



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Unidad de Educación a Distancia

Maestría en Educación con Mención en Orientación Educativa

El acompañamiento pedagógico para la mejora de la calidad de la enseñanza del docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de mayo, cantón Quito, periodo lectivo 2022-2023

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación con mención en Orientación Educativa.

AUTOR:

Mgtr. Miguel Ángel Diez López

DIRECTORA:

Dra. Flora Edel Cevallos Carrión. Mg. Sc.

Loja - Ecuador

2023

Educamos para Transformar

Certificación

Loja, 29 de agosto de 2023

Dra. Flora Edel Cevallos Carrión Mg. Sc.
DIRECTORA DE TRABAJO DE TITULACIÓN

CERTIFICO:

Que he revisado y orientado todo el proceso de la elaboración del Trabajo de Titulación denominado: **El Acompañamiento Pedagógico para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza del Docente de Segundo de Bachillerato de la Jornada Vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, Cantón Quito, Período Lectivo 2022-2023**, previo a la obtención del título de **Magíster en Educación con mención en Orientación Educativa**, de autoría del estudiante **Miguel Ángel Diez López**, con cédula de identidad Nro. **1755936596**. Una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja, para el efecto, autorizo la presentación del mismo para su respectiva sustentación y defensa.

Dra. Flora Edel Cevallos Carrión Mg. Sc.
DIRECTORA DE TRABAJO DE TITULACIÓN

Autoría

Yo, **Miguel Ángel Diez López**, declaro ser autor del presente Trabajo de Titulación y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido del mismo. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi Trabajo de Titulación en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.



Firma: Miguel Ángel Diez López

Cédula: 1755936596

Fecha: Quito, 19 de septiembre de 2023

Correo electrónico: miguel.diez@unl.edu.ec

Teléfono: 0983156889

Carta de autorización por parte del autor para la consulta, reproducción parcial o total y/o publicación electrónica del texto completo del Trabajo de Titulación.

Yo, **Miguel Ángel Diez López**, declaro ser autor del del Trabajo de Titulación denominado: ***El acompañamiento pedagógico para la mejora de la calidad de la enseñanza del docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, cantón Quito, periodo lectivo 2022-23***, como requisito para optar el título de Magister en **Educación con mención Orientación Educativa** autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Institucional. Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad. La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Titulación que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Quito, a los diecinueve días del mes de septiembre de dos mil veintitrés.



Firma:

Autor: Miguel Ángel Diez López

Cédula: 1755936596

Dirección: C/ Cisne, Quito

Correo electrónico: miguel.diez@unl.edu.ec

Celular: 0983156889

DATOS COMPLEMENTARIOS

Directora del de Trabajo de Titulación: Flora Edel Cevallos Carrión Mg. Sc.

Dedicatoria

A mi profesor de Historia de EGB que me enseñó que a través de la investigación puede encontrarse un camino que nos guíe hacia la verdad.

Miguel Á. Diez López

Agradecimientos

Gracias a mi familia ecuatoriana que supo apoyarme durante este tiempo de formación.

A la Dra. Flora Edel Cevallos Carrión por su inestimable ayuda desde lo virtual. Un espacio que acortó la distancia entre dos continentes.

Miguel Á. Diez López

Índice de Contenidos

Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Carta de autortización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Indice de Contenidos	vi
Indice de tablas	xi
Indice de figuras	xii
Indice de anexos	xiii
1 Título	1
2 Resumen	2
3 Introducción	4
4 Marco teórico	8
4.1 Calidad educativa	8
4.2 La legislación ecuatoriana y la calidad educativa	10
4.3 Competencias del docente del siglo XXI	13
4.4 El liderazgo institucional como impulsor de la calidad educativa	16
	vii

4.5	Acompañamiento al docente en el aula	19
4.5.1	Características generales del acompañamiento pedagógico	20
4.5.2	Objetivos específicos del acompañamiento pedagógico	21
4.5.3	Características fundamentales del acompañante pedagógico	21
4.5.4	La observación áulica	22
4.5.5	Procedimiento y protocolo	22
4.6	Conclusión	24
5	Metodología	25
5.1	Enfoque de la investigación	25
5.2	Alcance de la investigación	25
5.3	Métodos de la investigación	26
5.4	Unidad de análisis	26
5.5	Población de estudio	26
5.6	Tamaño de la muestra	26
5.7	Fuentes de recolección de la información	27
5.8	Técnicas de recolección de la información	27
5.9	Tratamiento de la información	27
6	Resultados	28
6.1	Organización de la investigación	28
6.2	Primer objetivo: entrevista con el vicerrectorado y los docentes	28
6.3	Segundo objetivo: aplicación del cuestionario a los estudiantes	31
	Nota. Resultados de la valoración de la práctica pedagógica del docente por parte de los estudiantes.	34

Nota. Porcentajes totales de la evaluación de desempeño docente. El número total de preguntas sobre la capacidad pedagógica es del 70% y el 30% corresponde al 30%. 35

6.4	Tercer objetivo: propuesta de acompañamiento	35
7	Discusión	38
8	Conclusiones	43
9	Recomendaciones	44
10	Bibliografía	45
11	Anexos	50
	Metodología	50
1	Colaborar con los directivos del dentro para diseñar programas de orientación	52
1.1.	Introducción	52
1.2.	Funciones del líder pedagógico	52
1.3.	Conclusión	53
2	Maestros del siglo XXI	54
2.1	Introducción	54
2.2	Capacidades del docente	54
2.3	Conclusión	57
3	Modelo pedagógico institucional	58
3.1	Introducción	58
3.2	Modelo pedagógico institucional	58
3.3	El trabajo colaborativo	60
3.4	Conclusión	61
4	Los estándares de gestión de la calidad en las aulas	62
4.1	Introducción	62

4.2	Estándares como apoyo y monitoreo	62
4.3	Ámbitos de aplicación de los estándares de calidad 2012	63
4.3.1	Estándares de desempeño profesional	63
4.3.2	Estándares de aprendizaje	64
4.3.3	Estándares de infraestructura escolar	64
4.3.4	Estándares de gestión escolar	64
4.4	Conclusión	64
5	Microplanificación	65
5.1	Introducción	65
5.2	Tipos de planificación	65
5.2.1	La planificación curricular anual (PCA)	65
5.2.2	La microplanificación	65
5.3	Fases a tener en cuenta en la planificación	66
5.3.1	Fase diagnóstica	66
5.3.2	Fase propósito de la planificación curricular	66
5.3.3	Fase selección de estrategias metodológicas	66
5.3.4	Fase de herramientas para la elaboración de una planificación curricular	67
5.3.5	Fase evaluación de la planificación	67
5.4	Plan de clase y sus secuencias didácticas	67
5.5	Planificación de la línea secuencial didáctica	68
5.6	La autoevaluación final	68
5.7	Recordatorio	68
6	La diversidad	70
6.1	Introducción	70
6.2	La inclusión	70
6.3	Conclusión	73

7	La tutoría	74
7.1	Introducción	74
7.2	Funciones del tutor	74
7.3	Acción tutorial	75
7.4	Perfil del tutor	75
7.5	Tareas de un tutor	76
7.6	La tutoría y la adquisición de valores	77
7.7	Conclusión	78
8	Procedimiento de intervención para la motivación	79
8.1	Introducción	79
8.2	Principios básicos de la motivación	79
8.3	Tipos de motivación en el aula	80
8.3.1	La motivación intrínseca	80
8.3.2	La motivación extrínseca	81
8.4	Los refuerzos	81
8.5	Niveles de motivación	82
8.6	Ejemplos de técnicas para trabajar en el aula	83
8.6.1	La línea de vida	83
8.6.2	Mi yo del futuro	83
8.6.3	La cápsula del tiempo	84
8.7	Conclusión	84
9	El paradigma constructivista y la resolución de conflictos	85
9.1	Introducción	85
9.2	El paradigma constructivista y el conflicto	85
9.3	Acción tutorial óptima, bajo el enfoque del respeto a la diversidad humana	87

9.4	Ámbitos de actuación	89
9.5	Técnicas para la resolución de conflictos	89
9.5.1	Escucha activa	89
9.5.2	Mensajes yo	90
9.5.3	Técnica para el desarrollo de habilidades relacionales	90
9.6	Conclusión	92
10	Revisar el plan de acompañamiento pedagógico	93
11	Recomendaciones	94
12	Bibliografía	95
13	Anexos	98

Índice de tablas:

Tabla 1.	Valoración práctica pedagógica	32
Tabla 2.	Valoración práctica de valores	34
Tabla 3.	Resultado de la evaluación de desempeño docente	35
Tabla 4.	Cronograma trimestral de actuaciones de acompañamiento al docente	51
Tabla 5.	Características asociadas al buen desempeño docente	55
Tabla 6.	Secuencias didácticas del plan de clase	69

Índice de figuras:

Figura 1.	Funciones que debe de ejecutar el docente	54
Figura 2.	Esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista	61
Figura 3.	Resumen de las diferentes etapas y procesos que intervienen en las planificaciones	67
Figura 4.	Estrategias de acompañamiento pedagógico	72
Figura 5.	Proceso de intervención en atención a la diversidad	73
Figura 6.	Dimensiones académicas	79

Índice de anexos:

Anexo 1. Propuesta de acompañamiento al docente de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo	50
Anexo 2. Estándares de desempeño profesional	98
Anexo 3. Autoevaluación sobre el proceso de planificación.....	105
Anexo 4. Autodiagnóstico sobre el conocimiento del ideario del centro	106
Anexo 5. Motivación en el aula	106
Anexo 6. Certificado de traducción del resumen	108

1 Título

**El acompañamiento pedagógico para la mejora de la calidad de la enseñanza del docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica
24 de mayo, cantón Quito, periodo lectivo 2022-23**

2 Resumen

El contenido de este trabajo de investigación analiza la relación directa que existe entre la mejora de la calidad de la enseñanza y el acompañamiento al docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo. Para el estudio de estas dos variables se empleó el método científico mixto en el que se combinó el análisis cualitativo y cuantitativo. En lo referente a obtención de la información, se emplearon dos técnicas diferentes; en primer lugar, se entrevistó a la autoridad pedagógica de la jornada vespertina y a once docentes del grado. Posteriormente, se aplicó un cuestionario a sesenta y nueve estudiantes de este subnivel. El objetivo de ambos procesos se orientó para averiguar si el acompañamiento al docente actúa como una estrategia pedagógica influyente en la mejora de calidad formativa y, si es así, cómo lo perciben los miembros principales de la comunidad educativa. Una vez, obtenidos los datos, se procedió a triangular la información, de forma que pudo concluirse que sí existe una conexión entre los dos términos. Puesto que, por un lado, los docentes manifestaron que el acompañamiento que reciben es poco efectivo; y, por otra parte, los estudiantes valoraron, en un porcentaje significativo, que el desempeño docente era poco satisfactorio. Por consiguiente, una vez finalizado el estudio, se propuso al centro un cronograma con actividades de refuerzo para la mejora de la formación interna del docente que comenzaría a aplicarse en el primer trimestre del nuevo año académico.

Palabras clave: *calidad educativa, desempeño docente, análisis cualitativo, análisis cuantitativo, actividades de refuerzo*

2.1 Abstract

The content of this research work analyzes the direct relation that exists between the improvement of the quality of teaching and the accompaniment of the second-year high school teacher in the afternoon session of the Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo. For the study of these two variables, the mixed scientific method was used, in which qualitative and quantitative analysis was combined. Regarding the obtaining of the information, two different techniques were used; In the first place, the pedagogical authority of the afternoon session and eleven teachers of the grade were interviewed. Subsequently, a questionnaire was applied to sixty-nine students of this sublevel. The objective of both processes is oriented to find out if the accompaniment of the teacher acts as an influential pedagogical strategy in improving the quality of training and, if so, how it is perceived by the main members of the educational community. Once the data was getting, the information was triangulated, so that it was possible to conclude that there is indeed a connection between the two terms. Since, on the one hand, the teachers stated that the accompaniment they receive is not very effective; and, on the other hand, the students valued, in a significant percentage, that the teaching performance was unsatisfactory. Therefore, once the research was completed, a schedule was proposed for the school with reinforcement activities to improve the internal teacher training that would begin to be applied in the first quarter of the new academic year.

Keywords: *educational quality, teaching performance, qualitative analysis, quantitative analysis, reinforcement activities*

3 Introducción

Esta investigación se ha focalizado en la práctica docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo (Quito). A través de ella, se ha explorado la relación existente entre el desempeño académico diario de los maestros y el acompañamiento pedagógico planificado por las autoridades del centro. A lo que hay que añadir, la valoración que realizaron los estudiantes sobre la labor pedagógica y la práctica de valores del profesorado de segundo de Bachillerato.

Bajo estas consideraciones, se formuló el problema objeto de estudio que fue enmarcado en la siguiente pregunta guía: ¿Existe relación entre el acompañamiento pedagógico al docente y la mejora de la calidad educativa de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo? De manera que el objetivo general de la investigación se orientó hacia la medición de la correspondencia entre ambas variables, el acompañamiento pedagógico y su vínculo con la calidad educativa.

Inicialmente, la búsqueda de información se centró en el interrogante que se expuso en el párrafo anterior y del que se partió para delimitar la problemática de una forma más específica. Esta se realizó en torno a tres planteamientos investigativos:

- ¿Se puede determinar el tipo de acompañamiento pedagógico que se brinda al docente en la institución educativa?
- ¿Se puede evaluar la calidad de la enseñanza del docente mediante una encuesta dirigida a los estudiantes?
- ¿El diseño de un plan de acompañamiento pedagógico para el profesorado puede mejorar la calidad de la enseñanza?

Se trata de un conjunto de preguntas que sirvieron para definir objetivos más concretos y que ayudaron a vislumbrar la efectividad de la labor que desempeñaban a diario docentes y autoridades. Todo en pos de la construcción de un centro en el que: a) el acompañamiento docente sería clave para la mejora de la calidad educativa; b) en el que una gestión efectiva y

liderada por las autoridades tendrían efectos reseñables en la excelencia educativa y c) en donde el cumplimiento y desarrollo del plan de visitas áulicas ayudaría al mejor desempeño docente.

De manera que la hipótesis de partida se construyó con base en los resultados eficientes que el acompañamiento pedagógico debería de producir en la mejora de la calidad en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo.

De ahí que, inicialmente, el análisis formalizado recurrió a los diferentes parámetros que habían sido establecidos por las autoridades ministeriales. En ellos, se habían precisado una serie de estándares que deben de servir para medir el acercamiento de la institución hacia el ideal de una enseñanza de calidad. Después, se procedió a realizar una comparativa de los mismos con la práctica diaria del desempeño docente en el segundo de Bachillerato vespertino.

Hay que matizar que toda práctica pedagógica docente se encuentra vinculada al cambio de paradigma educativo que pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma que este trabajo, también, se encuentra relacionado con otras investigaciones que centraron sus análisis en la «relación pedagógica cotidiana. [...], como elemento central del cambio» (Assaél y Soto, 1992, p. 7). En donde el desempeño docente ha sido señalado como la variable interna que mayor impacto tiene en la calidad pedagógica de los centros. Sin olvidarse de que son las direcciones de las unidades formativas las que deben de orientar y gestionar esta labor. De ahí que la práctica pedagógica del profesorado y el liderazgo de las autoridades educativas sean los impulsores de la transformación de la enseñanza en siglo XXI.

En el año 2012, el Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc) publicó una serie de estándares educativos que señalaban las metas que pretendía alcanzar para obtener una educación de calidad. Un componente esencial de estas propuestas consistía en «orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua» (MinEduc, 2012, p. 6). De ahí que el profesorado no solo debe de quedarse en análisis de lo externo de lo que enseña y de cómo enseña, dirá Edward (1992), sino que él ha de realizar — desde el punto de vista de las tesis constructivistas— un aprendizaje significativo desde la práctica diaria de sus actividades académicas.

Un segundo elemento primordial para transformar el proceso educativo se encontraría en lo que se denomina *el observador de aula*. A quien Mercedes Zerega (2012), en la guía de

Apoyo y seguimiento en el aula a docentes, le atribuye «una *competencia especial* ya que hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas» (p. 124). De forma que no solamente actuará como técnico, sino que debe convertirse en uno de los impulsores de los cambios internos de los centros. Su función es muy importante, ya que ha de acercar la teoría pedagógica a la práctica diaria del docente a través del análisis y reflexión en el entorno en el que se produce el aprendizaje. Además, ha de saber planificar todo el proceso de acompañamiento despojándolo de cualquier noción asociada al control y la evaluación. Una visión que trasciende a la simple tarea de ir completando una serie de fichas y rúbricas en la que solo se constata el cumplimiento o no de los procesos académicos de una forma administrativa.

Sí bien, el sistema educativo ecuatoriano proclama su compromiso con la calidad del aprendizaje, de modo que diseña acciones diagnósticas específicas en las escuelas y los colegios. Pues, la finalidad de las mismas es la de identificar el desempeño de las destrezas usadas a diario por el docente para, posteriormente, analizar su eficacia e incorporar estas conclusiones a otros diagnósticos pedagógicos; de forma que se pueda determinar la salud académica en la que se encuentran los centros de formación.

En este sentido, Leiva et al. (2016) añaden:

La observación en el aula y la retroalimentación se han convertido en prácticas de liderazgo pedagógico cada vez más comunes en varios sistemas educativos (Casabianca, McCaffrey, Gitomer, Bell, Hamre & Pianta, 2013; Ing & Montgomery, 2010; McMahon, Barrett & O'Neill, 2007; O'Leary, 2012; Peel, 2005; Taylor & Tyler, 2012). En un estudio realizado por la OCDE (2009) más del 70 % de los profesores informaron que la observación en el aula era un aspecto importante en la evaluación de su desempeño. En otros estudios los profesores señalan que sus interacciones diarias con los directores, junto a la naturaleza y entrega oportuna de retroalimentación, posibilita que la observación en el aula los ayude a mejorar su desempeño (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003). Considerando su prevalencia y potencial impacto, es importante indagar acerca de la calidad de la observación en aula que realizan los directores escolares y de la retroalimentación que a partir de esta entregan al docente. (p. 1)

Por lo tanto, es necesario acreditar la importancia del observador y su impacto en el trabajo diario del profesorado y su influencia en la mejora de la calidad educativa en los centros del Ecuador. Más concretamente, en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, en el Cantón Quito. Puesto que el asesoramiento ha de verse, tal y como dice Pérez Cabrera (2016), como un instrumento de mejora. En donde el acompañante pedagógico ha de saber direccionar los fundamentos de la teoría educativa y acercarlos a la práctica del docente. De modo que actuará como un guía del proceso desde la horizontalidad. Dado que el docente no debe de sentirse evaluado, sino sentir que se encuentra dentro de un proceso que fortalece su labor diaria.

De ahí que el objetivo principal de la propuesta de investigación de este trabajo de postgrado se centró en averiguar si el acompañamiento al docente actúa como un proceso formativo continuado que realmente influye en la mejora de calidad educativa del segundo de Bachillerato de la jornada vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo; ya que, en este orden de conocimientos, se carece de aportes al respecto y es necesario tener datos que permitan la toma de decisiones oportunas encaminadas a mejorar la calidad educativa.

4 Marco teórico

4.1 Calidad educativa

El término *calidad* se asoció en el siglo xx al del éxito competitivo de las empresas. Un significado que se torna más complejo cuando se trata de circunscribirlo al ámbito educativo. Ya que como comenta Bodero (2004), «no es un producto manufacturado, sino que es un servicio que se presta a los alumnos» (p. 113). Por consiguiente, existe cierta dificultad a la hora de definir la calidad educativa y esto se debe a una serie de contextos que el autor identifica de la siguiente manera: a) la dificultad de establecer métodos y criterios a la hora de medir la calidad; b) la existencia de diferencias entre las ideas y los conceptos de lo que debe de ser educación, sus metas y fines; c) la actividad intelectual del estudiante no puede medirse, sino sus manifestaciones externas y d) la discordancia entre el modelo en el que se ha formado el educador y el ideario de la institución educativa.

Se trata de un debate que se encuentra muy presente en Sudamérica que, tal y como diría Minteguiaga (2014), «justifica todo intento de reforma. Su sola enunciación pareciera confirmar las bondades de los planes, programas y proyectos de transformación. De hecho, la calidad pareciera asociarse casi inexorablemente a la mejora en el campo de la educación, más allá de lo que cada intervención proponga» (p. 137). Unos planes que estarían inspirados en las recomendaciones que la Comisión de Educación de la UNESCO elaboró para transformar la enseñanza del siglo xxi. De modo que 1997 fue el año en el que se proclamó la utopía educativa de crear «un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación» (Delors et al.,1997, p. 8).

Estos fundamentos asentaron sus bases en cuatro principios: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir y d) aprender a ser. En donde «la educación ha de adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia» (p. 18). De tal modo que la calidad se vinculó a la formación integral del individuo atendiendo «a las circunstancias del *aquí* y del *ahora*, esto es, de lugar y tiempo, lo que [...] permite concretar esa idea central de una educación de calidad en dos conceptos básicos, los *de personalización* y *de pertinencia social* » (Pérez Justel, 2005, p. 15).

Minteguiaga (2014) menciona como, en el 2008, los ministros de Educación de Iberoamérica redactaron un proyecto regional destinado a mejorar la calidad y la equidad de la educación, con el objeto de promover la inclusión social. De ahí nació el proyecto de *Metas Educativas 2021* —fecha en la que se conmemoraban los 200 años de su conformación como Estados nacionales— que tenía como objeto regenerar los compromisos políticos de forjar sociedades más justas y democráticas. De tal manera que la etapa comprendida entre el 2015 y el 2021 habría de retomar los temas pendientes en educación y diagnosticar el estado en el que estos se encontraban.

Más concretamente, una de las metas que se trazó hasta el 2021 consistió en mejorar la calidad de la educación atendiendo a factores como: a) la creación de las comunidades lectoras (leer para vivir y leer para ser); b) lograr que los estudiantes mejoren su aprendizaje con la tecnología de la información y c) programar la evaluación de la educación (con el objetivo de proporcionar información que permita agenciarse de datos para conocer el acercarse hacia las metas). De forma que la calidad «no solo tiene que ver con los resultados de aprendizaje, sino también con la replicación de las diferencias sociales y culturales, por lo que se hace necesario retomar los cuatro aprendizajes necesarios para la vida incluidos en el informe Delors» (Minteguiaga, 2014, p. 153).

De modo que los términos de la educación se relacionaron con diferentes aspectos de lo que se considera calidad: a) mejorar la adquisición de competencias de los estudiantes; b) educación en valores; c) incorporación al currículo de la lectura, uso de las Tics, la educación física y artística, estimulación del interés por la ciencia, arte y deporte; d) mejorar las bibliotecas y la computación en las instituciones educativas, e) más escuelas a tiempo completo y f) la evaluación de los centros escolares.

Por otra parte, la calidad se relaciona con la personalización del proceso de enseñanza aprendizaje y esta se ajusta a las diversidades culturales. Por eso Pérez Justel (2005) enuncia como «la educación de calidad debe abordar el influjo de los educadores, no solo poniendo fines y objetivos dignos de la persona sino contribuir a su logro sirviéndose de procedimientos respetuosos con su libertad y dignidad» (pp. 15-16). Según el mismo autor, esto significa estar en

contacto con: a) la política; b) el mundo del trabajo; c) los demás niveles del sistema de educación y d) la cultura o culturas.

A lo que se sumarán los ideales de contribuir al afianzamiento de los valores «en que reposa la ciudadanía democrática [y] difundir valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la Unesco» (UNESCO, 1998, p. 36).

Años más tarde, en noviembre de 2019, se aprobó una iniciativa denominada *Los futuros de la educación*, en la que 193 países pertenecientes a la UNESCO generaron un debate sobre la reorientación del conocimiento y el aprendizaje a nivel mundial. Fecha en la que se marcaron una serie de compromisos y objetivos, entre los que se encontraba la de convertir a la formación en un objetivo prioritario para las naciones. De ahí salió un compromiso que consistía en firmar un nuevo contrato social para la educación en el 2050. En Ecuador, De forma más específica se dispusieron nuevas políticas educativas que ampliaban el concepto de excelencia educativa: a) evitar los abandonos escolares y b) fomentar la atención a las vulnerabilidades de los estudiantes.

En el 2022, los participantes de la conferencia celebrada por la UNESCO en Barcelona focalizaron su discusión en la educación superior; de manera que esta debiera de producir conocimientos a través de la investigación, la innovación y los enfoques transdisciplinarios. Ya que estos deberían de contribuir a la calidad del aprendizaje y a la inclusión de todo el sistema educativo.

Resumiendo, el significado de los términos *educación* y *calidad* se han ido modificando a lo largo del primer cuarto del siglo XXI. De manera que ambos términos se encuentran, en la actualidad, asociados al de una educación democrática que permita la formación integral de las personas y respete su diversidad . Así pues, esta formación facultará al alumnado a generar y desarrollar proyectos de vida que sostendrá a lo largo de su ciclo vital.

4.2 La legislación ecuatoriana y la calidad educativa

En Ecuador la educación está orientada por el Sistema Nacional de Educación, el cual contempla al Sistema Intercultural Bilingüe y el Sistema de Educación Superior. Además, el Sistema Nacional de Educación se encuentra conformado por los niveles de educación: Inicial, General Básica, Bachillerato y Educación Superior.

A través de los años la educación ecuatoriana se ha ido sistematizando y organizando mucho más, todo ello, gracias a la implementación de leyes enfocadas en la educación. La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI) se encargó de reconfigurar el sistema educativo en el 2011 promoviendo la calidad del mismo.

En la década del 2000 se produjo una serie de avances significativos en la economía de Sudamérica que posibilitaron la reducción de los niveles de pobreza y generaron un contexto positivo para las mejoras sociales; entre ellas se encontraba la educación. En lo que se refiere a Ecuador, este formalizó un compromiso de carácter nacional con el desarrollo de la «educación como derecho humano, orientada a la construcción de una sociedad del Buen Vivir o *sumak kawsay*. Con un enfoque amplio e integral» (Robalino y Crespo, 2014, p. 13) que ya estaba implícito en la Constitución (Const.):

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Const., 2018, art. 16)

Un derecho que vuelve a ratificarse en la LOEI y que se encuentra vinculado con el término *de calidad*:

El derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuado, contextualizada, y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades y que incluya evaluaciones permanentes. Asimismo, garantizando la concepción del educando como centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos procesos metodologías que se adapten a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y efecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizaje. (LOEI, 2022, art. 2.3)

De modo que el Estado recupera «la rectoría [...] sobre el sistema educativo nacional» (Robalino y Crespo, 2014, p. 14) y comienza a reorganizar la gestión mediante «la descentralización y el manejo en red; [...] en la capacitación a los docentes, es, decir,

básicamente, en la creación de condiciones materiales de enseñanza, y en las pruebas para la evaluación de los aprendizajes» (Minteguiaga, 2014, p. 44). Situación que lleva al Ministerio de Educación, según la autora mencionada, a diseñar procedimientos de monitoreo y evaluación de la oferta educativa.

Así la evaluación se convierte, según Fabara (2003) citado por Minteguiaga (2014), en uno de los condicionantes para conocer la calidad de la educación:

Es un mecanismo para evaluar externamente el sistema educativo y promover la rendición de cuentas al Estado y la sociedad, saber cuánto produce el sector educativo y el grado de satisfacción que experimenta la sociedad con los servicios que recibe de este. De manera operacional, se define la calidad como el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los planes y programas vigentes, en tanto que los logros escolares se determinan por el dominio que alcanzan los alumnos en las destrezas cognitivas fundamentales para cada asignatura examinada. (p. 45)

Por otra parte, en el 2008, nacen las Unidades Educativas del Milenio (UEM) mediante el Acuerdo Ministerial N.º 244 como instituciones fiscales con la intención «de mejoramiento de la calidad que son bandera de la actual dirección ministerial y constan en el Plan Decenal de Educación. El gran aporte en infraestructura y equipamiento que caracteriza a las UEM pretende estar asociado al mejoramiento de la calidad» (Astorga, 2012, p. 2).

Son centros a los que se equipa de una gran infraestructura y equipamiento (bibliotecas, laboratorios, soporte técnico en el aula, canchas...). Además, estas unidades educativas, señala Minteguiaga (2014), tendrán un carácter experimental; se crearán conforme a acuerdos ministeriales y su establecimiento estará supeditado a la planificación del Ministerio de Educación. En el 2016, la administración manifestará que su construcción se realiza en :

Los sectores pobres, por tal razón sus edificaciones están ubicadas en sectores históricamente relegados a nivel nacional, que cuentan con altos índices de necesidades básicas insatisfechas y problemas sociales como la migración interna y externa, con instituciones educativas caracterizadas por la baja calidad educativa y por la ausencia de las condiciones mínimas para la formación de niñas, niños y jóvenes. (Navas et al., 2019, p. 123), :

Por lo tanto, se trata de un modelo que, como dirá Astorga (2012), ha de actuar como modelo educativo y «ser un referente de excelencia educativa; beneficiar a poblaciones históricamente abandonadas; producir un efecto de demostración al ofertar un servicio educativo público de alta calidad en zonas desfavorecidas; desarrollar y fortalecer las capacidades de la comunidad circundante (p. 20).

Entre los objetivos que se persiguieron en ese momento fue el de «brindar una educación de calidad y calidez; mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia; y desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales» (Minteguiaga, 2014, p. 115).

De forma que la educación se asoció a la calidad y esta debía de estar al servicio de la construcción de un nuevo modelo de sociedad que el régimen político del momento preconizaba. Por lo tanto, las escuelas del milenio se convirtieron, «en escuelas referenciales de la política en educación que practicaría la Revolución Ciudadana» (Rodríguez Cruz, 2017, p. 44).

A inicios del 2023, se convocó un diálogo denominado *Salvar a una generación* en los que se habló sobre como recuperar los aprendizajes en los estudiantes tras el periodo de la pandemia de la Covid-19. Llamamiento que reunió en abril a la comunidad educativa en el *II Encuentro Nacional Camino hacia la Transformación Educativa: marco curricular para aprendizajes de calidad*. En el que se reflexionaría sobre la necesidad de transformar el currículo basados en competencias y habilidades socioemocionales, fortaleciéndolo en aquellas competencias que son claves para los aprendizajes de la vida ante los desafíos futuros. (MinEduc, 2023)

4.3 Competencias del docente del siglo XXI

Durante la década de los noventa del siglo XX se comienza a hablar de la calidad de la enseñanza e incluso la OCDE (1994) en un informe manifiesta —así lo explica Fernández Muñoz (2003)— como esta debe ponerse a la altura de los desafíos que se iban a presentar el siglo XXI. De ahí que se comience a debatir cómo la educación ha de organizarse de diferente manera, al igual que el profesorado encargado de impartirla. Ya que, como reseña Vega Gil (1999), ha de «atender a las necesidades sociales, y, para ello, debe de realizar un esfuerzo por facilitar al ciudadano el acceso al mundo de trabajo y de la cultura, la socialización laboral, cultural y política» (p.13).

De tal modo que «la formación de los ciudadanos y la formación de los docentes, responden a unas mismas exigencias y requieren propuestas y estrategias de formación similares» (Pérez Gómez, 2010, p. 38). Consecuentemente, nacerán las teorías que apoyarán al pensamiento práctico como oponente del pensamiento teórico derivado del conductivismo y que se encuentra vinculado a la escuela tradicional. Una practicidad que tiene como finalidad la mejor comprensión de la realidad. Así, actividades tan comunes en el modelo conductivista, como son los contenidos disciplinares y la superación de exámenes, se convierten en instrumentos poco idóneos para el desarrollo de las competencias del individuo. De ellas se dice lo siguiente en el Informe McKinsey & Company (2017): «Las pruebas estandarizadas tienen limitaciones. No permiten medir importantes habilidades blandas o resultados no asociados a lo académico, y están sujetas a trampas como la preparación específica de los estudiantes sobre los contenidos de la prueba» (p. 16).

Se trata de un concepto epistemológico que pertenece, dirá Pérez Gómez (2010), a una pedagogía simplista en donde el docente es:

Un mero técnico que imparte un *currículum* prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspassa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas. (p. 42)

De esta manera se vincula el futuro de la enseñanza al cambio que debe de producirse en el docente en lo que comenzará a llamarse la *escuela del mañana*. En donde la identidad de este debe de transformarse, ya que no deberá actuar «tanto como enseñante sino como mediador, asesor, modelo ejemplar en el marco sociomoral, etc.» (Vega Gil, 1999, p. 143).

De forma que se construyen nuevos perfiles en el profesorado; un ejemplo de ello, es la definición realizada por Escolano Benito (1996, citado en Fernández Muñoz, 2003), quien delimita las características que debe de tener el profesional de la educación y las condensa en torno a tres ejes:

a) El técnico, en el que ha de saber guiar el aprendizaje mediante determinadas pautas ordenadas de forma sistemática.

b) El de agente socializador de valores y ejemplos de conducta que actúa como un referente para la persona que está educándose. En donde deberá de intervenir de forma justa a la hora de calificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) El de vínculo a las necesidades de autorrealización de los estudiantes que están formándose. En donde su relación deberá de asemejarse a la de un preceptor o terapeuta.

Por lo tanto, lo que se pretende con el cambio de paradigma pedagógico es el de «de formar las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI» (Pérez Gómez, 2010, p. 44). Con lo cual, el trabajo del docente se direcciona hacia la planificación de situaciones lo más reales posibles, en las que el estudiante pueda poner en práctica sus conocimientos y los confronte con la realidad que le rodea. En otras palabras, el docente se convierte en «un constructor de identidad y referentes en el alumno [en donde] la escuela y el docente juegan un papel de certidumbre y certeza ante lo efímero de la vida creada por los medios de información» (Vega Gil, 1999, p. 222).

Una transformación que deberá de estar acompañada a través de un proceso de reorientación en el que se debe de trabajar conforme a las siguientes actividades: a) planificar; b) diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje; c) elaborar la *web* del docente; d) buscar y preparar materiales didácticos; e) utilizar los diversos lenguajes disponibles; f) motivar al alumnado; g) gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden; h) proporcionar información; i) facilitar la comprensión de los contenidos básicos y del autoaprendizaje; j) fomentar la participación de los estudiantes; k) asesorar en el uso de recursos; l) orientar la realización de actividades; m) evaluar; n) ofrecer tutoría; ñ) ser ejemplo de actuación y portador de valores y o) realizar trabajos con alumnos. (Marquès Graells, 2000)

A modo de resumen, se puede evidenciar como las diferentes investigaciones enfatizan que la calidad del docente es un factor determinante para que los sistemas educativos alcancen la excelencia. Un hecho sobre el que el informe Mckinsey de 2017 se refería como el desafío mayor que tendría que afrontar los sistemas educativos, de manera que se prescribían prácticas de enseñanza más adecuadas a los nuevos ideales; así los docentes podrían ofrecer unos contenidos de más calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.4 El liderazgo institucional como impulsor de la calidad educativa

La reconfiguración de la educación del siglo XXI requiere que se responda, como dice Sierra Villamil (2016), «al sentido [...] en cuanto al qué, al para qué, al por qué, al cómo y al hacia dónde» (p. 114). De forma que el liderazgo pedagógico en las instituciones educativas «se está constituyendo, en el contexto internacional, en un factor de primer orden en la mejora de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. Diversos informes internacionales ponen de manifiesto que el liderazgo marca una diferencia en la calidad del aprendizaje» (Bolívar-Botía, 2010, p. 81).

El liderazgo educativo es definido por Gálvez (2015) desde una doble perspectiva: a) la que proviene de la lectura de Robinson et al. (2009) en la que se vincula con la capacidad de modificar la conducta del resto de los miembros de la institución y b) la que procede de Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) en donde la persona responsable del centro ejerce como guía de los objetivos planteados institucionalmente para llevarlos a buen término.

Ordóñez et al. (2021) señalan que «los líderes educativos son el profesor como líder dentro del aula, así, como el director de la organización; ya que en ambos ejercen influencia sobre un grupo de personas para que lleguen a objetivos planteados» (p. 172). De ahí que pueda deducirse que todo liderazgo practicado en el ámbito educativo, también, extenderá su influencia al entorno inmediato que le rodea y afectará al desempeño pedagógico docente, al estudiantil, a los niveles de aprendizaje y calidad que puedan darse en el centro; y, por consiguiente, al cumplimiento de las metas contenidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En el artículo de Ugarte Artal titulado *Formación y desarrollo de la competencia liderazgo* (2014) se resumen las responsabilidades y acciones básicas —que siguiendo los criterios de Coopeland y Neely (2013)— se agrupan en torno a tres rasgos: a) la de ser capaces de implementar una misión; b) la de saber gestionar los cambios y c) la de generar sentido de pertenencia en los colaboradores.

Por otra parte, el informe realizado por la OCDE en el 2012 pone de relieve como aquellas escuelas que cuentan con un alto porcentaje de estudiantes en sus aulas corren el riesgo de provocar en el alumnado unos índices bajos de rendimiento. Se trata de una situación que a la

larga acabará afectando al funcionamiento de todo el sistema educativo. De manera que para combatir estos resultados adversos plantea cinco políticas activas que deben de servir de refuerzo para impulsar el liderazgo:

1. Fortalecer y apoyar a la dirección del centro: un punto clave para transformar cualquier institución educativa. El punto débil que resalta el informe, es el que muchas de las personas que se encuentran al frente de las instituciones no han sido bien seleccionadas o no se encuentran preparadas para el cargo.
2. Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje; en donde la política del centro se dirija a promover las relaciones positivas entre los diferentes actores de la comunidad (maestro-alumno, entre compañeros ...), identificar los obstáculos que dificultan la mejora del clima institucional y adecuar la orientación y las tutorías de cara a los estudiantes, entre otras propuestas.
3. Atraer, apoyar a los maestros de calidad; para ello se deben de desarrollar estrategias destinadas a mejorar la formación docente. De forma que este pueda reforzar sus conocimientos y competencias para poder trabajar con las problemáticas que puedan surgir en sus centros. Además, procurar mejores condiciones económicas y de crecimiento en la carrera del docente.
4. Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula; para ello debe de emplearse el diagnóstico pedagógico y la evaluación continuada como formas de verificar la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Dar prioridad a la vinculación entre las escuelas, los padres y las comunidades; como una manera de involucrar a los representantes de los estudiantes en las políticas internas de las unidades educativas y acercar el influjo de estas a la sociedad circundantes.

Como puede observarse, la primera de estas políticas se dirige a resaltar la importancia de una buena dirección institucional. A ella se le otorga la clave del éxito o fracaso de la transformación que pueda producirse en los centros escolares. No obstante, Ordóñez et al. (2021), advierten «que quien ejerce el liderazgo no debe perder de vista lo fundamental, provocar una transformación interna de quienes influencia para el desarrollo evolutivo y de crecimiento personal, que les permita la adaptabilidad a los cambios» (p. 168). De tal manera

que para mantener una buena práctica del liderazgo —idea que resaltan los autores mencionados anteriormente—, deberán de estar muy presentes los procesos que fueron definidos por Mc Guire (2020): a) influenciar; b) tomar decisiones; c) resolver los conflictos ; d) comunicación efectiva y e) regular las emociones.

Los elementos expuestos en el párrafo anterior conforman un conjunto de procedimientos que deben de conjugarse junto con la capacidad de impulso hacia la consecución de las metas institucionales que los dirigentes han de saber proyectar en sus espacios de trabajo. Su éxito o fracaso dependerá en gran medida «del conocimiento que tengan los líderes del “núcleo técnico” de la educación: lo que se requiere para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, es lo que algunos autores han llamado “Liderazgo educativo» (Ordóñez et al., 2021, p. 167).

Ya que la mejora de los centros escolares les corresponde a los directivos, estos han de saber generar un clima laboral propicio para el docente, supervisar los resultados del mismo y alentarle en sus progresos. Bolívar (2010) realiza un compendio de ideas de otros autores en las que propone pasar de un modelo en la que el liderazgo no solo se ejerza en el ámbito administrativo, sino, también, en el campo pedagógico. De tal manera que, esto permita cierta autonomía de las instituciones y se les posibilite la realización de proyectos propios.

Por lo tanto, se trata de generar modelos descentralizados en los que la responsabilidad ha de ser compartida con otros miembros del centro:

De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el liderazgo del profesor (Lieberman y Miller, 2004; Harris, 2004); de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas (Stoll y Louis, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Kruse y Louis (2008) llaman “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo. (Bolívar A., 2010, p. 16)

Ya que el liderazgo compartido «abre la posibilidad de pensar en organizaciones más horizontales y democráticas donde el poder, responsabilidades y tareas se comparten, con la

finalidad de alcanzar un objetivo común (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Harris, 2009)» (como se citó en Aravena et al., 2019, p. 253).

Bolívar A. (2010) en su artículo titulado *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* —con base a los estudios de Kenneth Leithwood, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris y David Hopkins publicados en el 2006—, describe cuatro prácticas que tienen incidencia en el impacto del aprendizaje del alumnado: a) establecer una dirección en las expectativas, visión y metas grupales; b) desarrollar al personal; c) rediseñar la organización y d) gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Viviane Robison (2007) —señala Bolívar (2010)— define cinco dimensiones que se relacionan con los resultados de enseñanza aprendizaje: a) el establecimiento de objetivos medibles y relevantes para las partes; b) alinear un compendio de recursos con los objetivos derivados de la enseñanza; c) planificar, coordinar y evaluar la enseñanza mediante las visitas regulares al aula y la posterior retroalimentación que ha de surgir entre el profesorado; d) promover el desarrollo profesional del docente a través de la formación y e) establecer un entorno de aprendizaje ordenado, favorecedor del aprendizaje tanto dentro como fuera de las aulas.

A modo de conclusión, puede decirse que el liderazgo institucional de los directivos no solo debe de fundamentarse en el trabajo administrativo; a este ha de unirse el conocimiento y la gestión de los proyectos pedagógicos para que estos tengan un impacto positivo en la comunidad institucional; así como estimular la participación y la excelencia pedagógica en el equipo que gestiona.

4.5 Acompañamiento al docente en el aula

En las diferentes lecturas realizadas sobre los paradigmas educativos que hablan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desempeño del docente es fundamental para la calidad de los centros. Por ende, este se convierte en el principal gestor de los proyectos académicos, ya que es quien realiza las planificaciones e interacciona con los estudiantes. Además, tal y como dice Antonio Bolívar (2010) —citado en la guía de *Apoyo y seguimiento en el aula a docentes* del Ministerio de Educación del Ecuador (2012)—: «los directores proveen una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la

organización, focalizada en el progreso de los alumnos» (p. 55). De ahí que la gestión pedagógica de los maestros(as) y el liderazgo de las autoridades educativas sean los motores sobre los que ha de moverse la transformación de la enseñanza del siglo XXI.

Cada sistema educativo, incluido el ecuatoriano, proclama su compromiso con la calidad del aprendizaje. Sin embargo, no basta con la mera declaración política de los ministerios de educación, esta ha de estar acompañada por acciones evaluativas específicas en las escuelas y los colegios. Ya que la finalidad de las mismas es identificar el estado en el que se encuentran las destrezas del docente para, posteriormente, hacer un análisis e irlo incorporando a otros diagnósticos pedagógicos; de forma que se pueda determinar el estado de salud académica en la que se encuentran los centros formativos.

Por consiguiente, ¿qué evaluaciones se practican? El filósofo y pedagogo José Antonio Marina (2017), en base a los informes de la OCDE del 2009, identifica los siguientes instrumentos y fuentes exploratorias:

La observación en el aula; el establecimiento de objetivos y entrevistas individuales; la autoevaluación del profesor; pruebas específicas; los resultados de los estudiantes; encuestas de estudiantes y padres; el uso de múltiples fuentes de evidencia para la evaluación docente; el uso de encuestas de informantes clave. (p. 318)

4.5.1 Características generales del acompañamiento pedagógico

El objetivo del acompañamiento pedagógico es construir nuevos aprendizajes significativos en la práctica diaria del docente. Puesto que los centros de enseñanza, al igual que la sociedad, son espacios heterogéneos y dinámicos que se renuevan continuamente. A lo que Vezub dice —como se citó en Miranda y Yumisaca (2020)— que el acompañamiento pedagógico ayuda a romper con las problemáticas tradicionales en educación como es «el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas» (p. 17). En otras palabras, permite crear una cultura colaborativa de aprendizaje en las instituciones, generando así espacios compartidos que crean nuevas experiencias.

De ahí que el acompañamiento se constituya como una herramienta de mejora educativa que permite al docente reconsiderar, desde su rutina laboral, los métodos que utiliza. De forma

que ha de establecer una reflexión dialéctica entre la teoría y la práctica para poder identificar aquellas dificultades que se le presentaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, sí así lo requiere, determinar acciones correctoras junto con el acompañante para que le ayuden a fortalecer sus estrategias laborales.

4.5.2 Objetivos específicos del acompañamiento pedagógico

Estos objetivos se encuentran vinculados al desarrollo estructural de la práctica docente en el aula. Y a través de la lectura del *Instructivo para la observación de clases y la reflexión pedagógica del Ecuador* (2016) se pueden seccionar en los siguientes tramos: a) analizar la coherencia de la planificación microcurricular con la clase desarrollada; b) valorar cualitativamente y con carácter formativo el desempeño del docente en el aula (proceso de enseñanza) y los resultados que se evidencia en los estudiantes (productos del aprendizaje); c) promover la reflexión y autoevaluación docente, respecto a su práctica en el aula y d) retroalimentar sobre la clase observada.

4.5.3 Características fundamentales del acompañante pedagógico

Una de las características principales del acompañante consistirá en saber guiar el proceso, desde la horizontalidad, a partir de «una relación basada en la igualdad, en la confianza mutua, en la responsabilidad compartida y en una comunicación abierta» (Pérez Cabrera, 2016, p. 49). Puesto que de la fluidez del diálogo dependerá el éxito o el fracaso de ese acompañamiento.

De igual manera, el autor mencionado anteriormente, incide en que el asesoramiento no ha de dejar de ser un instrumento de mejora en ningún caso. Sin duda, «no debe pretender dominar o controlar el conocimiento por parte de personas ajenas a la práctica de los asesorados» (p. 49). Pues, pondría en peligro esa relación de confianza que debería de primar en el proceso.

En el *Instructivo para la observación de clases y la reflexión pedagógica* del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) presenta un breve perfil sobre los acompañantes, estos deben «ser expertos en educación y poseedores de pensamiento crítico (es decir un alto grado de análisis, inferencia y juicio); además, al menos uno de ellos, debe tener algún grado de conocimiento sobre el área disciplinar correspondiente» (p. 11).

Otro de los rasgos que puede añadirse a lo indicado se encuentra en el *Protocolo del acompañante pedagógico del Ministerio de Educación del Perú* (2014) en el que se menciona «que el acompañante pedagógico sea un docente reconocido por su labor y liderazgo entre sus colegas» (p. 13).

4.5.4 La observación áulica

En el *Instructivo para la observación de clases y la reflexión pedagógica del Ecuador* (2016) se recomienda que esta se efectúe como mínimo dos veces por quimestre. También, detalla las situaciones que prioritariamente deben de ser observadas: a) docentes nuevos; b) docentes que presentan deficiencias en la planificación y c) docentes que presentan bajos resultados en las evaluaciones externas.

Observaciones que pueden ejecutarse dependiendo del objetivo requerido: a) clases completas (se tendrán en cuenta todos los aspectos de desarrollo de las clases); b) de ciertos momentos de la clase (inicio, desarrollo o cierre) ; c) de barrido (de forma breve para ver que se desarrollan en todos los cursos); d) observación entre pares y e) observaciones con previo aviso y observaciones sin aviso.

4.5.5 Procedimiento y protocolo

En lo referente a este apartado —según indican Miranda y Yumisaca (2020)— la normativa educativa ecuatoriana, determina lo siguiente:

La ejecución del plan de acompañamiento pedagógico, aprobado por la autoridad correspondiente como medio para el mejoramiento del desempeño profesional docente, por ende, a través de este, de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de la planificación, ejecución y evaluación de los tres estándares antes mencionados. En el proceso de observación de clases. (p. 32)

4.5.5.1 Planificación del acompañamiento. En esta primera fase el acompañante, a través de la observación o de las entrevistas con los miembros de la comunidad educativa, debe de recolectar aquellas informaciones que le puedan ser útiles para su desempeño correcto en la institución. De forma que habrá de definir y acotar los contenidos y los objetivos que ejecutará.

Por otra parte, en el *Protocolo del acompañante pedagógico del Ministerio de Educación del Perú* (2014), recomienda que el acompañante prepare «la sesión de aprendizaje con el docente, además de revisión de los insumos, los materiales educativos y las herramientas de soporte» (p. 17).

4.5.5.2 Ejecución de la observación de clase. Es la etapa en la que el acompañante pedagógico debe de observar y registrar la información del desempeño del docente. Pero, ¿qué se entiende por este término? Robalino (2005) y Castro (2015)— como se citó en Lavín García en el XIV Congreso de Educación Nacional de San Luis Potosí en el 2017 — lo definen de la siguiente manera:

- a) Es un proceso en el que el educador expone sus capacidades profesionales, participa en la gestión educativa; fortalece la cultura institucional democrática e interviene en la elaboración de las políticas educativas que guíen al estudiante en su proceso de aprendizaje que le permitan desarrollar determinadas competencias y habilidades para su vida.
- b) Son aquellos recursos intelectuales asociados a las metodologías didácticas pertinentes. En otras palabras, el desempeño docente podría definirse como el conjunto de capacidades pedagógicas y disciplinares que el profesor desarrolla en su actividad diaria, en la que logra la formación integral de los estudiantes con base en las diferentes necesidades de cada uno de ellos.

Por lo tanto, todo lo observado deberá de anotarse en el registro, la rúbrica y la ficha de observación de clase que utilizará el acompañante pedagógico. Evidencias que deberán de reflejar aquellas actitudes significativas sobre las que ha de realizarse una reflexión individual junto al docente.

4.5.5.3 Análisis de la información. Esta etapa se produce fuera de las aulas, es el momento en el que —según establece *Instructivo para la observación de clases y la reflexión pedagógica* (2016)— debe de analizarse e interpretarse la información registrada. Ya que esta ha de contribuir significativamente a la introspección sobre la práctica pedagógica. En esta fase se han de identificar las fortalezas y los aspectos que pueden ser optimizados en próximas clases. Y, si así lo requiere, asumir acuerdos y compromisos que pueden ser revisados en otras visitas áulicas.

4.6 Conclusión

La importancia del acompañante pedagógico radica en que no ha de limitarse a observar y anotar lo que sucede en las unidades educativas y dentro de las aulas. También, ha de intentar comprender las peculiaridades de los centros formativos. Ya que con base a los datos manejados ha de producir una planificación para todo el proceso de acompañamiento.

Otras de las características esenciales del observador pedagógico consistirán en saber direccionar los fundamentos de la teoría pedagógica y acercarlos a la práctica diaria del docente. De tal modo que el maestro(a) no debe de percibir ese acompañamiento como una evaluación, sino como una mejora de su actividad profesional cuya utilidad podrá visibilizar en el fortalecimiento de su labor diaria.

Por consiguiente, el acompañante pedagógico habrá de implicar a todos los actores educativos para que juntos puedan establecer nuevas metas institucionales, que , consecuentemente, ayudarán a consolidar el nuevo paradigma de educación en el resto del país.

5 Metodología

5.1 Enfoque de la investigación

La investigación denominada *El acompañamiento pedagógico para la mejora de la calidad de la enseñanza del docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, cantón Quito, periodo lectivo 2022-2023*, tiene un enfoque cualitativo-cuantitativo.

El enfoque cualitativo se desarrolló a través de la reflexión, análisis e interpretación de la información que se trianguló, discusión y desarrollo de conclusiones que se obtuvieron a partir del análisis de los resultados de las entrevistas generadas con la autoridad pedagógica y los docentes.

El enfoque cuantitativo, se efectuó con base en la información extraída de las encuestas que se realizaron a los estudiantes de Bachillerato. Como instrumento de medición se empleó una adecuación del cuestionario estandarizado por la Universidad Nacional de Loja, para la evaluación del desempeño docente en el cual se analizan dos componentes: a) la capacidad pedagógica y b) la práctica de valores.

5.2 Alcance de la investigación

En lo referente al alcance, el presente estudio se puede definir como descriptivo, ya que buscó, «comprender la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos» Gay (2006, como se citó en Nieto, 2018, p. 2). De forma que la investigación trató de establecer la relación entre la calidad educativa y las acciones del acompañamiento pedagógico al docente. También, el estudio es de tipo longitudinal, ya que se desarrolló durante el curso académico 2022-2023.

La investigación tiene un carácter analítico explicativo, para ello se revisaron las investigaciones anteriores, tesis doctorales, estadísticas, artículos científicos publicados en diferentes repositorios y la legislación ecuatoriana vigente. Ya que estos fundamentos fueron de gran ayuda para describir las variables y sus relaciones. De idéntica manera, sirvieron para fortalecer los argumentos que permitieron explicar la causalidad que se produce entre las variables estudiadas.

5.3 Métodos de la investigación

El presente estudio investigativo se desarrolló bajo el método científico que como sostiene la escuela positivista, «es el proceso hipotético-deductivo, intencional, sistemático y objetivo que normalmente sigue un investigador cuando necesita resolver una ignorancia o problema cognoscitivo» (Morles, 2002, p. 2).

Igualmente, está muy presente el método analítico, ya que se investigaron los resultados de cada variable objeto de estudio. De modo que pudo detectarse alguna problemática reseñable en la fundamentación de la hipótesis. También, la investigación se enlazó con el método deductivo, pues, partiendo de una hipótesis genérica, el estudio de sus secuencias pudo identificar otras problemáticas más específicas que se encuentran contenidas en el planteamiento inicial.

5.4 Unidad de análisis

Como indica Condori-Ojeda (2020) con respecto a la unidad de análisis «es conveniente que la población o universo se identifique desde los objetivos del estudio, y puede ser en términos clínicos, geográficos, sociales, económicos» (p. 2).

De manera que la investigación se realizó dentro de la comunidad perteneciente a la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, situada al sur de Quito. En la calle Río Conuris s/n y Cristóbal Palacios, en el barrio de la Mena Dos; un barrio obrero de clase media baja del distrito educativo Eloy Alfaro 17D06, zona 9, en la ciudad de Quito (Pichincha).

Cuenta en sus instalaciones con 2335 estudiantes desde los subniveles de Inicial hasta tercero de Bachillerato, 71 docentes y 7 administrativos.

5.5 Población de estudio

La población objeto de fueron once docentes de segundo de Bachillerato, una autoridad pedagógica y sesenta y nueve estudiantes de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina.

5.6 Tamaño de la muestra

Según Fisher «el tamaño de la muestra debe definirse partiendo de dos criterios: «el de los recursos disponibles y el de los requerimientos que tenga el análisis de la investigación» (como se citó por López, 2004, p. 70). De modo que se encuestó a sesenta y nueve de estudiantes,

se entrevistó a once docentes del paralelo mencionado y, también, al vicerrectorado de la jornada vespertina.

5.7 Fuentes de recolección de la información

Las fuentes para la revisión de literatura pertenecen a artículos de revistas científicas y libros con contenido relevante acerca de la calidad de la enseñanza, su relación con el acompañamiento al docente y la importancia del liderazgo educativo en las instituciones.

De forma que están muy presentes las fuentes primarias a través de la recolección de la información entre los sujetos objeto de estudio. Lo mismo que las fuentes secundarias que proporcionan a la investigación los fundamentos teóricos y referenciales que constituyen la base sobre las que el proyecto se sustenta.

5.8 Técnicas de recolección de la información

Se emplearon fundamentalmente dos técnicas:

- a) La entrevista a las autoridades y docentes para indagar sobre el acompañamiento docente.
- b) La encuesta a estudiantes para conocer la calidad de la enseñanza a través del desempeño docente.

5.9 Tratamiento de la información

Los datos obtenidos previamente fueron analizados para posteriormente ser trasladados a una hoja de cálculo *Excel* que los transformó en una tabla con frecuencias y porcentajes. Después, se realizó el análisis descriptivo de cada elemento investigado para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

6 Resultados

6.1 Organización de la investigación

El objetivo general de este trabajo se centró en el análisis de la relación existente entre el acompañamiento pedagógico al docente y la mejora de la calidad educativa en el segundo de Bachillerato de la jornada vespertina de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo. Previamente, se partió de una pregunta guía con la que se trató de direccionar el problema objeto de estudio: ¿Existe relación entre el acompañamiento pedagógico al docente y la mejora de la calidad de la enseñanza? A través de este interrogante, se inició el trabajo de investigación que buscó ahondar en el tipo de acompañamiento que reciben los enseñantes de segundo de Bachillerato y si este influye en su desempeño profesional diario.

En relación a lo mencionado, se diseñó el proceso investigativo que aplicó el procedimiento mixto en el que se combinan los métodos cuantitativo y cualitativo. Ya que se consideró que, ambas técnicas, podrían proporcionar una visión más amplia sobre los objetivos planteados en la investigación. Posteriormente, se recabó e interpretó la información que se generó en el mismo.

La aplicación de los diferentes procesos interpretativos se ordenó de la siguiente manera: a) entrevista a la autoridad pedagógica de la jornada vespertina; b) entrevista a once profesores de los paralelos objeto de estudio y c) entrega de un cuestionario secuenciado a los sesenta y nueve estudiantes de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina con la finalidad de recolectar su opinión sobre el desempeño docente.

6.2 Primer objetivo: entrevista con el vicerrectorado y los docentes

Para el cumplimiento del primer objetivo, se concertó una entrevista con el vicerrectorado de la jornada vespertina con el que se mantuvo un conversatorio en torno a las siguientes preguntas: 1) ¿Existe un plan de acompañamiento institucional?; 2) ¿Cada cuánto tiempo se pone en práctica? 3) ¿Para quién ejecuta este plan de acompañamiento? 4) ¿Qué observa en el acompañamiento pedagógico dentro del aula? Y 5) ¿Cómo realiza la retroalimentación al docente?

En cuanto al interrogante de sí la institución educativa tiene un plan de acompañamiento al docente, el vicerrectorado respondió afirmativamente, «ya que la calidad institucional se encuentra en el cumplimiento de determinados estándares».

En la segunda pregunta se le inquiriere sobre la periodicidad del acompañamiento y el vicerrectorado solo se refiere a las visitas áulica —no menciona otros tipos de formaciones o talleres—, dice que «estas se realizan una vez por quimestre».

En la tercera cuestión se le pregunta ¿para quién se ejecuta el plan de acompañamiento? Y dice que este «se ejecuta para todos los compañeros docentes; todos estamos en el mismo nivel ser observados y observar las clases de los compañeros».

En cuarto lugar, la pregunta que se le formula busca información sobre lo que se observa en el acompañamiento pedagógico dentro del aula y el vicerrectorado respondió:

Se observan las fortalezas y las debilidades del docente, todos los parámetros que se deben de cumplir dentro de una hora clase: lo que son objetivos, lo que es motivación, lo que es la retroalimentación; el comenzar con los conocimientos previos que tienen los estudiantes, para de ahí, partir con el conocimiento. Y, lógicamente, terminamos con una.... —¿cómo podemos decirlo?—, con un refuerzo de todo lo que aprendemos dentro de la hora clase. Ahora, lógicamente, en su totalidad no lo podemos cumplir porque siempre tenemos algún tipo dificultad u otra actividad que nos limita en cumplimiento de ese objetivo.

La última cuestión giró sobre sí el vicerrectorado realiza, una vez finalizada la visita áulica, la retroalimentación. La autoridad pedagógica respondió:

Una vez que se realiza la observación, se hace un conversatorio con el docente. Siempre, se empieza felicitando las fortalezas, las habilidades que tiene el compañero. Luego, vamos conversando, de poco a poco, de las debilidades y sobre lo que tenemos que mejorar en el aula.

En otra sesión, el treinta de junio, se planificó entrevistar a los 13 docentes que imparten sus materias en este subnivel. Aunque, ese día, dos de ellos tenían jornada en la mañana, por lo tanto, el número de docentes finales con los que se contacto fue de once.

A los docentes se les planteó también cinco cuestiones relacionadas con el acompañamiento pedagógico en la institución educativa : 1) ¿Cuántas veces en el quimestre le han realizado el acompañamiento pedagógico?; 2) ¿En qué fecha fue su último acompañamiento pedagógico?; 3) ¿Observaron sus clases en todo o en parte de su desarrollo? ¿Cómo se sintió en esa observación áulica?; 4) ¿Posteriormente, le comunicaron resultados del acompañamiento y se produjo la retroalimentación fuera del aula? Y 5) ¿El acompañamiento pedagógico resolvió algunas de sus inquietudes o dificultades a la hora de desarrollar su plan de clase?

De los docentes entrevistados a los que se les realizó la primera y la segunda pregunta, solo uno de ellos manifestó que tuvo el acompañamiento en el aula durante el periodo académico 2002-2023. El resto de los preguntados declararon que a ellos no se les había dado el acompañamiento en ese curso académico. Recordaron que la última vez que lo tuvieron fue con el anterior vicerrectorado.

Ante el interrogante de qué observaron en sus clases, la persona que sí tuvo la experiencia en el presente curso escolar dijo que: «en las dos observaron el desarrollo de los cuarenta minutos de clase. Estuvieron allí sentadas, es más, tuve yo [en uno de los acompañamientos] la presencia de la asesora educativa del Ministerio; ella, también, fue a mi clase».

Otra de las entrevistadas manifestó que, con el anterior vicerrectorado, recordaba que sí le habían observado una vez toda la hora clase y, en otra ocasión, parte de su clase: «entró cuando estábamos en proceso de aplicación de la redacción, al finalizar la clase; y, otra vez, lo hizo al inicio de la clase».

Ante la segunda parte de la pregunta , sobre ¿cómo se sintió en esa observación? La mayor parte de ellos manifestaron que se sintieron tranquilos porque dominaban el tema. Sin embargo, dos de ellos matizaron sus opiniones. Por un lado, una maestra dijo: «no me sentí cómoda porque me daba la impresión de que me estaban calificando». Por otra parte, otro profesor manifestó:

me he sentido como que... cuidaba mi puesto de trabajo, solo eso, más no en hacer mi papel de docente [...] porque, aquí, en la fiscal solo se cuida el puesto de trabajo y no se valora si quieres implementar algo nuevo.

El cuarto interrogante, versaba sobre sí se produjo la retroalimentación después de la visita áulica. A lo que el docente que la tuvo manifestó que

en la primera visita solo llegaron...hasta el día de hoy [no le dijeron nada] , eso fue la primera visita [de] la compañera vicerrectora [...], junto con una compañera de la Junta Académica. La siguiente, fue con la asesora y la vicerrectora, me llevaron al vicerrectorado y me informaron sobre el procedimiento [de desarrollo de una clase], virtudes y errores que uno puede tener dentro del aula.

El resto de los entrevistados comentó que cuando ellos tuvieron la observación áulica, en el curso académico anterior, no se produjo ninguna comunicación ni sugerencia; uno de ellos dijo: «me observaron una hora de clase, la metodología, el tema y, después, salieron, no hubo ninguna recomendación».

6.3 Segundo objetivo: aplicación del cuestionario a los estudiantes

Para el cumplimiento del segundo objetivo se adaptó la encuesta utilizada por la Universidad Nacional de Loja, a través de la cual se evaluó el desempeño docente en dos componentes, tal y como aparecen en la tablas 1 y 2: a) la capacidad pedagógica y b) la práctica de valores . De forma que se diseñó un cuestionario con treinta y siete preguntas secuenciadas más dos preguntas abiertas en las que estudiante podía escribir sus sugerencias sobre cada uno de los apartados definidos.

Cada pregunta fue medida a través de cuatro alternativas numéricas en las que en una escala del 1 al 4 el estudiante podía puntuar el desempeño docente: a) 4, siempre cumple (muy buen desempeño docente); b) 3, casi siempre cumple (buen desempeño docente); c) 2, de vez en cuando cumple (regular desempeño docente) y d) 1, no cumple (insuficiente desempeño docente).

El cuestionario se aplicó el 2 de junio, en el horario de clases, previa autorización de los representantes, en los paralelos A y B de segundo de Bachillerato. Con anterioridad, se realizó una reunión con los dos grupos, en los que se les explicó los objetivos de la encuesta y su finalidad: la de realizar un estudio en el que, según se revelaran los resultados, se propondría un plan de mejora.

Las respuestas obtenidas se produjeron de forma presencial y fueron completadas por el 100 % del estudiante. Este método fue valorado como más efectivo que un cuestionario en línea, ya que algunos estudiantes no poseen internet en sus casas o cuentas de correo gratuito asociados a *Google* y, además, los resultados se podían obtener de forma más rápida.

En relación a la organización de las preguntas, estas se dividieron, como puede percibirse en la tabla 3, de la siguiente manera: a) un 70 % para las que hacían referencia a la capacidad pedagógica del docente y b) un 30 % a las que se asignó a las cuestiones sobre práctica de valores.

Las dos preguntas abiertas versaron sobre las siguientes temáticas: a) ¿Qué sugiere usted para que el docente mejore su capacidad pedagógica? y b) ¿Qué sugiere usted para que el docente mejore su práctica de valores?

Los resultados de las mismas se encuentran tabulados en las tablas 1 y 2:

Tabla 1
Valoración práctica pedagógica

Práctica pedagógica	Tabulación			
	1	2	3	4
1. El docente se comunica fácilmente con sus estudiantes (dialoga, presta atención, escucha, ayuda a que los estudiantes se sientan valorados, etc.).	6	36	24	3
2. El docente, al inicio del tratamiento del sílabo, socializa con los estudiantes la programación respectiva y establece las responsabilidades de cada uno (encuadre).	4	29	23	13
3. El docente lleva a cabo un proceso lógico, ordenado y claro en el trabajo de aula y otros escenarios .	9	20	33	7
4. El docente brinda asesoría y apoyo para fortalecer los aprendizajes (organiza el trabajo en grupo, orienta las actividades a desarrollar, amplía la información.	13	24	22	10
5. El docente revisa periódicamente el trabajo individual y grupal que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula.	9	26	25	9
6. El docente asegura a través de procesos permanentes de evaluación que los estudiantes logren los aprendizajes previstos en el sílabo y utiliza diversos instrumentos de evaluación (pruebas orales, escritas, trabajos prácticos, tareas de resolución individual, de construcción grupal).	7	23	26	13
7. El docente estimula la participación activa de los estudiantes y controla sean honestos en la realización de las tareas.	6	28	26	9

Práctica pedagógica	Tabulación			
Valoración	1	2	3	4
8. El docente manifiesta entusiasmo y buen humor en el desarrollo de la clase.	16	26	20	7
9. El docente lleva un registro de las actividades académicas cumplidas por los estudiantes y les informa periódicamente sobre su situación (cumplimiento de tareas, consultas, exposiciones, reportes, lecciones informales).	4	11	23	31
10. El docente comunica y analiza con los estudiantes los resultados de la evaluación de los aprendizajes y de la retroalimentación correspondiente.	5	23	26	15
11. El nivel de exigencia del docente en el cumplimiento de tareas es el adecuado (ajustado a las necesidades de la formación profesional de los estudiantes).	5	17	30	17
12. El Docente propicia siempre un ambiente adecuado de trabajo en el aula para que los estudiantes aprendan (ambiente de confianza, respeto y atención a los estudiantes).	9	24	26	10
13. El docente motiva y hace su trabajo dinámico e interesante.	17	25	18	9
14. El docente utiliza gabinetes, laboratorios, áreas experimentales, equipos, talleres u otros escenarios donde los estudiantes puedan fortalecer la unidad de la teoría con la práctica (de acuerdo a lo planificado en el sílabo).	32	19	12	6
15. El docente cumple con los contenidos programados en el sílabo-	10	21	27	11
16. El docente es claro en sus exposiciones y explicaciones (se hace entender con facilidad).	7	27	28	7
17. El docente resuelve las dudas y problemas planteados por los estudiantes.	8	28	22	11
18. El docente logra aprendizajes significativos en los estudiantes (aprendizajes útiles para resolver problemas relacionados con las prácticas profesionales).	7	29	24	9
19. El docente articula acciones investigativas en el desarrollo de la asignatura (consultas, procesos de análisis, de síntesis, de observaciones, elaboración de informes y conclusiones).	6	27	24	12
20. El docente incorpora las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar los resultados de aprendizaje del estudiante (se comunica con el estudiante a través de chats, blogs, wikis, pág. <i>Web</i> , plataforma virtual e-mail, video).	23	24	13	9
21. El docente elabora documentos de apoyo para ampliar el conocimiento de los contenidos de la asignatura, cursos, taller, y los entrega a los estudiantes.	16	28	18	7
22. El docente elabora material didáctico para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.	15	23	27	4

Práctica pedagógica	Tabulación			
Valoración	1	2	3	4
23. El docente promueve en el aula y fuera de ella, espacios de discusión, análisis y debate sobre temáticas relacionadas con la problemática de la profesión que se aborda en la asignatura, curso o taller.	6	27	24	12
24. La docente propicia aprendizajes en los estudiantes a través de actividades de investigación formativa (los estudiantes aprenden a identificar, definir y plantear problemas; a buscar, manejar y procesar información; a elaborar análisis y síntesis; a elaborar instrumentos para investigar; a elaborar conclusiones, informes y trabajar en equipo).	9	22	28	10
1. TOTAL	264	638	611	281

Nota. Resultados de la valoración de la práctica pedagógica del docente por parte de los estudiantes.

Tabla 2

Valoración práctica de valores

Práctica de valores	Tabulación			
Valoración	1	2	3	4
27. El docente es ejemplo de honestidad, tolerancia y respeto.	9	29	20	11
28. El docente tiene un trato igual para con todos los estudiantes.	15	26	17	11
29. El docente demuestra responsabilidad en su trabajo.	5	30	19	15
30. El docente demuestra una actitud solidaria con los estudiantes ante situaciones de calamidad y de logros alcanzados.	7	22	28	12
31. El docente demuestra lealtad y compromiso con la institución.	7	24	22	16
32. El docente propicia un ambiente favorable para que los estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades y aprendan a ejercerlos.	8	29	21	11
33. Su trabajo en el aula contribuye efectivamente en la formación integral del estudiante.	6	21	25	17
34. El docente evalúa, acredita y califica con justicia, equidad y transparencia.	13	23	23	10
35. El docente asiste normalmente a su trabajo.	8	25	29	7
36. El docente cumple con responsabilidad los horarios y calendarios de trabajo establecidos institucionalmente.	8	29	22	10
37. El docente cumple con el 100 % de lo planificado en el sílabo.	5	30	27	7
2. TOTAL	91	288	253	127

Nota. Tabulación de los resultados de la valoración de los estudiantes de practica de valores de los docentes.

En la tabla 3 se resumen los resultados en porcentajes y frecuencias de las anteriores tablas. En ella se observa como la valoración de la capacidad pedagógica del docente fue

considerada como poco satisfactoria por el 25 % de los estudiantes; le sigue un 24 % que la considera satisfactoria, un 11 % como destacada y el 10 % como insatisfactoria.

Respecto a los ítems referidos a la práctica de valores, la estimación por parte de los estudiantes de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina fue considerada como poco satisfactoria por el 11% le sigue un 10 % como satisfactoria, un 5 % como destacada y el 4 % como insatisfactoria.

La interpretación final se puede deducir que, del total de sesenta y nueve estudiantes, el 36 % considera que el desempeño docente es poco satisfactorio frente al 34 % que lo contempla como satisfactorio, un 16 % como destacado y un 14 % como insatisfactorio.

Como puede verse, el 50 % de los estudiantes consideran que el desempeño docente en el componente pedagógico es regular o insuficiente. Frente al otro 50 % que lo considera buen desempeño o muy buen desempeño.

Tabla 3
Resultado de la evaluación de desempeño docente

Componente	Insatisfactorio		Poco Satisfactorio		Satisfactorio		Destacado	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Capacidad								
pedagógica	264	10	638	25	611	24	281	11
70 %								
Práctica de								
valores	91	4	288	11	253	10	127	5
30 %								
Total		14,00		36,00		34,00		16,00

Nota. Porcentajes totales de la evaluación de desempeño docente. El número total de preguntas sobre la capacidad pedagógica es del 70% y el 30% corresponde al 30%.

6.4 Tercer objetivo: propuesta de acompañamiento

Para el cumplimiento del tercer objetivo, se procedió a realizar la triangulación de los resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica de los métodos cuantitativo y cualitativo.

En primer lugar, se observó que existe cierta controversia entre las opiniones vertidas por el vicerrectorado y los docentes en relación a la gestión pedagógica que se realiza en el centro.

Para estos últimos, el acompañamiento pedagógico es visto como un mero trámite administrativo que la institución trata de ejecutar por orden ministerial. Un sentir que puede verse resumido en las palabras de uno de ellos de la siguiente manera:

Por ejemplo, en el caso de una visita de la asesora educativa, [hay] miedo de que la institución quede mal, que la institución esté mal vista o que haya comentarios al director distrital o , peor aún, a la Subsecretaría [de Educación].

Por consiguiente, el acompañamiento recibido por la institución es percibido como insuficiente por parte del profesorado de segundo de Bachillerato. Se trata de una opinión generalizada que se refleja en las palabras de uno de los entrevistados en estos términos:

Hay que tener una capacitación constante de parte de la autoridad [...] armar un cronograma de capacitaciones, semanalmente, cada quince días o mensualmente debemos de tener una capacitación en el aspecto pedagógico en la que estemos constantemente actualizando conocimientos [...]. Porque yo entiendo que la asesora educativa siempre está en constante capacitación con las autoridades, pero, ahí se queda la información, el problema es que de allí ya no pasa. ¿Qué hacemos en las supuestas “capitaciones” que tenemos? Encendemos un *Infocus*, leemos y allí se acabó. Eso no es una capacitación.

En segundo lugar, pudo comprobarse que, en los resultados obtenidos a través del cuestionario contestado por los estudiantes, existe un amplio sector, concretamente, un 50 % — dato obtenido a partir de suma las columnas de poco satisfactorio e insatisfactorio— que considera el desempeño docente de carácter pedagógico y de valores como insatisfactorio o poco satisfactorio. Con lo cual, la mitad de los alumnos, tienen una visión regular e insuficiente de la práctica docente.

Es más, en relación a las preguntas abiertas, los estudiantes indicaron mayoritariamente en un 70 % que los docentes debiera de hacer más uso en su desempeño diario de las tecnologías. En la cuestión que hacía referencia a la práctica de valores, el 40 % sugirió que debía darse un trato más empático en el aula por parte del profesorado.

Por lo tanto, una vez comprobados los resultados obtenidos a través del uso de los métodos cualitativo y cuantitativo en el estudio y, como planteamiento final de la investigación,

se procede al diseño de una propuesta de acompañamiento con base en los resultados de la evaluación.

Para esta propuesta que se encuentra en el anexo 1, se realizó un cronograma de formación que se aplicaría en el primer trimestre del nuevo curso académico 2023-2024. Su puesta en práctica se sugiere que se realice cada semana en el horario extendido de los docentes o en los espacios de vacaciones de los estudiantes, puesto que el docente debe de permanecer en la unidad educativa.

La temática de esta propuesta se articula en torno a los siguientes contenidos: a) colaborar con la dirección de la unidad educativa en la ejecución del programa de orientación; b) características del maestro del siglo XXI; c) el modelo pedagógico institucional; d) los estándares de gestión de calidad en las aulas; e) la microplanificación; f) la diversidad; g) la tutoría; h) procedimientos de intervención para la motivación; i) el paradigma constructivista y la resolución de conflictos y j) revisar el plan de acompañamiento.

7 Discusión

La discusión de la investigación se estableció en torno a la relación de dos variables: el acompañamiento pedagógico al docente y la mejora de la calidad educativa en el segundo de Bachillerato de la jornada vespertina de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo. Y como, ya se mencionó, se pusieron en marcha los métodos cuantitativo y cualitativo para generar información.

La aplicación de las diferentes técnicas interpretativas se ordenó de la siguiente manera: a) entrevista a la autoridad pedagógica de la jornada vespertina; b) entrevista a once profesores de los paralelos objeto de estudio y c) entrega de un cuestionario secuenciado a los estudiantes de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina con la finalidad de recolectar su opinión sobre el desempeño docente.

Una vez realizadas las entrevistas pertinentes y recogidos los cuestionarios contestados por los estudiantes se procedió a la triangulación de las respuestas. En las que se pudo constatar que el acompañamiento pedagógico no se realiza conforme a las recomendaciones del *Instructivo para la observación de clases y la reflexión pedagógica del Ecuador (2016)*, en las que se indica que se practique dos veces a lo largo del año académico. Además, este no se cumple en todo el profesorado del segundo de Bachillerato de la jornada vespertina de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo.

En lo referente a la percepción de la aplicación de esta técnica como un proceso de formación o refuerzo para el docente, estos opinan que no es efectiva. Todo ello, pese a que vicerrectorado de la jornada vespertina manifestó que «la calidad institucional se encuentra en el cumplimiento de determinados estándares». Una afirmación que se encuentra contenida en el Proyecto *educativo institucional para la convivencia armónica, julio 2021-2026 (PEICA)* de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo en el que se menciona que:

El departamento del vicerrectorado debe de dirigir, coordinar y ejecutar: las actividades académicas orientadas al cumplimiento de los estándares de calidad educativa que impulsan la investigación científica con el uso de la tecnología, la formación de un ser humano con valores democráticos, con un proyecto de vida garantizando una educación de calidad y calidez. (p. 108)

Se trata de una instrucción que, igualmente, se relaciona con otra contenida en la *Planificación curricular institucional 2022-2026* (PCI) en la donde se menciona que acompañamiento pedagógico debe de estar:

En función de las necesidades del equipo docente para mejorar su gestión en el aula, hemos considerado los informes de las comisiones técnico pedagógicas, los resultados cuantitativos de los aprendizajes en las diferentes asignaturas entregadas en las Juntas de Curso; también las visitas áulicas que evidencian estrategias metodológicas y propuestas de evaluación que deben ser mejorados por el docente; de igual manera los resultados de la evaluación externa realizada por el INEVAL, sugiere considerar aplicar estrategias para mejorar el logro de aprendizaje. (p. 123)

De otra manera, pudo comprobarse como los docentes e incluso el vicerrectorado relacionaban mayoritariamente el acompañamiento al docente con las visitas áulicas. Si bien, los profesores manifestaron que se les informaba de que iba a realizarse este proceso, no se les daba más información. Este proceso se encuentra definido en el PCI (2022) como una práctica que debe contar con la coordinación de vicerrectorado, quien, a su vez, debe de hacer conocer sus objetivos y la periodicidad de su realización. Además, las observaciones practicadas deben de evidenciar la aplicación del programa curricular, el uso de estrategias metódicas indicadas en la organización de los aprendizajes, el uso de materiales, la evaluación de aprendizajes y el clima del aula. Es decir, desde el vicerrectorado se debe de informar de todos estos contenidos al grupo de docentes objeto de observación.

La dirección pedagógica del centro comentó que todos los docentes se encuentran en el mismo nivel para ser observados y observar. De forma que no se realiza ningún tipo de diferenciación entre si el acompañante es un profesional novel o veterano; o si la persona observada ha manifestado o detectado que presenta algún tipo de dificultad pedagógica. Afirmación que entra en contradicción con lo que manifiesta Gutiérrez (2005) citado en el trabajo de Ortiz y Mongalo (2014). Este el autor menciona que si existe un problema en el aula hay que intensificar la solución del mismo a través de su pronta detención y, posteriormente, realizar un seguimiento de la evolución del mismo. Ya que una actuación a tiempo facilitará la eliminación

del problema desde el origen, pues, en caso contrario, seguirá estando presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al perfil de la persona que debe de realizar el acompañamiento — contrariamente a la opinión manifestada por el vicerrectorado en la que afirma que todos pueden realizar ese acompañamiento— la *Guía de apoyo y seguimiento al docente en el aula* (2012) de Ecuador establece lo siguiente:

el acompañante pedagógico es un asesor, que, con más experiencia y conocimientos en pedagogía, apoya y hace seguimiento al docente en sus funciones de planificación, implementación de lo planificado en el aula de clase, diseño de actividades y proyectos, manejo de los estudiantes y evaluación. (2012, p. 7)

Puesto que no hay que olvidar, tal como menciona González Lara (2018), que los objetivos por los que se ponen en práctica el acompañamiento son: a) la mejora práctica pedagógica del docente en el aula ; b) desarrollo curricular a nivel institucional; c) promover la reflexión crítica del acompañando sobre su trabajo pedagógico d) atender a las necesidades del docente y e) fortalecer la mejora de la gestión de la unidad educativa, entre otras características.

En lo referente a lo que se observa el acompañamiento pedagógico y cómo se realiza la retroalimentación con el docente. Las respuestas del vicerrectorado son coincidentes con lo recogido en el PCI (2022) en donde se matiza que:

El acompañante registra el desempeño del docente acompañado en la guía de observación elaborada para el efecto, información que, a su vez, debe ser descrita de manera sintética en un informe ejecutivo que sirve de insumo para la siguiente fase del proceso. Se realiza una reflexión conjunta, retroalimentación, planificación de nueva práctica, modelaje y nueva práctica (p. 30).

A lo que el PCI (2022) de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo resalta que la reflexión en conjunto permite establecer compromisos de mejora y actuación del docente, además debe de concluirse con un «taller de intercambio de experiencias a nivel de docentes del mismo circuito» (p. 30).

Además, el PCI indica que debieran de realizarse reuniones periódicas entre el equipo directivo y los docentes para poder solucionar problemas en torno a las prácticas pedagógicas,

situación que no se produce con tanta regularidad y, así, lo manifestaron los docentes entrevistados.

Por consiguiente, no hay que olvidar que el objetivo final de todo acompañamiento pedagógico consiste en detectar aquellas dificultades que sean un obstáculo para alcanzar la excelencia que viene sugerida por los estándares educativos de Ecuador. De hecho, tiene un propósito formativo en el docente, ya que puede obtener nueva información sobre cómo desarrollar de mejor manera el proceso pedagógico en el aula y, al mismo tiempo, esto le permite la adquisición de nuevas herramientas y habilidades que reforzarán las destrezas presentes en el desarrollo de sus microplanificaciones.

De tal manera que la problemática existente, entre la planificación y ejecución de acciones de acompañamiento al docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina, incide en la visión que tienen los estudiantes sobre el desempeño de los docentes. Su mirada aporta una información valiosa, puesto que como dice Tejedor (2003), «el alumno es el permanente observador del docente» (como se citó en Tejedor, 2012, p. 324). De forma que el 50 % de los alumnos de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina considera su desempeño como insatisfactorio o poco satisfactorio. Se trata, por lo tanto, de un factor muy a tener en cuenta a la hora de valorar la calidad de enseñanza y su percepción por el actor fundamental de ese proceso. Ya que como menciona Mañú (2006), «el eje de la educación es la persona del educando, con todas sus potencialidades; de ahí que ayudarle a forjar su personalidad sea esencial en la labor educativa. En caso contrario cabría hablar de instrucción, pero no de educación» (p. 110)

Por lo tanto, cabe decir que, frente a la pregunta inicial, en la que hipotéticamente se relacionaba la calidad educativa de la institución y los efectos positivos de acompañamiento, puede afirmarse que hay una relación directa. Sin embargo, la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo presenta una problemática que está asociada a su práctica irregular. Por otra parte, el profesorado no la percibe como una influencia determinante en sus hábitos diarios. Ya que no hay que olvidar que el diseño del acompañamiento debe de presentarse como:

una estrategia para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un docente explora su propia práctica, reflexiona sobre ella,

identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y la evalúa, está produciendo mejoras en ella, así como en su formación docente. (Calvo, 2018, p. 17)

En conclusión, puede decirse que una práctica consciente, efectiva y regular del acompañamiento pedagógico ayuda a mejorar la práctica académica y de valores del docente. Además, esta podrá ser apreciada y vista por la comunidad educativa como un esfuerzo grupal, en donde todos trabajan por reforzar los principios contenidos en la visión y misión de la unidad educativa.

8 Conclusiones

En relación al análisis de las informaciones obtenidas a través de los diferentes participantes en las entrevistas y las encuestas, puede deducirse que:

- Existe una relación directa entre el acompañamiento al docente y la percepción de la calidad educativa por parte de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, cantón Quito.
- Los docentes manifiestan que el tipo de acompañamiento que reciben no se ajusta a los parámetros de calidad establecidos por el Ministerio de Educación y, además, este no se produce con la regularidad deseada y no se aplica a todos los profesionales del centro.
- La gestión pedagógica de las autoridades no es percibida como efectiva, más bien la vinculan a objetivos de cumplimiento administrativo y no a la mejora del desempeño docente.
- La opinión estudiantil sobre el desempeño pedagógico del docente y la práctica de valores indica que existe un porcentaje significativo, un 50 %, que lo vinculan al extremo poco satisfactorio e insatisfactorio.

9 Recomendaciones

Por consiguiente, una vez analizados todos los datos, se propone a la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo que mejore el proceso de formación interna del docente. Para ello se recomienda:

- En primer lugar, poner en práctica, en el primer trimestre del próximo año académico, un cronograma en el que se incluyan talleres de refuerzo sobre los componentes de capacidad pedagógica y la práctica de valores; elementos que se han tomado en cuenta para la evaluación y propuesta diseñada que se encuentra en el anexo 1.
- En segundo lugar, se propone que, tras la aplicación de la propuesta de acompañamiento, se realice el seguimiento correspondiente y analicen los resultados de la misma para adecuar oportunamente las problemáticas reflejadas.
- En tercer lugar, que al final de cada trimestre se evalúe el desempeño pedagógico y la práctica de valores de los docentes por parte de los estudiantes.

10 Bibliografía

- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M. D., & Núñez, C. (2019). Liderazgo escolar: Una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en Chile. *Calidad en la educación*, 51, 252. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Assaél, J., & Soto, S. (1992). *Cómo Aprende y Cómo Enseña el Docente. Un Debate sobre Perfeccionamiento. Informe de Seminario. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación e Instituto de Cooperación Iberoamericana.*
- Astorga, A. (2012). *Unidades Educativas del Milenio. Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador.*
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 6.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectiva*, 9(2), 9-33.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis , Revista internacional de investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Calvo, G. S. (2018). *Diferentes Niveles de acompañamiento pedagógico para transformar la Escuela.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) R.D.
- Condori-Ojeda, P. (2020). *Universo, población y muestra.* Curso Taller.
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. (2018, 04 de febrero). *Artículo 26 [Título II].* Registro Oficial, 653.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno.* UNESCO.
- Edwards, V. (1992). Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. *Calidad de la educación y políticas de perfeccionamiento docente.* Chile: CLACSO.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7.

- Gálvez, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón: Revista de pedagogía*, 67(1), 71-84.
- Gobierno de Ecuador. (2021). *Ley orgánica de educación intercultural* [LOEI]. En G. d. Ecuador.
- González Lara, M. (2018). *Caminando juntos: Guía para el acompañamiento pedagógico de Técnicos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI].
- Lavín García. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación En *Congreso nacional de investigación educativa*. Política de gestión de la educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Leiva, M. V., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
- Mañú, J. M. (2006). *Manual de tutorías* (Vol. 9). Narcea Ediciones.
- Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico: y cómo salir de él*. Ariel. <https://itunes.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewBook?id=0> Es posible que este material esté protegido por copyright.
- Marquès Graells P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación©. *Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB*.
- McKinsey. (2017). Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina. Educación.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Apoyo y seguimiento en el aula a docentes* (1.ª ed.). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc]. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito, Ecuador: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador.(2016). *Instructivo-para-observación-de-clase-Para-visita-Aulica-comprimido.pdf*. (s. f.). Google Docs. <https://drive.google.com/file/d/1s-C8wWGVV2s5FKAr--B2vBysoFAbtKyy/view>

- Ministerio de Educación del Ecuador.(2019). *Futuros de la Educación – Ministerio de Educación*. (s. f.). <https://educacion.gob.ec/futuros-de-la-educacion/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). *Ecuador impulsa la transformación educativa a través del II Encuentro Nacional: «Marco Curricular para Aprendizajes de Calidad» – Ministerio de Educación*. (s. f.). <https://educacion.gob.ec/ecuador-impulsa-la-transformacion-educativa-a-traves-del-ii-encuentro-nacional-marco-curricular-para-aprendizajes-de-calidad/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Ministerio de Educación del Perú.
- Minteguiaga, A. M. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010: estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de “escuelas de calidad”(1980-2010)*. Instituto de Altos Estudios Nacionales.
- Miranda, D., y Yumisaca, F. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. Liderazgo Educativo UDP - Universidad Diego Portales. Recuperado 28 de enero de 2023, de <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompamamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/>
- Morles, V. (2002). Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico. *Revista de pedagogía*, 23(66), 121-146.
- Navas, G. E., Llerena Paz, R., & Vaca, F. (2019). Análisis espacial de las unidades educativas del milenio en el Ecuador y su cobertura en zonas de pobreza. *LA GRANJA. Revista de Ciencias de la Vida*, 30(2), 121-133.
- Nieto, E. (2018). Tipos de investigación. *Universidad Santo Domingo de Guzmán*, 2.
- OCDE. (2012). *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. <https://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>
- Ordóñez Espinosa, C., E Ordóñez Espinosa, M., Rodríguez Pillaga, R., & Orbe Guaraca, M. (2021). Liderazgo del siglo XXI en las instituciones públicas. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 164-174.
- Ortiz & Mongalo, E. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua recinto universitario “Rubén Darío” Facultad de Educación e Idioma departamento de Pedagogía. 2014

- Pérez Cabrera, M. J. (2016). *El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario* (Doctorado).
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2)(68), 37-60.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista de la Facultad de Educación 8 2005*, 8, 11-33.
- Réplica 24 de Mayo.(2022). *Planificación curricular institucional 2022-2026* [PCI].
- Réplica 24 de Mayo. (2021). *Proyecto educativo institucional para la convivencia armónica, julio 2021-2026* [PEICA].
- Robalino, M., & Crespo, C. (2014). El Desafío de avanzar en la calidad educativa con enfoque de derechos. En A. Minteguiaga, *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010* (págs. 7-16). IAEN.
- Rodríguez Cruz, M. (2017, 7 de julio). *Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica*. Scielo: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-96282017000100003&script=sci_arttext&tlng=en
- Sierra Villamil, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Ean*, 111-129.
- Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Ugarte Artal, C. (2014). Formación y desarrollo de la competencia liderazgo. Liderazgo y educación. En J. Argos, & P. Ezquerro, *Liderazgo y Educación* (págs. 221-225). Santander: Universidad de Cantabria.
- UNESCO.(1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO.(2022, 18 de mayo). Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior. (pág. 42). Barcelona: UNESCO.

Vega Gil, L. (1999). El docente del siglo XXI. Formación y Retos Pedagógicos. *Revista española de educación comparada*, 209-230. Redined:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/25226>

11 Anexos

Anexo 1 . Propuesta de acompañamiento al docente de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo

Metodología

La reforma del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que se publicó en el Registro Oficial el 22 de febrero de 2023. Estableció que el nuevo cronograma para el año escolar 2023-2024 se organizará en trimestres.

De ahí que la *Propuesta de Acompañamiento al Docente de Segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo* se circunscriba al primer trimestre que se desarrollará entre el 22 de agosto hasta el 24 de noviembre de 2023. Periodo en el que se propone realizar un conjunto de talleres con el propósito de recordar conceptos referentes al ámbito educativo sobre los que se asientan los planteamientos institucionales y ministeriales.

Su puesta en práctica depende de la dirección de la autoridad pedagógica de la institución —quien podrá delegar en otro miembro de la comunidad académica—, a la que se le sugiere que los contenidos propuestos se pongan en práctica en el horario de jornada extendida que semanalmente tienen los docentes (trabajo de ocho horas continuas en el centro).

Los contenidos para el primer trimestre se han elaborado con base en los resultados obtenidos en el trabajo de investigación de postgrado titulado *El acompañamiento pedagógico para la mejora de la calidad de la enseñanza del docente de segundo de Bachillerato de la jornada vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, cantón Quito, periodo lectivo 2022-2023*. Se propone a la institución que, para las sucesivas planificaciones de los dos trimestres restantes, se tengan en cuenta los resultados de las valoraciones que se produce al final de cada ciclo formativo e, igualmente, sean recogidas las inquietudes que puedan surgir sobre otros aspectos académicos en la comunidad de docentes.

Las actividades del primer trimestre se encuentran contenidas en el cronograma de la tabla 4 que a continuación se presenta:

Tabla 4

Cronograma trimestral de actuaciones de acompañamiento al docente

Actuaciones	Temporalización	Responsable
1. Colaborar con la dirección de la unidad educativa en la ejecución del programa de orientación	24 de agosto	Autoridad Pedagógica
Actuaciones	Temporalización	Responsable
2. Presentación del cronograma de formación a los docentes	6 septiembre	Autoridad Pedagógica
3. Maestros del siglo XXI	13 septiembre	Autoridad Pedagógica
4. Modelo pedagógico institucional	20 septiembre	Autoridad Pedagógica
5. Los estándares de gestión de calidad en las aulas	27 septiembre	Autoridad Pedagógica
6. Microplanificación	4 octubre	Autoridad Pedagógica
7. La diversidad	11 octubre	Autoridad Pedagógica
8. La tutoría	18 octubre	Autoridad Pedagógica
9. Procedimientos de intervención para la motivación	25 octubre	Autoridad Pedagógica
10. El paradigma constructivista y la resolución de conflictos	8 noviembre	Autoridad Pedagógica
11. Evaluación	15 noviembre	Autoridad Pedagógica
12. Revisión de la propuesta pedagógica	22 noviembre	Autoridad Pedagógica

Nota. Propuesta de Acompañamiento al Docente. Primer Trimestre del año académico 2023-2024.

1 Colaborar con los directivos del dentro para diseñar programas de orientación

1.1. Introducción

En este apartado se recuerda la importancia que tiene la función del directivo y la visibilidad de su liderazgo pedagógico y, como consecuencia, el impacto que este produce en la comunidad educativa. Todos, factores clave que influyen «en las motivaciones y habilidades de los docentes y sus condiciones de trabajo» (Donoso y Benavides, 2018, p. 466).

Por ello, Carrera et al. (2016) manifiestan la necesidad de elaborar planes de formación dentro del ciclo escolar en los que el directivo, ante todo, deberá de asumir una posición activa de escucha ante los docentes y el resto de miembros de la comunidad educativa. Situación que le facilitará la planificación de una serie metas factibles que se podrán conseguir a lo largo del año escolar.

1.2. Funciones del líder pedagógico

Entre las funciones más relevantes del líder pedagógico se encuentra la de favorecer la creación de espacios democráticos, participativos y abiertos al diálogo. En donde su función no debe de ser vista de forma sesgada, pareciendo que los objetivos de su trabajo se dirigen hacia la fiscalización del «actuar de sus docentes, descuidando la gestión educativa, o ser permisivo de manera que no ponga atención a lo que realizan sus profesores» (Donoso y Benavides, 2018, p. 466).

Otros componentes propuestos por Rodríguez y Artilles (2017), citado por García Huerta et al. (2021), se encontraría «en la organización del tiempo, las tareas a cumplir, la capacidad para trabajar en equipo y tomar decisiones» (p. 2). Puesto que una buena planificación posibilita una gestión que evita los errores y hace más fácil la consecución de los objetivos institucionales para todos los miembros de la comunidad educativa.

Con todo, es necesario recordar el papel fundamental que desempeña el docente en el proceso de transformar la visión educativa, «en tanto coexistan las condiciones requeridas, donde el liderazgo de los directivos y su capacidad de gestión juegan un papel fundamental» (Donoso y Benavides, 2018, p. 467). Ya que el desempeño docente es un factor clave para que las instituciones alcancen la excelencia educativa.

1.3. Conclusión

En la parte superior de la estructura organizacional se encuentra el directivo del centro educativo, entre las funciones que tiene encomendadas se encuentran la supervisión de la unidad educativa y la gestión de los equipos de docentes.

Las investigaciones realizadas en torno al liderazgo, evidencian que el segundo factor más influyente en la educación, es el liderazgo de las autoridades. De modo que, a través de sus habilidades y toma efectiva de decisiones, su influencia se convierte en decisiva a la hora de impulsar mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2 Maestros del siglo XXI

2.1 Introducción

La sociedad globalizada del conocimiento y la información expande su influencia a todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos el educativo. No solo pretende cambios en cuanto a la innovación tecnológica, sino que busca una transformación más profunda del desempeño docente. De tal modo que exige una alta profesionalización del profesorado, tanto en el ámbito académico, el orientativo, así como en el de la formación en valores.

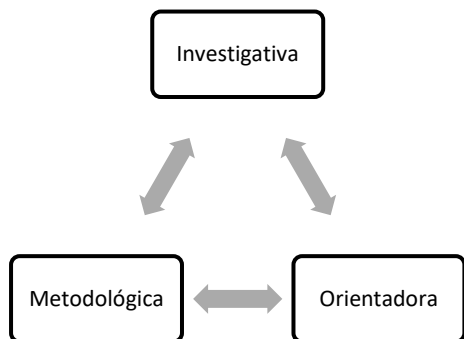
2.2 Capacidades del docente

La literatura referente a los sistemas educativos del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de optimizar la capacitación profesional del docente. De forma que este pueda originar aprendizajes que permitan mejorar la calidad de vida de los educandos. En *Características del docente del siglo XXI*, Blanco (2001, como se citó en Espinoza et al., 2017) identifica tres funciones fundamentales —véase la figura 1— que debiera de poseer todo docente:

- La metodológica: capacidad para poner en marcha un proceso de planificación, ejecución control y evaluación.
- La investigativa: saber manejar contenidos que generen actividades que pongan en práctica el análisis crítico y la solución de problemas adaptados al contexto del estudiante.
- La orientadora: habilidad vinculada a la práctica del docente consistente en fortalecer el autoconocimiento del alumnado. Acción que no debe de separarse de la práctica regular

Figura 1

Funciones que debe de ejecutar el docente



Nota. Capacidades del docente según Blanco (2001, como se citó en Espinoza et al., 2017).

Criollo (2018) pone énfasis en cinco competencias básicas a las que relaciona con la práctica del docente del siglo xxi, para él, este debe de ser:

- Experto en el área en la que enseña
- Cumplir con los estándares del aprendizaje pedagógico
- Poseer y difundir conocimientos culturales
- Estar en constante formación
- Tener Liderazgo y compromiso ético y vocacional

Por otra parte, Espinoza-Freire et al. (2017) —como puede observarse en la tabla 5— destacan en su visión más características sobre el buen desempeño docente:

Tabla 5
Características asociadas al buen desempeño docente

Características	Definición
Responsable	En su actuar debe de ser justo e igualitario, se ajusta a los mismos estándares que el estudiante.
Flexible	Debe de saber enfrentarse a situaciones de cambio o modificación en las unidades.
Preocupado	Debe de tener su objetivo global en que todos los estudiantes consigan sus metas.
Compasivo	Saber reconocer los problemas del alumnado y dar apoyo.
Cooperativo	Trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa.
Creativo	Generar situaciones de aprendizaje atrayentes para el estudiante.
Dedicado	Preparar actividades didácticas que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Decidido	Realizar todo lo posible para que los estudiantes consigan sus metas.
Empático	Saber ponerse en el lugar del estudiante.
Cautivador	Debe de generar ambientes dinámicos de aprendizaje.

Nota. Características definidas por Espinoza-Freire et al. (2017).

Finalmente, pueden añadirse otras particularidades que estarían contenidas en el ejercicio de la práctica diaria del docente que aparecen en la lectura de Villegas (2008), Moreno-Pinado y Tejada (2017), Espinoza-Freire et al. (2017) y Suricalday y Villajos (2019); estos autores manifiestan que un docente debe de ejercer en su tarea diaria:

- La creatividad e innovación

El docente debe de buscar estrategias innovadoras que le permita mantener el interés del estudiante para que este pueda alcanzar las destrezas planeadas. Para ello, deberá de proyectar «escenarios que profundicen el estudio de la creatividad en cuanto al cómo, cuándo, por qué y para qué debe de adquirir esta cualidad tan imprescindible en el mundo educativo de hoy» (Villegas, 2008, p. 69).

- Practicar el pensamiento crítico y la resolución de problemas

El nuevo paradigma educativo proclama que la función del docente es la de saber encaminar al alumnado hacia el acceso a la información. Para ello, ha de poner en práctica una serie de estrategias en las que el estudiante deberá de ir asumiendo su posición crítica.

De manera que como menciona Orlich (2002), citado por Moreno-Pinado y Tejada (2017), los «problemas que sean objeto de estudio deben ser importantes para la cultura, para la sociedad en general y el otro es que deben ser importantes, relevantes y de interés para los estudiantes» (p. 57). Es decir, a medida que el alumno pueda ir analizando la información, podrá ir aplicando los diferentes procesos de resolución de problemas en los que deberá de aplicar su pensamiento crítico. Puesto que, la finalidad de esta técnica es que el estudiante vaya fortaleciendo sus decisiones a través de los argumentos.

- Saber acceder y gestionar eficazmente la información

La ciudadanía del siglo xxi es denominada como la sociedad de la información, por consiguiente, este parámetro debe de estar presente en el ámbito educativo. De ahí que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) sean consideradas clave para la creación del material didáctico, puesto que pueden generar elementos auxiliares que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, sirven como herramientas motivadoras que estimulan el interés del alumnado a la hora de realizar investigaciones o consultas. (Espinoza-Freire et al., 2017)

- Comportarse con responsabilidad

En el manual de *Habilidades y técnicas para educadores*, escrito por Suricalday y Villajos (2019), se pone énfasis en el accionar moral del profesorado. En donde este ha de estar a la par

de su nivel académico. Por lo consiguiente, el docente ha de ser una persona que domina tanto el contenido de lo que quiere enseñar, la manera y el modo de enseñarlo.

Ribosa (2020) expone como Tharp (2002) establece que el docente debe de llevar a cabo cuatro objetivos dentro del cambio de paradigma educativo: a) la excelencia; b) la equidad; c) la inclusión y d) la armonía. Supuestos que están relacionados con la visión de lo que se pretende que sea el mundo. Por ello, no debe de olvidar que el estudiante pertenece a ese mundo global.

Otro aspecto que destaca Ribosa es como el docente actúa como modelo ante los estudiantes en una doble vertiente: a) la del desempeño alto de sus competencias y b) la de su accionar moral. Dos aspectos que tendrán repercusión en el aprendizaje del estudiante y, a los que se presupone, coadyuvarán a la consolidación de una mejor sociedad en la que el docente se constituye como guía pedagógico.

2.3 Conclusión

Todas las funciones que se encuentran asociadas a la nueva visión de lo que debe de ser un docente en el siglo xxi se hallan vinculadas, de forma particular, al cambio de paradigma educativo y , en general, a la perspectiva de lo que debe de ser el mundo y sus ciudadanos.

En virtud de lo mencionado, su actividad debe de ajustarse a las necesidades del estudiante con el objetivo de facilitar su aprendizaje. Por esta razón, debe de emplear sus habilidades creativas para motivar al alumnado a construir nuevos conocimientos.

Por último, no debe de olvidar que se constituye en un modelo para el alumnado a través de su desempeño y de su hacer ético como docente . Dicho de otra manera, actúa como un referente que contribuye a la creación de sociedades más democráticas.

3 Modelo pedagógico institucional

3.1 Introducción

Los estudios realizados sobre la educación en el siglo xxi se caracterizan por la aceptación de que «enseñar y aprender deja de ser una tarea exclusiva de la escuela» Vila y Caserres (2009, como son citado por Ribosa, 2020, p. 78). Se trata de un planteamiento que nace tras la necesidad de realizar cambios en los paradigmas educativos existentes. Así lo sugiere Ribosa (2020) con base en los estudios de Vila y Caserres (2009) y Robisón y Arónica (2015).

En la institución educativa existe un modelo base sobre el que se trabaja, el socioconstructivismo, un enfoque que como se indica en el PCI (2022) «concibe al aprendizaje como un proceso de construcción personal y colectiva (aprendizaje entre pares), en donde el estudiante edificará su conocimiento sobre las experiencias de los saberes previos y el docente actuará como mediador del proceso» (p. 5)

Por consiguiente, la filosofía socioconstructivista se convierte en un referente a la hora de realizar planificaciones, propuestas, uso de metodología, procesos evaluativos, creación de material didáctico, entre otras cuestiones.

3.2 Modelo pedagógico institucional

Los actuales modelos pedagógico se fundamentan en los modelos generados por la psicología sobre los procesos de aprendizaje, las pautas sociológicas, comunicativas, ecológicas o gnoseológicas. Un conjunto variado de teorías sobre las que se sustentan los sistemas educativos. Así, la proposición psicológica plantea cómo se aprende o construyen los aprendizajes; la sociológica, la edificación de las relaciones en la sociedad; la epistemológica, el conocimiento de los conceptos presentes en los currículos. Estas proposiciones permiten una aproximación hacia las formas en las que el ser humano puede alcanzar el conocimiento, y, por último, la teoría didáctica que se sustenta en la planificación. (Viñoles, 2013)

Todas ellas son características que, llevan a afirmar al autor citado anteriormente, a decir que en los modelos pedagógicos «no hay leyes, solo teorías, porque no se puede imponer como verdad absoluta la aplicación de un modelo pedagógico para el sistema educativo» (p. 9).

De modo que el profesorado se convierte en un elemento fundamental para el acercamiento de la teoría a la práctica. Por lo tanto, la función del docente no solo consistirá en

saber manejarse entre los conocimientos de su materia, sino en la comprensión de cómo son sus alumnos para poderlos asistir en su aprendizaje de forma efectiva y ajustarlo según sus necesidades. (Ribosa, 2020)

Unas prácticas educativas que deben de direccionarse hacia la formación integral del estudiante. De manera que en ellas debe de estar muy presente el pensamiento lógico, crítico y analítico. En donde como indica el PCI (2022) se ha de fomentar:

La interdisciplinariedad en la que podrá observarse el diálogo entre los diferentes saberes, se impulsará la comunicación, las habilidades orales y escritas y el emprendimiento. De manera que, al finalizar el ciclo formativo, los niños, las niñas y los jóvenes tengan las herramientas adecuadas para resolver sus problemas cotidianos. Igualmente, los conocimientos sobre el arte y la cultura, las prácticas de educación física que fomenta los hábitos de vida saludable, la concientización sobre el uso sostenible de los recursos naturales y el cuidado de la naturaleza contribuirán a generar seres que sepan desempeñar su ciudadanía con responsabilidad. (p. 5)

Por consiguiente, se trata de un proceso en el que debe de estar muy presente la empatía entre el estudiante y el docente; ya que el objetivo de este último se encuentra orientado hacia la formación de aprendices autónomos. Para que esto acaezca, el docente deberá de haber trabajado, conjuntamente con el estudiante, en procedimientos de autoconocimiento.

De ahí que en *El docente socioconstructivista: un héroe sin capa* de Ribosa (2020) se afirme, parafraseando a Brunner (1999) y Sanmarí (2010), que la importancia de la educación radica en poder construir identidades y mejorar la autoestima del alumno; quien a su vez deberá de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la autoayuda se convierte en un método dirigido a la búsqueda de soluciones que contribuirán al crecimiento personal y motivacional del estudiante.

Por lo tanto, es bajo esta visión sobre la que se desarrolla el enfoque psicopedagógico socioconstructivista en donde el docente actuará como mediador. De modo que habrá de generar entornos de aprendizaje experiencial que deberá de situarlos en contextos específicos y reconocibles para el estudiante. Y este, a través de la interpretación, podría llegar a un aprendizaje significativo. En otras palabras, la percepción del alumno estará determinada por

«un proceso de construcción personal y colectiva (aprendizaje entre pares), en donde el alumno edificará su conocimiento sobre las experiencias de los saberes previos y donde el docente actuará como mediador del proceso» (PCI, 2022, p. 5).

En resumidas cuentas, para que el proceso descrito se desarrolle en todos sus componentes, es necesario que el docente se muestre carismático e inspirador. Incluso, ha de saber transmitir dentro del alumnado la pasión por diferentes disciplinas de aprendizaje y saber animarlos a esforzarse. Se trata, por lo tanto, de un trabajo en donde intervienen las emociones y los sentimientos. Puesto que la actividad humana surge de la necesidad del sujeto cuando se vincula a un objeto (físico o ideario), alrededor del cual, este orienta sus actividades. (Ribosa (2020)

3.3 El trabajo colaborativo

Dentro del modelo institucional, el trabajo colaborativo a de actuar, según indica el PCI (2022), como un eje transversal en donde el pensamiento crítico debe de desarrollarse a través de la interacción social. En donde el rol del docente consistirá, según los principios constructivistas, en asesorar, conducir y evaluar el proceso.

De forma que el PCI sugiere que se trabaje con los siguientes modelos:

- Aprendizaje basado en problemas ABP

El docente acudirá al uso de problemas para que sean resueltos por los estudiantes como un punto de partida para la adquisición de un nuevo conocimiento del que podrá hacer uso en su vida cotidiana.

- Aprendizaje por investigación

Se plantea una pregunta relacionada con el objetivo de aprendizaje y las actividades que se van a trabajar como una manera de poner en práctica la demostración de hipótesis.

- Seminarios socráticos

A través de preguntas esenciales planteadas por el docente ha de llegar a la esencia de los argumentos para descubrir que en ocasiones son incorrectos o se encuentran incompletos.

- Inteligencias múltiples

Aplicar estrategias educativas diferente y personalizada atendiendo al tipo de inteligencia que predomine en los alumnos (verbal, visual-espacial, cinética, lógico-matemática, musical...).

- Clase invertida

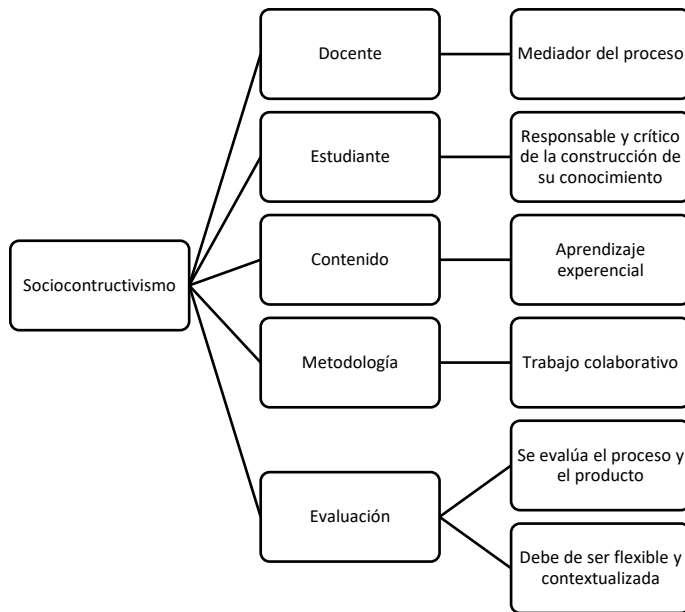
Modelo centrado en el estudiante que traslada parte de su instrucción fuera del aula, aunque, dentro de ella, se procede a desarrollar actividades significativas para construir el aprendizaje.

3.4 Conclusión

Para finalizar, cabe remarcar que todo cambio e innovación educativa requiere del conocimiento del sistema y el paradigma bajo el que se trabaja. En el PCI de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo se da especial importancia a que los conocimientos se realicen de forma participativa, bajo el paradigma socioconstructivista —cuyo esquema puede observarse en la figura 2— que contempla la realización de autoevaluaciones continuas para detectar los inconvenientes que se presentan en la institución y así poder elaborar planes de mejora en pos del cumplimiento de los estándares educativos.

Figura 2

Esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista



Nota. Adaptación de los datos encontrados en el PCI de la Unidad Educativa que resumen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista constructivista.

4 Los estándares de gestión de la calidad en las aulas

4.1 Introducción

En el 2012 se estableció en Ecuador una serie de estándares de calidad sobre los que se impulsó la transformación educativa (obsérvese el anexo 2). Estos se articularon en torno a la posibilidad de acceso, permanencia y culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes formados en el sistema público de educación.

4.2 Estándares como apoyo y monitoreo

Se trata de una serie de estándares propuestos por el Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc) que ofrecen alternativas de apoyo y monitoreo de «la acción de los diferentes actores del sistema educativo hacia su mejora continua» (MinEduc, 2012, p. 5). Toda una serie patrones que poseen las siguientes características:

a) los objetivos planteados deben de ser básicos y comunes para todos; b) las consecuciones han de ser observables y medibles; c) los contenidos deben de ser fácil de comprender y usar; d) los procesos deben de estar inspirados en los ideales educativos; d) los métodos aplicados deben de tener en cuenta los valores ecuatorianos y universales; e) su homologación ha de estar acorde con los estándares internacionales sin olvidarse de ser adaptados a la realidad del país y f) deben de actuar como un desafío para los actores e instituciones intervinientes.

La calidad perseguida debe brindar las «mismas oportunidades para todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país» (MinEduc, 2012, p. 5).

El uso específico de estos modelo, así lo menciona la guía, han de servir para: a) informar a los medios de la comunidad educativa y que estos demanden calidad en la educación; b) la de proporcionar referencia a los miembros de la comunidad educativa de lo que debe de aprender un estudiante, cómo ser docente y directivo de calidad y la de generar identidad en la institución educativa; c) efectuar procesos de autoevaluación que se traduzcan en el diseño de estrategias de mejora y fortalecimiento con base a los resultados de la evaluación ministerial y la autoevaluación institucional; d) la de proporcionar información que ha de ser interpretada por

las autoridades educativa y que estas tracen e implementen sistemas de evaluación a los diferentes participantes e instituciones del sistema público de educación; e) ofertar asesoramiento hacia las instituciones y participantes en el sistema educativo, siempre teniendo en cuenta los resultados de la evaluación; f) instaurar certificaciones educativas para los profesionales educativos y sus instituciones; g) la de ajustar asiduamente los contenidos de los libros, guías pedagógica y otros materiales didácticos; h) regenerar toda política y proceso vinculado al profesional educativo (concursos, formaciones, acompañamiento áulico...) e i) el último objetivo se encontraría en informar a la sociedad sobre la calidad y los procesos propuestos por el Ministerio de Educación.

4.3 Ámbitos de aplicación de los estándares de calidad 2012

El texto publicado por el Ministerio de educación hace referencia a cuatro ámbitos concretos:

- Estándares de desempeño profesional
- Estándares de aprendizaje
- Estándares de infraestructura escolar
- Estándares de gestión escolar

4.3.1 *Estándares de desempeño profesional*

Se dirigen, como su nombre indica, a los profesionales de la educación; ya que sus prácticas se encuentran vinculadas con la formación estudiantil que se desea obtener a largo plazo. Inicialmente se generaron dos tipos de estándares, unos para el docente y otros para los directivos. Aunque, hay que matizar que

el “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de las condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. (Bolívar, 2010, p.17)

4.3.2 Estándares de aprendizaje

Estos se encuentran vinculados al currículo nacional y al itinerario educativo del estudiante —desde el subnivel Inicial hasta tercero de Bachillerato— en donde se sugiere el uso de determinadas herramientas para poder generar los aprendizajes deseados en el alumnado.

4.3.3 Estándares de infraestructura escolar

Se establece como cada espacio y ambiente escolar es importante para la contribución de la formación de los estudiantes y hacer más efectiva la labor del docente.

4.3.4 Estándares de gestión escolar

Procesos de gestión interna de cada institución con los que se trata de que los estudiantes consigan las metas propuestas en los estándares de aprendizaje para que cada centro logre un funcionamiento de excelencia.

4.4 Conclusión

Los estándares ministeriales son una herramienta útil para la orientación del docente a la hora de realizar las planificaciones teniendo en cuenta que se encuentran vinculados a la calidad educativa tanto a nivel de desempeño profesional y de aprendizaje como de infraestructura o de gestión escolar.

Además, actúan como una guía a la hora de implementar sistemas de evaluación en los centros educativos, de manera que, a partir del análisis de sus resultados, se puede ver si la gestión del centro es eficaz.

5 Microplanificación

5.1 Introducción

La planificación estratégica es una herramienta básica que se emplea en el diseño programático de la calidad en las instituciones educativas. De modo que esta garantiza la organización de los procesos de enseñanza y los alinea con las disposiciones ministeriales. Por consiguiente, «la planificación educativa tiene por misión la generación de estrategias que permitan formar a miembros de una comunidad apelando a las necesidades específicas del entorno» (Carrillo, 2008, p. 6).

5.2 Tipos de planificación

La importancia de la planificación se encuentra en la necesidad de organizar coherentemente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. De modo que «esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera» (Carriazo et al., 2020, p. 89). A lo que habrá de sumarse la delimitación de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales y el desarrollo más o menos profundo de las actividades que deberán de motivar al estudiante.

Las directrices sobre cómo realizar la planificación se encuentran en el *Instructivo para elaborar la planificación curricular anual y la microplanificación del sistema nacional de educación 2021-2022*. Donde se fijan las instituciones que «en el marco de la flexibilidad y autonomía determinan los principios pedagógicos que permiten la implementación del currículo nacional con base en la realidad de sus contextos» (p. 2). Por otro lado, en el PCI institucional, puede ser de gran apoyo para entender cómo aplicar en la unidad educativa los aprendizajes deseados para cada nivel de formación.

5.2.1 La planificación curricular anual (PCA)

Se trata de un documento que recoge las diferentes microplanificaciones desarrolladas por grado y las asignaturas que componen el año escolar. Se trata de un documento con carácter orientador que prueba la práctica e innovación del docente en el aula.

5.2.2 La microplanificación

Cuando se habla de la gestión docente se habla sobre la organización de su trabajo con base en los planes curriculares institucionales, la metodología empleada, el estilo de aprendizaje

que se va a utilizar y su lineamiento a los objetivos educativos marcados por el Ministerio de Educación. A lo que hay que añadir, tal y como indica Pesantez (2018), «la innovación, metodología, gestión de las calificaciones y del tiempo; pero, especialmente [...] la planificación microcurricular » (p. 12).

Una planificación que debe de efectuarse a través de la desagregación de los objetivos y destrezas que se encuentran en los PCA de las materias. De forma que los Planes de Unidad Didáctica están diseñados y articulados en torno al enfoque constructivista.

5.3 Fases a tener en cuenta en la planificación

En el artículo, escrito por Carriazo et al. (2020), titulado *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad* se manifiesta que toda planificación se debe de ajustar a las competencias que se quieren desarrollar en el alumno. En donde el proceso de construcción de la planificación—véase el resumen de la Figura 3— deberá de ceñirse a las siguientes fases:

5.3.1 Fase diagnóstica

Esta primera fase, se pone en práctica al inicio del nuevo curso escolar. Su objetivo es detectar el estado de conocimientos desde donde parten los estudiantes, de forma que el profesorado podrá realizar una planificación curricular de acuerdo a lo detectado.

5.3.2 Fase propósito de la planificación curricular

Se trata de una etapa en la que hay que gestionar la interdisciplinariedad entre los contenidos curriculares. Esta función se realizará de acuerdo al contexto del alumnado y a la selección de los recursos más adecuados para la consecución de las competencias.

5.3.3 Fase selección de estrategias metodológicas

Espacio para el análisis de los métodos, técnicas y recursos que se utilizarán. Previamente, se habrá seleccionado la competencia y estrategias más adecuadas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza -aprendizaje. Sin olvidarse que estas han de pertenecer al ámbito socioconstructista.

5.3.4 Fase de herramientas para la elaboración de una planificación curricular

Aquí se encuentran las acciones de saber, de hacer, de ser y de convivir (lectura, lluvia de ideas, discusiones, video, trabajos grupales, esquemas, exposiciones, dramatizaciones...) que han de integrarse con los elementos competenciales (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

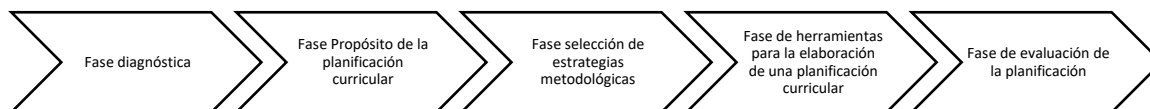
5.3.5 Fase evaluación de la planificación

Instrumento a través del que puede medirse el avance de la planificación de cada clase. Su redacción debe de realizarse, según Meléndez y Gómez (2008), de la siguiente manera:

los elementos de la competencia deberán estar redactados con el verbo en presente para diferenciarlo de los objetivos, los bloques de contenidos deberán llevar secuencia lógica, las subcompetencias o actividades deberán estar redactadas en orden de complejidad, y las estrategias metodológicas» (p. 391).

Figura 3

Resumen de las diferentes etapas y procesos que intervienen en las planificaciones



Nota. Se muestra de forma ordenada las fases anteriores y posteriores que debe de tenerse en cuenta en los procesos de construcción de la planificación.

5.4 Plan de clase y sus secuencias didácticas

El plan de clase es el instrumento que permite visualizar el logro de los aprendizajes. De modo que este se convierte en «la ruta que sigue el profesor para desarrollar su clase dentro del tiempo disponible; la herramienta, refleja el pensamiento del profesor sobre lo que es enseñanza y aprendizaje» Flores y Sacarello (2008, como son citados en Caballero et al., 2014, p. 57).

En él deben de estar explicitados los siguientes contenidos:

- Los estudiantes a quienes está dirigida la instrucción
- Metas y objetivos institucionales
- Contenido que se va a desarrollar
- Evaluación de los conocimientos previos y de los nuevos
- Marco pedagógico con las actividades a desarrollar

- Materiales y equipos
- Tiempo de desarrollo de las actividades planificadas

5.5 Planificación de la línea secuencial didáctica

Para Rodríguez-Reyes (2014), las secuencias didácticas son una sucesión de actividades organizadas de un modo lógico que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje y que facilitan la comprensión de los contenidos a los alumnos.

Este autor establece una línea secuencial —que aparece resumida al finalizar el tema y que se encuentran en la Tabla 3— integrada por tres tipos de actividades:

5.5.1.1 Apertura. El docente busca indagar en los conocimientos previos del estudiante y el punto de partida para los nuevos aprendizajes. Lo puede hacer a través de actividades como el diálogo, un debate o una lluvia de ideas, entre otros.

5.5.1.2 Desarrollo. En esta fase el docente deberá de poner en práctica su creatividad pedagógica para conducir a los estudiantes mediante las actividades propuestas a los aprendizajes esperados.

5.5.1.3 Cierre. En este periodo se observa la eficacia de los criterios de desempeño propuesto, mediante las evidencias que han de ser evaluadas a través de rúbricas (exámenes, trabajos, ensayos...). En esta fase, se encuentra el fortalecimiento de los conocimientos y las competencias adquiridas. Al finalizar esta se evidenciará si la planificación ha conseguido los logros planteados inicialmente.

5.6 La autoevaluación final

Para poder evaluar la planificación realizada, el PCI (2022) de la unidad educativa contine una plantilla con la que el docente puede autoevaluar el proceso empleado y que se encuentra en el anexo 3.

5.7 Recordatorio

- Para realizar una buena planificación recuerda el enfoque de la materia que se da en el Plan
- Incorpora materiales novedosos
- Acerca los contenidos a la experiencia cotidiana del estudiante

- Incentiva el trabajo colaborativo
- Busca actividades en las que el estudiante tenga que investigar
- Como docente actúa como mediador ante sus inquietudes
- Plantea productos finales en los que se evidencie el logro de los aprendizajes
- Utiliza diferentes modalidades de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación)

Tabla 6

Secuencias didácticas del plan de clase

Secuencia Didáctica	Finalidad	Evaluación Permanente
1. Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Activar la atención • Establecer el propósito • Incrementar el interés y la motivación • Dar una visión preliminar del tema o contenido • Conocer los criterios de evaluación • Rescatar los conocimientos previos 	Diagnóstica
2. Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Procesar nueva información y sus ejemplos • Focalizar la atención • Utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje Practicar 	Formativa
3. Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y resumir el tema • Relacionar lo aprendido con las experiencias previas • Retroalimentar 	Final

Nota. Fuente de información <https://webdelmaestrocmf.com/portal/> Web del maestro.

6 La diversidad

6.1 Introducción

En la actualidad, hablar sobre la diversidad es hacerlo sobre el reconocimiento del ser humano como un sujeto de derechos y no como una persona que presenta necesidades. Si el debate se lleva al ámbito educativo, este debe centrarse en conocimiento de la situación del estudiante, para, a continuación, «adoptar acciones efectivas en atención a su heterogeneidad, valorizando la diversidad y no estigmatizándola. En este sentido, reconocer las diferencias solo se logrará a través de la presencia y participación activa de este grupo humano en todo lo que atañe al proceso educativo» (Salazar, 2022, p. 3).

Por lo tanto, como dice Cobos (2022), «se trata una mirada dentro de la comunidad educativa que reconoce, valora y respeta la diferencia. Una acción que sabe que la diversidad es fuente de enriquecimiento para todos los integrantes de una comunidad» (p. 69).

6.2 La inclusión

Salazar (2022) indica que al formular los principios de la educación inclusiva se deben de considerar un conjunto de derechos: los inclusivos, los pedagógicos, los interculturales, los intergeneracionales y los de género. De forma que la enseñanza pública debe de desarrollarse en torno a estas visiones. Sin olvidar que existen personas con necesidades educativas específicas que pueden estar o no asociadas a la discapacidad.

Este modelo de educación inclusiva se debatió en la Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en Tailandia en 1990. Más tarde, fue ratificado con la Declaración de Salamanca (1994) en donde se concluyó que la escuela debe de ser un organismo que proporcione una educación de excelencia a todos los jóvenes. De ahí que la educación inclusiva debe de hacer defensas de los siguientes valores: a) la equidad para todos y b) luchar contra la exclusión. (Muntaner, 2010)

En lo que se refiere a la República del Ecuador, el Estado ha reforzado las políticas inclusivas para garantizar la permanencia, el aprendizaje y la culminación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; respondiendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el Buen Vivir» Mineduc y Unicef (2016, como se cita en UNESCO, 2020, p. 20).

En el ámbito educativo deben de establecerse medidas de «atención a la diversidad más delimitadas, como son las necesidades específicas de apoyo educativo y dentro de ellas, las necesidades educativas especiales por causa de diversidad funcional o discapacidad» (Cobos, 2022, p. 69).

En lo que respecta a este tema, el PCI de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo (2022) pone de manifiesto que todos los docentes deben de estar formados en las competencias requeridas para atender a la diversidad de los estudiantes en el contexto educativo. Para ello, propone las siguientes estrategias de acompañamiento pedagógico que , posteriormente, se resumen en la figura 4:

- Acompañamiento y asesoría presencial: se hará de forma individualizada y regular. Vendrá determinado por las necesidades del docente.
- Visita entre pares: acompañamiento áulico entre iguales.
- Talleres de interaprendizaje: compartir experiencias de éxito entre los miembros de la comunidad educativa.
- Asesoramiento mediante TIC: búsqueda de información entre la comunidad virtual.
- Jornadas pedagógicas: actualización entre la comunidad pedagógica sobre temas específicos.
- Pasantías pedagógicas de aula abierta: compartir experiencias con unidades educativas pertenecientes al mismo distrito.
- Aula abierta: el docente invita a sus compañeros a la observación de su práctica pedagógica con la finalidad de compartir estrategias metodológicas.
- Círculos de estudio: los docentes se reúnen regularmente para compartir sus experiencias de éxito.
- Clases demostrativas: serán planificadas y realizadas por los docentes designados por la dirección de la unidad educativa con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 4

Estrategias de acompañamiento pedagógico



Nota. Enumeración de las estrategias que pueden emplearse como apoyo pedagógico.

Finalmente, cabe decir que la atención a la diversidad , tal y como recomienda Cobos (2022), ha de estar muy atenta a la identificación de las necesidades de los estudiantes, aunque estas puedan parecer muy pequeñas. Además, deberá de estar precedida de una respuesta especializada, planificada y adaptada al contexto educativo en el que surgió.

Es necesario recordar que , inicialmente, tal y como se indica en la Figura 5, cualquier miembro de la comunidad académica podrá detectar la problemática del estudiante. Posteriormente, a través de un informe, la derivará al DECE o al equipo psicopedagógico del centro, para que este emita un informe definitivo sobre las necesidades evaluadas. Posteriormente, estos equipos emitirán al profesorado una serie de recomendaciones de

adaptación de los contenidos para que estos procedan a aplicarlas en sus planificaciones. Finalmente, se realizará una evaluación de las medidas puestas en marcha con el docente.

Figura 5

Proceso de intervención en atención a la diversidad



Nota. Figura construida en torno a las descripciones de Cobos (2022).

6.3 Conclusión

Las sociedades democráticas del siglo xxi deben de verse reflejas en los espacios educativos, en donde el docente ha de poseer una formación en valores, al mismo tiempo, que sabe reconocer la diversidad de la que están compuestas sus aulas. Se tratan de espacios en donde no cabe la exclusión que pudo darse en otros modelos del pasado.

7 La tutoría

7.1 Introducción

El vocablo *tutor* procede del latín *tutor-oris* palabra que deriva de *tueri*, proteger. Se trata de una palabra —escribe García Moreno (2016) en su artículo de la Fundéu RAE— que, inicialmente, se utilizó para referirse a la persona que «cuida y protege a un menor o persona desvalida. [En la actualidad significa,] persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura» (p. 1). Con lo cual, el término se encuentra asociado a la influencia que su figura puede ejercer entre los estudiantes a los que le son asignada su tutela en el ámbito educativo.

Su función, dentro de la comunidad educativa, consiste en impulsar las relaciones con el resto del profesorado, los estudiantes y las familias. Todo ello, con la finalidad de generar un clima participativo que cause efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

7.2 Funciones del tutor

La planificación curricular institucional 2022-2023 (PCI) define su función en el centro de la siguiente manera:

La acción tutorial juega un papel importante, puesto que se constituye en un espacio educativo que permite el seguimiento en el proceso de formación de los estudiantes, así como en el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas de los alumnos. (PCI, 2022, p. 35)

Según este documento, las funciones fundamentales del tutor consistirán en:

- Favorecer la integración de los estudiantes en la vida del centro y realizar un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mantener una comunicación fluida con los representantes de los estudiantes.
- Asegurar de que existe coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones del centro.

Como ya se mencionó anteriormente, el tutor tratará de impulsar las relaciones entre la comunidad educativa. Para lo cual, Mañú (2006) recomienda conocer el ideario del centro educativo. De forma que antes de diseñar cualquier plan de intervención tutorial, propone que se realice el autodiagnóstico que se reproduce en el anexo 4 de este trabajo.

7.3 Acción tutorial

La acción tutorial es definida por Cobos (2022) como «un conjunto de intervenciones que se desarrollan en la comunidad educativa tendentes a complementar el currículo y el ámbito académico con otros contenidos que promueva el bienestar de las personas en el contexto escolar» (p. 156).

La tutoría, dice Mañú (2006), no se encuentra estructurada como los contenidos curriculares, pero esta no debe de ser una mera improvisación. A demás, remarca que muchos de los profesionales de la educación no se sienten capacitados para resolver los problemas de alumnos y padres. De ahí que sea importante capacitar al docente en esta función, pues no hay que olvidarse que el tutor debe de estar atento a las manifestaciones del modo de ser del alumno. Pues, una intervención a tiempo dependerá de que el estudiante tutorado pueda alcanzar los objetivos educativos requeridos. Por esta razón, deberá de estar alerta para poder ofrecer su asesoramiento sí así este lo requiere.

Su actuación engloba a muchos de los componentes de la vida escolar del centro, así lo describe el PCI (2022):

- Los psicosociales: conocer las necesidades, motivaciones, aprendizajes, relaciones con los compañeros y compañeras, capacidad de integración, etc., de los alumnos, para darles respuesta.
- Los dinámico-grupales: conocer y practicar las leyes y el funcionamiento del grupo.
- los Institucionales: conocer y asumir los objetivos de la comunidad educativa a la que representa.
- los familiares: facilitar el contacto permanente entre familia e institución. (p.37)

7.4 Perfil del tutor

Por todo lo mencionado con anterioridad, el perfil del tutor debe de poseer, según Mañú (2006), las siguientes características:

- Ser una persona con valores.
- Inspirar confianza: para ello debe de establecerse una comunicación fluida entre el profesor y el alumno.

- Saber ayudar: los adolescentes, en ocasiones, se ven superado por las condiciones que les rodea, por lo tanto, hay que saber ayudar sin avasallar. Conviene que el peso de la decisión la lleve el alumno, para que sea consciente de sus problemas y de cómo buscar solucionarlos.
- Estar disponible: se debe de facilitar una actitud accesible al estudiante y desarrollar la habilidad para percibir las necesidades del estudiante en momentos concretos.
- Tener prestigio: el estudiante debe de sentirse tratado de forma justa, pues si percibe lo contrario, desconfiará de la figura del tutor.
- No manifestar preferencias: debe de mantener una actitud neutra en el trato con los otros componentes del aula.
- Saber exigir: al buscar el bien de estudiante, se le debe de exigir aquello que está en condiciones de dar. Está deberá de ser asequible y fundamentarse en términos cordiales. Además, debe de entender el porqué de esa exigencia antes de aceptarla.
- Confiar en los demás: el alumno debe de ver que se confía en él. Además, dentro sus posibilidades, hay que saber trasladarle la suficiente confianza para que pueda alcanzar sus metas.

Tal y como manifiesta el PCI (2022) el tutor de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo , debe de apoyar su gestión a través de una serie de instrumentos como son:

- Plan de tutoría
- Registro de asistencias
- Convocatorias de reuniones ordinarias y extraordinarias
- Actas de las reuniones
- Informes de tutoría
- Informes de aprendizaje

7.5 Tareas de un tutor

El tutor, así lo menciona Cobos (2022), actúa como un referente del estudiante dentro de la unidad educativa. Para ello, debe de atender una variedad de asuntos que van desde los problemas de su motivación hasta las problemáticas personales o familiares de los tutorados. Por

lo tanto, la actividad del tutor se circunscribe dentro de un marco amplio que abarca la diversidad del alumnado.

Mañú (2006) señala las tareas más significativas que debe de realizar el tutor y que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Conocer a fondo a cada uno de los alumnos del grupo
- Ocuparse de los alumnos más necesitados y hacer un seguimiento de sus progresos
- Coordinar las exigencias y necesidades de los profesores: exámenes, trabajos, lecturas
- Recabar información sobre alumnos con dificultades académicas
- Atender y solucionar los problemas del curso
- Realizar un seguimiento de las cuestiones de disciplina, orden puntualidad
- Fomentar el compañerismo entre los alumnos y ayudar a la integración en el curso de aquellos que lo precisen
- Conocer a los líderes positivos y orientarles en el liderazgo
- Preocuparse de la atención de los enfermos
- Realizar entrevistas con los padres de los alumnos del grupo
- Presidir las reuniones de los padres de su curso
- Dirigir la Junta de curso y transmitir sus decisiones

7.6 La tutoría y la adquisición de valores

La educación actual proclama la formación de estudiantes desde una perspectiva heurística. De ahí que la practica consciente de la tutoría debe de conllevar la creación de espacios para el fortalecimiento de valores. Ya que no debe de olvidarse que la finalidad educativa se encuentra en poder integrar a los jóvenes en la sociedad para la que se están formando. Por lo tanto, cada tutor se convierte en un agente que complementa y enriquece la formación integral del estudiante.

De modo que cada centro debiera de tener claras las orientaciones en valores que la institución quiere fomentar. Con ello, se pretende impulsar una convivencia democrática y pacífica. Asensi (2007) propone los siguientes:

1. Valores personales:
 - a) La salud: higiene, nutrición, drogodependencias

- b) La vida: cuidado, respeto y defensa
 - c) La autoestima positiva y el autoconcepto
 - d) La autonomía personal
 - e) El sentido del deber. El trabajo bien hecho. La honradez
 - f) La planificación y organización del tiempo
2. Valores ético-sociales:
- a) La justicia
 - b) La solidaridad, el amor, la fraternidad
 - c) La libertad
 - d) La paz
 - e) La responsabilidad
 - f) La tolerancia y el respeto
3. Valores trascendentes: que pertenecerían al conocimiento de otros principios rectores de la persona como pueden ser las diferentes religiones y que estarían orientados a través de la opinión de las familias.

7.7 Conclusión

La tutoría es una función que ha estado unida a la visión del maestro como guía pedagógico en el ámbito educacional. Por lo tanto, hablar de tutoría es hacerlo de un factor que fortalece la formación integral del estudiante, tanto académica como social y personal. Por ello, un buen desempeño tutorial se convierte en un indicador específico de la excelencia educativa.

8 Procedimiento de intervención para la motivación

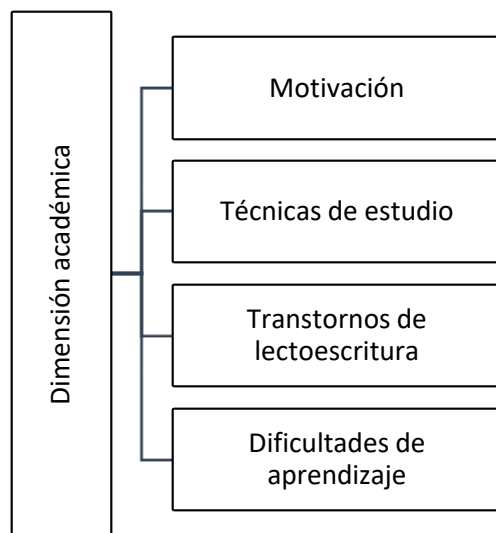
8.1 Introducción

Una de las intervenciones que más dedicación requiere es trabajar con la motivación del estudiante. Son intervenciones especialmente provechosas para el sistema educativo, ya que pueden influir muy directamente en el rendimiento académico y el abandono escolar.

En la dimensión académica existen una serie de intervenciones, según Cobos (2022), que han de apoyarse con el objetivo de mejorar y apoyar el proceso de enseñanza y el rendimiento académico; estas aparecen esquematizadas en la Figura 6. Son labores complementarias a la labor didáctica del profesorado, mediante ellas, se puede potenciar el trabajo docente. Entre las más significativas se encuentran las siguientes:

Figura 6

Dimensiones académicas



Nota. Mediante estas dimensiones se puede potenciar el trabajo docente, Ana Cobos (2022).

8.2 Principios básicos de la motivación

Cada estudiante llega al centro educativo con una experiencia de vida que repercute en los niveles de motivación a la hora de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus actitudes ante la vida o la práctica de valores. Cada historia personal se entrelaza con las vivencias sociales, familiares y el historial académico. De forma que todas ellas marcarán la personalidad de los educandos y la forma en la que se comportan en las aulas.

Una de las problemáticas más comunes, sobre las que se habla en las juntas académicas, suele girar en torno al bajo rendimiento académico y la escasa motivación que presentan algunos estudiantes. Se trata de un factor clave que afecta tanto al desempeño del docente como al del estudiante; puesto que un alumno motivado tiene altas posibilidades de lograr un exitoso proceso de aprendizaje. En este proceso es esencial el papel del docente para favorecer un aprendizaje que resulte significativo para el alumno, al mismo tiempo que promueva su propia motivación por enseñar, como la del alumno para aprender (Muñoz, 2004, pp. 2-3).

La desmotivación en el estudiantado suele relacionarse, generalmente, con momentos de crisis personal que suele estar unida a las bajas calificaciones y al surgimiento de sentimientos de abandono de la materia.

Para evitar esta situación no solo será suficiente, en la opinión de Cobos (2022), con enseñar al maestro una serie de técnicas que sirvan para modificar las conductas individuales o grupales, también, este debe de ser una persona:

- *Equilibrada* en su actuar ante las problemáticas de los estudiantes, pues con muchos de ellos habrá de trabajar en las dificultades provenientes del propio ámbito académico, familiar o social.
- *Liberada* de prejuicios y de las interpretaciones más egocéntricas de su trabajo. Además, constantemente deberá hacer gala de su empatía ante las contingencias cognitivas, sociales o de personalidad que presentará el alumnado.
- *Ilustrada* en el aspecto académico y abierta a dejarse aconsejar por otros expertos de la unidad educativa .

8.3 Tipos de motivación en el aula

La motivación moviliza y fortalece la conducta de forma que la hace más persistente ante los obstáculos que se interponen en la consecución de los objetivos planteados (ver Figura 7). Esta, según Cirino (2000), puede clasificarse de la siguiente forma:

8.3.1 La motivación intrínseca

Tendencia que es definida por Deci (1985, citado por Cirino, 2000) como la motivación de realizar actividades por el placer de hacerlas. Un ejemplo de ello, podría encontrarse en la

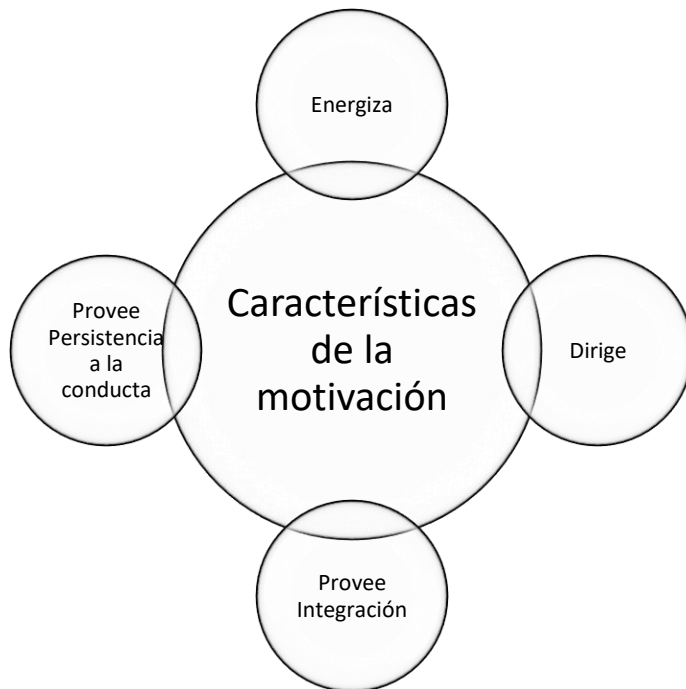
curiosidad, en la competencia individual (identificar tareas que puede hacer bien) , el reconocimiento (por el grupo de referencia), la autonomía (sentir que tiene libertad para realizar las actividades) y los intereses (realizar tareas que agradan).

8.3.2 La motivación extrínseca

En ella intervienen variables externas como son los incentivos, premios, castigos, presiones sociales o culturales. Un ejemplo de ello, es evitar castigos o mejorar las notas académicas.

Figura 7

Características de la motivación



Nota. Fundamentos principales de la motivación según Cirino (2000).

8.4 Los refuerzos

Cobos (2022) manifiesta que toda persona desea estar adaptada en los contextos en los que participa, de forma que el trato al estudiante debe de realizarse a través de los refuerzos positivos. Además, en cualquier intervención hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Obviar lo obvio: el recordar a un estudiante continuamente que tiene que estudiar no es lo más recomendable a la hora de reforzar su autoconfianza, pues, seguramente, el efecto que surja de esta acción sea el contrario al deseado y la postura del maestro y el estudiante se alejen.
- Aportar algo nuevo: es necesario innovar en el uso de las técnicas que puedan emplearse en el aula. Ya que sí se sorprender al estudiante, esto puede incidir en que reaccione positivamente.

8.5 Niveles de motivación

Además, Muñoz (2004) señala que los niveles de motivación son muy diferentes para cada individuo y se encuentran relacionados con percepción e importancia que otorgue a sus objetivos (véase el anexo 5). De manera que existen diferentes niveles de estimulación desde los que el profesorado debe de tener muy encuentra a la hora de trabajar en el aula:

- El autoconcepto del estudiante
- El nivel de estimulación (externa, interna)
- Relación educativa (el aprendizaje se producirá cuando los alumnos vean que las ventajas de hacerlo superan a los inconvenientes)
- El reconocimiento de los éxitos individuales y grupales de los estudiantes
- Cuando existe un buen clima de convivencia en el aula y las personas se encuentren integradas
- El establecimiento de recompensas que aumenten las expectativas de logro en el aula
- El autoconocimiento del alumno para poder aprovechar de mejor manera sus capacidades pedagógicas
- La conducción, por parte del profesorado, de las temáticas en el aula sin caer en monotonía constante
- La creatividad profesional del docente
- Fomentar el trabajo cooperativo
- Establecer niveles óptimos de dificultad en las tareas (esta situación puede ser muy motivante para el alumno)

- Búsqueda de nuevos conocimientos que ofrezcan aprendizajes significativos

8.6 Ejemplos de técnicas para trabajar en el aula

8.6.1 La línea de vida

Se trata de una técnica consistente en recapitular una serie de experiencias significativas y proyectarlas al futuro.

8.6.1.1 ¿Qué es? Resaltar momentos de cambio o experiencias significativas, así como proyectar vivencias en el futuro. A través de esta estrategia se intenta recapitular sobre las experiencias para poder elaborarlas, dar un sentido y obtener un aprendizaje.

8.6.1.2 ¿Cómo se hace? Se construye una línea de forma gráfica en donde el estudiante va colocando sus experiencias más significativas en orden cronológico. Se define el presente, pasado y futuro, se divide en etapas conforme al objetivo que se emplee. En donde se destacarán las experiencias positiva y negativa, decisiones, aprendizajes. Esta técnica permite ordenar la información, a la vez que promueve que se le asigne un lugar a cada cosa. Permite aportar una perspectiva diferente de la vida del paciente, que le ayude a darse cuenta de aspectos significativos, con el objetivo de aprender de la historia y construir un futuro a partir de esto.

8.6.1.3 ¿En qué casos se puede utilizar? Puede ser útil en casos para trabajar con baja autoestima, baja motivación, dificultad resolución de problemas, ayudando a reconocer los recursos y fortalezas personales que han sido utilizadas en otras experiencias.

8.6.2 Mi yo del futuro

Es un ejercicio para practicar de forma grupal o individual, en el que los componentes destacan sus cualidades personales. El interés de esta técnica radica en que se visualiza el proyecto vital en el que se incluye el profesional. Las recomendaciones que realiza Cobos (2022) es que el estudiante verbalice o escriba su proyección de futuro. Para ello, es fundamental la ayuda del tutor, quien a través de diferentes preguntas motivará al estudiante a pensar en su desempeño profesional (ejemplo, ¿te gusta el trato con el público?, ¿te sientes bien con las rutinas?, ¿te gusta trabajar con personas?).

8.6.3 La cápsula del tiempo

Se trata de una motivación extrínseca que se recomienda realizar a comienzo de curso. El estudiante escribe una carta en la que manifiesta sus intenciones para el año académico. Este escrito deberá de leerlo al finalizar el curso.

8.7 Conclusión

La motivación en el aula es un factor clave para poder mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado, al tiempo que actúa como una herramienta que ayuda al docente a estimular la continuidad del estudiante y , así, evitar su deserción.

9 El paradigma constructivista y la resolución de conflictos

9.1 Introducción

Tradicionalmente cuando se habla de conflicto se generan emociones o sentimientos asociados a un accionar negativo. De forma que el conflicto podría definirse como un desencuentro entre dos o más formas de interactuar entre las partes. Solo, a través de un enfoque empático en el que se identifiquen los sentimientos propios y los del otro podrá encontrarse una solución a la problemática que generó el distanciamiento entre las posiciones enfrentadas.

9.2 El paradigma constructivista y el conflicto

El paradigma constructivista se centra en la edificación del conocimiento a través de la interacción social, la experiencia y las tareas prácticas para la vida. De tal modo que en el proceso «de enseñanza- aprendizaje, los estudiantes desarrollan destrezas metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, alcanzando autonomía, lo cual los prepara para abordar desafíos globales a través de la indagación, la acción y la reflexión» (Tigse, 2018, p. 25).

Por consiguiente, las estrategias cognitivas, dirá el autor citado, permitirán enlazar los nuevos conocimientos con las experiencias previas. Las destrezas metacognitivas contribuirán a la comprensión de la información y, por último, las afectivas permitirán al individuo alcanzar la autonomía que le facultará para edificar nuevas ideas y conceptos que favorecerán la adquisición de capacidades sociales. Por eso, «el aprendizaje es un proceso activo, donde se aprende aquello que se hace. Se aprende haciendo, sintiendo y pensando, poniendo el cuerpo en acción a través de sus centros de respuesta» Aguilar y Bize (2011, como se citó en Tigse, 2018, p. 26).

Todo lo señalado contribuirá a la identidad de la cultura institucional en donde cada miembro tendrá un rol diferente:

unos se dedican a la enseñanza (docentes) y otros tienen el rol de aprender (estudiantes). El objetivo escolar principal es socializar a todos por igual y desarrollar individualidades de cada uno de los miembros. Además de esto, el papel activo y constructivo de conocimientos motiva que se compartan las labores en dicho centro. (Segura, 2005, p. 11)

Estas labores de desarrollo forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se relacionan de forma directa a través del flujo comunicativo. Se trata de un proceso clave que

actúa como indicador del estado de la atmósfera institucional que puede esquematizarse en: a) los diálogos en paridad ; b) la resolución de problemas en conjunto; c) la colaboración; d) el tratar y entender cómo piensan el otro; e) el aporte a la construcción del conocimiento conjunto y f) el trabajo colaborativo y en equipo. (Aguilar y Bize, 2011)

De modo que la solidez de esta cultura de grupo se pondrá a prueba ante la aparición del conflicto. Por ello, es necesario fortalecer los climas escolares con la generación de habilidades y destrezas que reconozcan al diálogo como una parte esencial de la convivencia institucional. De ahí que Pantoja (2005) sitúen como pilar fundamental de la misma, el fomentar el «trabajo en equipo [como] la mejor forma de actuar en la prevención y resolución de conflictos» (p. 11).

Aunque hay que matizar que la aparición de la violencia se encuentra relacionada con el fracaso de la resolución de un conflicto. De modo que los efectos del mismo se harán visibles a través de los traumas que se producirán tanto en la víctima como en el autor. La superación de esta situación dependerá de sí se posibilita o no la construcción o reconstrucción de las relaciones entre las partes. Esto acaecerá si los actores del problema deciden salir del estancamiento en el que se encuentran y «se ponen unas metas comunes más elevadas» (Calderón, 2009, p. 78).

Galtún (citado por Hueso, 2000) —que trabaja otros ámbitos del conflicto— reseña como el tratar un conflicto mediante medios «no violentos y creativos es crucial para lograr la paz [...], donde se origina el conflicto, como mejor forma de prevenir y, en su caso, de resolver los brotes de violencia» (p. 127)

Pantoja (2005) manifiesta que el conflicto ha de saberse usar con habilidad y, por ello, hay que buscar tratamientos positivos en los procesos de mediación y la negociación. Aunque no hay que olvidar que toda la comunidad educativa debe de tomar conciencia de cómo gestionar los conflictos en las aulas. A lo que cabría añadir, de cómo gestionar cualquier conflicto en el centro pedagógico y con cualquier miembro de la comunidad educativa.

El autor mencionado en el párrafo anterior clasifica las negociaciones dependiendo del plano de igualdad que pueda darse en:

- a) Negociaciones colaborativas: las partes buscan una solución de acuerdo a sus demandas. Se realizan en un plano de igualdad; pueden resolverse mejorando la comunicación entre las partes.

b) Negociaciones competitivas: estas se realizan desde la perspectiva de superioridad de una de las partes. Si en su manejo no se es hábil pueden ocasionar conflictos mayores.

La estructura de un proceso de mediación —según Chaux (2012) parafraseado por Perdomo y Acosta (2016)— debe de cumplir con los siguientes pasos: a) acordar las reglas; b) recoger y escuchar las diferentes versiones de las partes; c) contemplar las diversas interpretaciones del conflicto; d) analizar las propuestas y e) firmar compromisos.

Medina (2015) establece dos patrones de mediación en los centros escolares: a) la realizada a través de personas ajenas a la escuela y b) a través de personas internas que trabajan o estudian en la escuela. Ambos modelos han de contar con mediadores formados en la resolución de conflictos. De modo que la dirección escolar, en el momento que surja cualquier incidencia, pueda designar un profesional preparado para hacer frente a esta dificultad y conseguir llevar a las partes hacia un acuerdo.

En virtud de lo expuesto, cabría añadir que, en la visión de Galtung, interpretada por Hueso (2000), el conflicto es visto y analizado, a partir de sus fuentes, como un triángulo, en donde la actitud, el comportamiento y la contradicción son sus vértices.

De modo que la contradicción implica una situación subyacente en la que existe una incompatibilidad de intereses entre las partes. Así que, para poder trascender un conflicto, primero se tiene que ir a los fundamentos del mismo a través del diálogo. Ya que todo problema tiene escondida la solución dentro de sí. Lo único que se tiene que hacer en este caso, es contar con un método que pueda generar las condiciones necesarias en la que esta pueda manifestarse.

De ahí que todo proceso de concientización evita la cosificación de los actores haciendo de ellos protagonistas del proceso, es decir «un actor consciente será capaz de dirigir esa transformación incluyendo la propia» Galtung (2003, como se cita en Calderón, 2009, p. 14).

9.3 Acción tutorial óptima, bajo el enfoque del respeto a la diversidad humana

En las últimas décadas la visión sobre el modelo ecológico ha ido ganando terreno. De ahí que la escuela sea vista como un sistema en el que los aprendizajes deben de girar alrededor del individuo y su entorno. Se trata de una visión poliédrica de la realidad, en la que los enfoques individuales surgirán como producto de la experiencia entre el sujeto y su medio.

De ahí que la mirada sobre un mismo centro educativo estimule el surgimiento de puntos de vista antagónicos; en los que las apreciaciones de los docentes —alumnos poco motivados, estudiantes con escasa base académica, entre otras— no coincidirán, seguramente, con las de los alumnos —clases aburridas, el profesorado no les muestra la atención deseada, entre otras— (Fernández, 2017). De forma que cada centro se constituye en un microsistema con una geografía e identidad que lo diferenciará de otras unidades educativas. En otras palabras, cada institución forja su propia cultura escolar.

Una cultura que, actualmente, está sometida a múltiples cambios. Entre los más destacados cabe mencionar aquellos que se relacionan con el «clima de centro, la conciencia colectiva y cultura de dicha escuela. Esto implica un consenso, un “ethos” asumido por el colectivo, que conlleva unos procesos democráticos para llegar a acuerdos» (Fernández, 2017, p. 294). Es decir, se trata ir implementando un conjunto de estrategias encaminadas a fomentar las buenas conductas sociales que habrán de contribuir a la instauración de una cultura democrática que deberá de estar muy presente en todos los procesos de aprendizaje y relaciones internas.

Para la ejecución de esta cultura democrática en los centros es clave el desarrollo de la gestión de las acciones tutoriales; de forma que el tutor, a través de su influencia en los tutorados, podrá contribuir a la madurez emocional de los mismos mediante técnicas de trabajo que tratarán de prevenir el surgimiento de conflictos personales o grupales. Su actuación quedaría enmarcada en la filosofía pedagógica de «enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse, enseñar a pensar, enseñar a tomar decisiones» (Fernández, 2017, p. 468).

Máxime cuando los «alumnos introducen su cultura juvenil en los centros educativos, una cultura caracterizada a veces por ciertos comportamientos denunciados y sentidos como conflicto por el profesorado» (Tuvilla, 2005, p. 6). Por consiguiente, la tutoría será el espacio más idóneo para desarrollar programas y proyectos que incluyan actividades individuales y colectivas dirigidas no solo a orientaciones, académicas o profesionales sino, también, a la adquisición de competencias sociales. Dado que «todo ello ayudará al alumnado para su educación para la vida. Comunicarse, cooperar, ser solidario es algo que además de ser objeto de enseñanza ha de constituir el entramado de la vida escolar» (Fernández, 2017, p. 307).

Por otra parte, Tuvilla (2005) pone su punto de mira en el clima escolar y lo relaciona con las interacciones que se dan en su interior, ya que estas facilitarán o impedirán «la implantación o innovación de ciertas prácticas educativas» (p. 22). En consecuencia, el clima escolar y los niveles de conflictividad, manifiesta el investigador, se influyen mutuamente.

De ahí que, el autor mencionado en el párrafo anterior, proponga la creación de *escuelas pacíficas*. En las que se recomienda una actuación preventiva en torno a una serie de conflictos escolares que se encuentran relacionados con : a) lo curricular; b) lo relacional; c) lo cultural y d) lo social.

En conclusión, «comunicarse, cooperar, ser solidario es algo que además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar» (Fernández, 2017, p. 307).

9.4 Ámbitos de actuación

Toda intervención en un conflicto debe de estar precedida por un proceso de concientización sobre la existencia de un problema. Una vez superada esta fase, se deben de registrar los datos derivados del mismo e identificar quienes son los protagonistas de la discusión; al mismo tiempo, que se procederá a inventariar en dónde se ha de intermediar. Puesto que todo proceso que se practique —como indica Fernández (2017)— debe de tener como objetivo buscar alternativas de solución. Se trata de una serie de opciones que previamente han de haber sido analizadas para determinar si su aplicación es adecuada para poder resolver el problema; ya que, si su empleo resulta fallido, deberá de volverse a iniciar el proceso.

9.5 Técnicas para la resolución de conflictos

El empleo de estas técnicas, dirán Suricalday y Villajos (2019) tienen como fin mejorar «la expresión, la recepción de mensajes y, con todo ello, el entendimiento» (p. 148).

9.5.1 Escucha activa

Con esta técnica se busca mejorar el proceso de comunicación y recepción de los mensajes «de manera que se minimice al máximo la posibilidad de malas interpretaciones, fuente de múltiples tensiones interpersonales» (Suricalday y Villajos , 2019, p. 130).

Gómez et al (2011) manifiestan que la escucha activa es una «habilidad básica, de la que más pueden optimizar los procesos de comunicación, también se detecta que es uno de los comportamientos más difíciles de encontrar» (p. 157). De forma que para que funcione, dirán

estos autores, ha de manifestarse dos actitudes: a) la empatía hacia el interlocutor y b) la de mostrar comprensión mediante comportamientos no verbales (tono de voz suave, contacto ocular, expresión facial acogedora y una postura corporal receptiva). Ejemplo: a) dibujando a oídas; b) historia tras historia; c) atención auditiva; d) discusión de parejas y e) parafraseando.

9.5.2 Mensajes yo

Es una técnica, escribirán Suricalday y Villajos (2019), en la que es fundamental saber interpretar los mensajes emitidos para poder identificar los sentimientos. Puesto que habitualmente se suele hacer uso de los *mensajes del tú* para poder enjuiciar o acusar a la otra parte. De forma que con el uso del *yo* se proyecta una comunicación más respetuosa que no trata de juzgar las actitudes del otro. Ejemplo: a) cómo le dirías a alguien...; b) del enjuiciamiento al entendimiento y c) situaciones cotidianas con mensaje yo, entre otras.

9.5.3 Técnica para el desarrollo de habilidades relacionales

Los centros educativos son espacios donde no solo se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje, también, son lugares de convivencia, en donde sus miembros se relacionan a través de normas que les regulan. Por lo tanto, deben de ser espacios en los que hay que prevenir comportamientos contrarios a la construcción de un clima escolar apropiado.

De ahí que autores como Rutter (1979), Bryck y Driscoll (1988), recomienden que para conseguir una escuela sin conflictos esta debe de estar provista de normas y procedimientos firmes y justos además de ir cultivando «una conciencia de “atención e interés hacia las personas» (como se cita en Fernández, 2017, p. 53).

De tal modo que, para asistir a esa eficacia social y la mejora de las relaciones interpersonales, Suricalday y Villajos (2019) , proponen trabajar a través de las técnicas las siguientes habilidades:

9.5.3.1 Asertividad. Destreza que consiste en expresar sentimientos, pensamientos, en primera persona, sin herir a los demás, evitando juicios o críticas. Ejemplo de dinámicas a) asertivo, pasivo, agresivo; b) el colchón; c) salir del círculo, entre otras.

9.5.3.2 Empatía. Significa Ponerse en el lugar del otro, intentado entender sus problemas, sentimientos, miedos, opiniones, rechazos. No todo el mundo percibe de igual forma una determinada situación. Ejemplo: a) las tres urnas; b) la lectura del pensamiento, c) la historia de Ana, entre otras.

9.5.3.3 Autoconocimiento y Autoestima. A través de diferentes técnicas se pueden trabajar los valores personales y la aceptación de las cualidades de cada individuo. De forma que permitirá afrontar de mejor manera los conflictos que puedan darse en sus relaciones. Las acciones programadas no solo fomentarán el autoconocimiento, sino que ayudarán a generar nuevos lazos con el grupo, a través del intercambio de informaciones personales en las diferentes dinámicas que puedan plantearse. Estas pueden realizarse en: a) pequeños grupos: ejercicios socioafectivos y trabajo cooperativo; b) grupo de clase: asambleas y c) en la escuela: acuerdos compartidos sobre cuestiones de disciplina. Ejemplo: a) polaridades de identidad; b) el espejo, c) escalera de valores, entre otras.

9.5.3.4 Autocontrol. Se trata de un modelo cognitivo en el que los sujetos pueden escoger entre varias opciones. Se promueven respuestas a las alternativas antisociales. «Se presenta como una habilidad fundamental ante el conflicto. Su manejo puede suponer un factor clave para reducir el nivel de intensidad del desencuentro interpersonal, facilitando las posibilidades de una resolución satisfactoria» (Suricalday y Villajos, 2017, p. 171). *Ejemplo: a) la relajación progresiva de Jacobson; b) ¿qué es el odio?; c) técnicas de autocontrol, entre otras.*

9.5.3.5 Cooperación. En la convivencia se produce una interacción entre múltiples personas. De forma que «comunicarse, cooperar, ser solidario es algo que además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar» (Fernández, 2017, p. 308).

Esto supone trabajar metas comunes. De forma que las técnicas empleadas apuestan por «fomentar acciones cooperativas [también] deben de trabajarse como formación en la educación en valores» (Suricalday y Villajos, 2017, p. 199). Ejemplo: a) revuelto de colores; b) las sillas cooperativas; c) lobos y corderos, entre otras.

9.5.3.6 Técnicas para procesos de mediación. Tony Whatling (como se cita en Fernández, 2017) indica que un mediador con la elección de la técnica adecuada puede manejar diferentes conflictos. Aunque con anterioridad, debe de analizar cuáles son los procedimientos más adecuados para poder tratar con las emociones intensas y reacciones negativas que van asociadas a todo conflicto.

Previamente, al empleo de estas técnicas, tal y como evidencia Suricalday y Villajos (2017), ha existir la voluntad de las partes por intentar solucionar el problema. Ya que es importante que en todo el proceso esté presente la empatía, la tolerancia y el respeto entre las partes. Ejemplo: a) argumentos cruzados, b) caminando por el conflicto; c) dímelo en un cómic, entre otras.

9.5.3.7 Técnicas de pensamiento creativo o divergente. Hay que entender el acto educativo como «un proceso activo-creativo en el que los alumnos son agentes vivos» (Fernández, 2017, p. 408). De modo que, ante una situación de bloqueo, matizan Suricalday y Villajos (2019), debe emplearse nuevas alternativas que permitan superar ese obstáculo. Ya que un problema puede tener múltiples soluciones que deben de buscarse en conjunto. De tal manera que cualquier técnica que se emplee en el pensamiento divergente, debe de permitir el análisis de diferentes situaciones desde enfoques heterogéneos. Ejemplo: a) Scamper; b) los molinos; c) grupo nominal, entre otras.

9.6 Conclusión

Todas estas técnicas están orientadas a fomentar ambientes más democráticos. Máxime, cuando de lo que se habla es de hacer frente a las acciones disruptivas que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, con la puesta en marcha de acciones preventivas, estas tendrán su influencia en la mejora de los climas institucionales. Convirtiéndose en una alternativa muy válida a los procedimientos sancionatorios.

10 Revisar el plan de acompañamiento pedagógico

Una vez finalizado el cronograma trimestral en el que se desarrollaron las jornadas informativas, se realizará una evaluación de las mismas. Para ello, antes, la autoridad pedagógica deberá de realizar una convocatoria a oficial a los docentes para que se evalúe el trabajo realizado. Al tiempo que se inicia un proceso de retroalimentación grupal a través de la puesta en común de las experiencias personales.

11 Recomendaciones

Se recomienda a las autoridades de la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo que a comienzos del año académico realicen una programación de contenidos trimestrales en la que se contemple la capacitación del docente en temas de interés pedagógico, investigativo, conductual o en campos específicos del conocimiento de las diferentes áreas de las materias que se impartirán.

Por otra parte, se sugiere que realice contactos con la universidad central del Ecuador (Quito) o institutos técnicos de educación para que puedan acceder a las instalaciones educativas, en el espacio de jornada extendida, con el objeto de realizar algún conversatorio o exposición sobre algún tema complementario y de interés para el profesorado del centro.

12 Bibliografía

- Aguilar, M., & Bize, R. (2011). Pedagogía de la Intencionalidad. *Homo Sapiens Ediciones, Santiago, Chile*. Organización de Naciones Unidas, Brown, M., Reyes, N., Miño, C., Vélez, R., Anchundia, A., Paz, D., & Elosua, J. (2020). Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo. *Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura/ODS4, 4*, 1-102.
- Asensi, J. (2007). Ser tutor hoy y la utopía de la educación en valores. *Tendencias pedagógicas*, (12), 69-82.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Caballero, E., Galarza, C. B., & Herrera, J. F. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase. *Alteridad*, 9(1), 56-64.
- Calderón, P. . (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 2, 60-81.
- Carrera, C., López, T., Matías, P., & Santamaría, C. (2016). *Agenda de trabajo del Orientador: En centros educativos de educación infantil y primaria* (Vol. 138). Narcea Ediciones.
- Carriazo C., Pérez, M., & Gavira, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Carrillo M. (2018). Planificación Educativa, Dimensiones y componentes. *Limhart Editores*.
- Cirino, G. C. (2000). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Porfirio García Fernández*, 80.
- Criollo, M. I. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista vinculando*.
- Donoso-Díaz, S., & Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Espinosa-Freire E. , Tinoco, W. E., & Sánchez Barreto, X. D. R. (2017). Características del docente del siglo XXI (original). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.

- Fernández , I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad* (Vol. 142). Narcea Ediciones.
- García Huerta, M. ., León, E. , & Rosales, A. (2021). Componentes de la gestión educativa aplicables por el equipo directivo. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(1), 1-20.
- García Moreno, M. L. (2016). De «tutorar», «tutorizar» y «tutorear» | FundéURAE. *FundéURAE / Fundación del Español Urgente*. <https://www.fundeu.es/noticia/de-tutorar-tutorizar-y-tutorear/>
- Gómez, Á. H., Gómez, J. I. A., & Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180.
- Hueso, V. H. (2000). Johan Galtung: La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, (111), 125-159.
- Mañú, J. M. . (2006). *Manual de tutorías* (Vol. 9). Narcea Ediciones.
- Medina, M. D. R. M. (2015). Mediación entre pares en las escuelas públicas: Una alternativa para la solución de conflictos. *Griot*, 8(1), 85-103.
- Meléndez, S., & Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392.
- Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc]. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito, Ecuador: MinEduc.
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, FJ (Coords.)*, 25, 2-24.
- Muñoz, L. L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110.
- Pantoja , A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. *Pérez, M., & Rivera, A.(2005). La orientación escolar en centros educativos*, 319.

- Perdomo Henao, L. O., & Acosta González, J. C. (2016). Estilo docente, creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional en el rol del docente como mediador y orientador de conflictos.
- Pesantez Chamba, K. A. (2018). *Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica de la Unidad Educativa Rosa de Luxemburgo, del cantón Santa Rosa, Provincia El Oro-Ecuador Año lectivo 2018-2019* (Bachelor's thesis).
- Réplica 24 de Mayo.(2022). *Planificación curricular institucional 2022-2026* [PCI].
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educación*, 56(1), 77-90.
- Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445-456.
- Salazar, L. (2022). *La diversidad como oportunidad de aprendizaje: una mirada a las situaciones de vulnerabilidad más recurrentes en el país*. OEI.
- Segura, M. S. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-18.
- Suricalday, A. & Villajos L. (2019). *Resolución de Conflictos: Habilidades y técnicas para educadores*. Ediciones de la U.
- Tigse Parreño, C. M. (2018). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Tuvilla, J. T. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- UNESCO Office Quito and Regional Bureau for Communication and Information in Latin America and the Caribbean [152] Person as author : (2020). *Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo*. UNESCO Digital Library. Recuperado 28 de agosto de 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634.locale=en>
- Villegas B. R. (2008). Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(5), 65-76.
- Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Consejo de Redacción*, 2(3), 7.

13 Anexos

Anexo 2. Estándares de desempeño profesional

Dimensión A: dominio de la disciplina curricular		
1	A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.	A.1.1 Domina el área del saber que enseña.
		A.1.2 Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia.
		A.1.3 Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.
		A.1.4 Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan
2	A.2 El docente conoce el currículo nacional.	A.2.1 Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.
		A.2.2 Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte.
		A.2.3 Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional.
3	A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.	A.3.1. Usa de forma competente la lengua en la que enseña.

Dimensión B: gestión del aprendizaje		
1	B1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>B.1.1 Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado, curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativa de los estudiantes, tomado en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje.</p> <p>B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.</p> <p>B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.</p> <p>B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.</p> <p>B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.</p> <p>B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos.</p>

<p>2</p>	<p>B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.</p>	<p>B.2.1 Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula.</p>
		<p>B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.</p>
		<p>B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.</p>
		<p>B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.</p>
		<p>B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.</p>
		<p>B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos.</p>
<p>3</p>	<p>B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.</p>	<p>B.3.1 Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes.</p>

		<p>B.3.2 Diagnostica las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del estudiantado.</p>
		<p>B.3.3 Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente.</p>
		<p>B.3.4 Evalúa de forma permanente el progreso individual, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, con estrategias específicas.</p>
		<p>B.3.5 Comunica a sus estudiantes, de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados y todo lo que necesitan hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje.</p>
		<p>B.3.6 Informa a los padres de familia o representantes legales, docentes y directivos, de manera oportuna y periódica, acerca del progreso y los resultados educativos de los estudiantes.</p>
Dimensión C: desarrollo profesional		
1	<p>C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.</p>	<p>C.1.1 Participa en procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional, tanto al interior de la institución como fuera de ella.</p>
		<p>C.1.2 Investiga y se actualiza permanentemente en temas que tienen directa relación con su ejercicio profesional y con la realidad de su entorno y la del entorno de sus estudiantes.</p>

		C.1.3 Aplica experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación, relacionados con su ejercicio profesional.
2	C.2 El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.	C.2.1 Comparte sus experiencias y conocimientos con otros profesionales de la comunidad educativa.
		C.2.2 Trabaja con los padres de familia o representantes legales y otros miembros de la comunidad educativa, involucrándolos en las actividades del aula y de la institución.
		C.2.3 Genera un ambiente participativo para el intercambio de experiencias y búsqueda de mecanismos de apoyo y asistencia a estudiantes con necesidades educativas especiales.
3	C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes	C.3.1 Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que reciba de la comunidad educativa.

		C.3.2 Valora su labor como docente y agente de cambio.
Dimensión D: compromiso ético		
1	D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.	D.1.1 Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas en todas sus acciones, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales.
		D.1.2 Comunica a sus estudiantes altas expectativas acerca de su aprendizaje, basadas en la información real sobre sus capacidades y potencialidades individuales y grupales. D.1.3 Estimula el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes dentro del sistema educativo.
2	D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.	D.2.1 Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales.

		D.2.2 Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos.
		D.2.3 Promueve y refuerza prácticas que contribuyen a la construcción del Buen Vivir.
		D.2.4 Fomenta las expresiones culturales de los pueblos, las etnias, las nacionalidades y la lengua materna de sus estudiantes.
3	D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.	D.3.1 Genera y se involucra en la promoción y apoyo de proyectos de desarrollo comunitario.
		D.3.2 Promueve acciones que sensibilicen a la comunidad sobre procesos de inclusión educativa y social.

Nota. Fuente del Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc]. (2012). *Estándares de calidad educativa*.

Anexo 3. Autoevaluación sobre el proceso de planificación

En la columna de la derecha valore los contenidos de los indicadores: 1(Nada), 2(Poco), 3 (Regular), 4 (Bien) y 5 (Muy bien)	
Indicadores	
1.	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Curricular de Etapa
2.	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.
3.	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos
4.	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.
5.	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Curricular de Etapa, a la programación didáctica en el caso de secundaria y , sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.
6.	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.
7.	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos)
Total	

Nota. Autoevaluación del proceso de planificación, PCI (2022).

Anexo 4. Autodiagnóstico sobre el conocimiento del ideario del centro

Responda Valorando: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Regular), 4 (bien) y 5 (Muy Bien)	
Rasgos	Puntuación
1. Conozco bien el ideario o estilo propio del Centro educativo en el que trabajo.	
2. Soy capaz de poner por escrito en unas pocas líneas los aspectos fundamentales de la Misión del Centro educativo	
3. Me siento identificado con los objetivos del Centro.	
4. Sé cómo alcanzar los objetivos propuestos.	
5. Mi trabajo, en la práctica, tiene en cuenta esos objetivos.	
6. Tengo fácil acceso a una persona del equipo directivo que pueda resolver mis dudas como tutor.	
7. Dispongo de los cauces necesarios para transmitir a los padres el ideario del Centro.	
Total	

Nota. Fuente, *Manual de tutorías*, Mañú (2006).

Anexo 5 . Motivación en el aula

Principios Básicos	Relación Educativa	Gestión de rutinas	Tipología de Tareas
---------------------------	---------------------------	---------------------------	----------------------------

Fundamento único A mayor autoconcepto, mayor motivación.	Refuerzo positivo Reconocer públicamente el éxito del estudiante o del grupo.	Creativa Una organización flexible y democrática aumenta la motivación intrínseca.	Equilibrada Los niveles óptimos de dificultad favorecen el avance en la tarea.
Nivel de Estimulación Debe de ser óptimo, ni reducido ni excesivo.	Acoger Crear y mantener una atmósfera interpersonal cálida de respeto y optimismo.	Colaboradora El aprendizaje cooperativo motiva más que el competitivo.	Variada Cambios moderados en el nivel de dificultad y complejidad.
Tipos y Campos La extrínseca para optimizar tareas rutinarias y la intrínseca para optimizar la creatividad y la asimilación de conceptos.	Esperar más Mantener siempre unas expectativas de éxito.	Aplicación Autónoma La autonomía promueve la motivación, el logro y la autoestima.	Tipos de Tareas Las tareas creativas motivan más que las mecánicas.
	Liberadora y responsabilizadora Conocer la causa de propios éxitos o fracasos aumenta la motivación intrínseca.	Formalizada El registro de los progresos favorece la motivación intrínseca.	Contenido El aprendizaje significativo motiva más que el de tipo memorístico y repetitivo.

Nota. Características recopiladas de Muñoz (2004).

Anexo 6 . Certificado de traducción del resumen

Certificado de traducción del inglés

Yo Jimena Alexandra Benítez Vaca con cédula de identidad 1708626914, con título de **Licenciada en ciencias de la educación profesora de enseñanza media en la especialización de idiomas inglés y francés** por la Universidad Central del Ecuador, con código de registro de la SENESCYT: 1005-06-685502, por medio de la presente tengo bien **CERTIFICAR**: que he traducido y aprobado el resumen del trabajo de investigación que se titula: **El Acompañamiento Pedagógico para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza del Docente de Segundo de Bachillerato de la Jornada Vespertina en la Unidad Educativa del Milenio Réplica 24 de Mayo, Cantón Quito, Período Lectivo 2022-2023** cuya autoría es del estudiante **Miguel Ángel Diez López** con cédula de Identidad nro. **1755936596**, aspirante al título de **Magíster en Educación, con Mención Orientación Educativa**.

El apartado del *abstract* es una traducción textual del Resumen aprobado en español. Particular que comunico en honor a la verdad para fines académicos pertinentes, facultando al portado el presente documento, hacer uso legal pertinente.

Atentamente,



Lic. Jimena Benítez

CC: 1708626914