texto es:

- A. El amor obligado de una mujer
- B. La desdicha de casarse con alguien a quien no se ama
- C. Las características de la sociedad actual
- D. Las futilidades del sistema social

9 Según el orden en que aparecen las palabras destacadas en la estrofa siguientes, estas son ejemplos de:

“La mágica esperanza anuncia un día  
en que sobre la roca de armonía  
expirará la pérfida sirena.  
¡Esperad, esperemos todavía!”.

- A. adjetivo, sustantivo, adverbio y verbo.
- B. adjetivo, verbo, sustantivo y adverbio.
- C. adverbio, adjetivo, sustantivo y verbo.
- D. sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio.

10 En:

“Detente, **sombra** de mi **bien** esquivo,  
**imagen** del **hechizo** que más quiero,  
bella **ilusión** por quien alegre muero,  
dulce **ficción** por quien penosa vivo”,

las palabras destacadas son:

- A. adjetivos.
- B. adverbios.
- C. sustantivos.
- D. verbos.

## Anexo 6: Cronograma de Actividades.

**Cronograma de actividades durante la realización del trabajo de graduación del tema titulado: “La gestión del profesorado y su aporte al rendimiento”.**

Actividades fechas	Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio		Julio		Agosto		Septiembre
	1-15	16-29	1-15	16-31	1-15	16-30	1-15	15-31	1-15	16-30	1-15	16-31	1-15	16-31	Entre el 1-30
Reunión informativa para la realización de la investigación															
Reunión para asignación de temas y asesores															
Entrega de anteproyecto de tesis															
Reunión con asesora para iniciar el marco teórico															
Recopilación de información bibliográfica para conformar el marco teórico															
Validación de cuestionarios															
Visitas de campo para la administración instrumentos en las instituciones educativas de La Paz y Cabañas															
Entrega de instrumentos															

completados a la Universidad Pedagógica															
Construcción del marco Teórico															
Revisión de la construcción del marco															
Finalización del marco teórico															
Entrega del marco teórico a la universidad															
Reunión con la asesora del marco metodológico para dar inicio a éste															
Construcción del marco metodológico															
Finalización del marco metodológico															
Solicitud y propuesta de asignación de jurados para defensa de tesis, a la Dirección de Postgrado															
Entrega de tesis a las autoridades de la Universidad															
Defensa de la tesis de graduación															