

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE



CONTRIBUCIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS
PARA EL ALCANCE DE UNA EDUCACIÓN BÁSICA DE CALIDAD EN
CENTROS ESCOLARES URBANOS DEL DISTRITO 515 DEL MUNICIPIO DE
SANTA TECLA Y CENTROS ESCOLARES URBANOS DE ZARAGOZA Y
ANTIGUO CUSCATLÁN DEL DEPARTAMENTO DE LA LIBERTAD.

PRESENTADO POR:

ING. GLORIA ESMERALDA ZARCEÑO GARCÍA.
LIC. ADA JANETH ZARCEÑO GARCÍA DE SORIANO.

PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

DOCENTE DIRECTOR:

MÁSTER RENATO ARTURO MENDOZA NOYOLA

CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE DE 2009

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector:

MÁSTER RUFINO ANTONIO QUEZADA SÁNCHEZ

Vice-rector académico:

MÁSTER MIGUEL ÁNGEL PÉREZ RAMOS

Vice-rector Administrativo:

MÁSTER ÓSCAR NOÉ NAVARRETE

Secretario General:

LICENCIADO DOUGLAS VLADIMIR ALFARO CHÁVEZ

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Decano:

LICENCIADO JOSE RAYMUNDO CALDERÓN

Vice-Decano:

DOCTOR CARLOS ROBERTO PAZ MANZANO

Jefe Del Departamento De Educación:

MSD. ÓSCAR WUILMAN HERRERA RAMOS

Coordinador De Los Procesos De Grado:

MÁSTER RAFAEL GIRÓN ASCENCIO

Docente Director:

MÁSTER RENATO ARTURO MENDOZA NOYOLA

CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE DE 2009

INDICE

Introducción	
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1	Situación problemática (resumen del diagnóstico)..... 8
1.2	Enunciado del problema..... 13
1.3	Justificación..... 13
1.4	Alcances y delimitaciones..... 14
1.5	Objetivos..... 16
1.6	Supuestos de la investigación (hipótesis)..... 17
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1	Antecedes de la investigación..... 19
2.2	Fundamentos teóricos..... 31
2.3	Definición de términos básicos..... 37
CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1	Tipo de investigación..... 42
3.2	Población..... 42
3.3	Método de muestreo y tamaño de la muestra..... 43
3.4	Estadístico, métodos, técnicas e instrumentos de investigación..... 45
3.5	Metodología y procedimientos..... 46
CAPITULO IV ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	
4.1	Organización y clasificación de los datos..... 48
4.2	Análisis e interpretación de resultados..... 48
4.2.1	Supuesto 1..... 52
4.2.1.1	Aspecto 1..... 52
4.2.1.2	Aspecto 2..... 55
4.2.2.2	Supuesto 2..... 58
4.2.2.1	Aspecto 3..... 58
4.2.2.2	Aspecto 4..... 61
4.3	Resultados de la investigación..... 64
4.3.1	Coefficiente de correlación de Spearman para supuesto 1..... 64
4.3.2	Coefficiente de correlación de Spearman para supuesto 2..... 65
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	
5.1	Conclusiones..... 66
5.2	Recomendaciones..... 71

CAPITULO VI: PLAN DE FORMACIÓN PERMANENTE Y ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

6.1	Descripción del proyecto.....	76
6.2	Justificación.....	77
6.3	Población beneficiada.....	77
6.4	Objetivos.....	78
6.5	Cronograma.....	79
6.5.1	Descripción de actividades.....	80
6.6	Responsables del proyecto.....	81
6.7	Metas de la propuesta.....	81
6.8	Factores de éxito y fracaso.....	81
6.9	Presupuesto.....	82
	Bibliografía.....	83
	Anexos.....	86

Índice de anexos

1	Diagnóstico.....	86
2	Cuadro de relaciones.....	99
3	Instrumentos de trabajo de campo.....	100
4	Mapas de escenario.....	110
5	Tablas de relación de ítem.....	114
6	Datos coeficiente Spearman.....	118
7	Cálculo de la muestra.....	120
8	Tabla de diseño de los instrumentos.....	121
9	Modelo de tabla de validación de ítem.....	122
10	Análisis descriptivo de la guía de observación.....	123
11	Análisis de distribución del aula.....	126

Índice de tablas

No		
1	Descripción de la población a estudiar.....	43
2	Cálculo de la muestra.....	44
3	Frecuencias y porcentajes del aspecto 1.....	52
4	Indicadores y categorías del aspecto 1.....	53
5	Frecuencias y porcentajes del aspecto 2.....	55
6	Indicadores y categorías del aspecto 2.....	56
7	Frecuencias y porcentajes del aspecto 3.....	58
8	Indicadores y categorías del aspecto 3.....	59
9	Frecuencias y porcentajes del aspecto 4.....	61
10	Indicadores y categorías del aspecto 4.....	62

11	Datos de coeficiente de Spearman supuesto 1.....	64
12	Interpretación de coeficiente de Spearman.....	64
13	Datos de coeficiente de Spearman supuesto 2.....	65
14	Cronograma de actividades del plan de formación.....	79

INTRODUCCIÓN

En la sociedad globalizada de esta época, pareciera que se establecen modelos del bien hacer de procesos que atañen a diferentes áreas de la vida de las instituciones y de las personas mismas. Los gobiernos, ahora limitados por la mirada global, deben asumir aquellos parámetros comprobados por otros que garantizan mejores y modernas maneras de hacer las cosas, para que la ciudadanía mundial goce de los derechos universales.

En educación sucede lo mismo, desde los orígenes la humanidad ha buscado la mejora constante de los procesos formativos, basta ver un poco hacia atrás y encontramos ensayos colectivos e individuales que han hecho avanzar significativamente los procesos educativos. A nadie, dedicado a la educación, le parecen extraños nombres como Aristóteles, Makarenko, Freinet, Montessori y muchos otros. Sin embargo, es hasta hace muy poco, a principios de los 90, cuando se ha empezado a idear proyectos colectivos que hagan del ser humano, antes circunscrito a un espacio y una nacionalidad, un ente universal; un ejemplo es el Tunning Europeo, que al igual que otros movimientos educativos, ha generado aceptación y rechazo. Para una gran parte de la sociedad mundial, se trata de un modelo que reta al resto de las sociedades; para otros colectivos, quizás en menor número, es solo una respuesta al gran mercado, por lo que ha sido sometido a fuertes críticas.

En Latinoamérica, se hacen esfuerzos por la búsqueda de la calidad desde estas perspectivas europeas, por lo que varios países de la región han hechos sus propios esfuerzos y adecuaciones, generando experiencias muy particulares como en el caso de Canadá, Chile y México, entre otros. En Centroamérica, también se generan esfuerzos aunque a pasos muy lentos, quizás menos experimentales y más calcados, pero, al final, esfuerzos que indican una preocupación por mejorar la realidad de las aulas. El Salvador se sumará a este compromiso mundial por mejorar la calidad en la educación, asumiendo como marco curricular el desarrollo de habilidades y

destrezas universales que permitan a hombres y mujeres ser competentes en cualquier lugar y situación que se encuentren.

Esta nueva manera de comprender la educación, el enfoque por competencias, modifica la manera de concebir los niveles de concreción del currículo y por supuesto, resignifica a los elementos que lo componen y el rol que cada uno debe de desempeñar: directores, docentes, estudiantes y comunidad.

La presente investigación pretende verificar cómo esta nueva metodología que se implementa a nivel mundial es introducida al país y cómo este modelo de enseñanza puede generar más calidad en los procesos de aprendizaje del Primer.

Ciclo de Educación Básica, para lo que se eligió los centros escolares de Zaragoza y Antiguo Cuscatlán y del distrito 515 de La Libertad.

En el primer capítulo se presenta la definición y el planteamiento del problema en el cual se desarrolla la fundamentación del tema investigado, también los supuestos y se determina los indicadores de trabajo. En el segundo capítulo se elabora una reseña histórica del surgimiento del problema en investigación. Ahí se hace la delimitación y alcance del mismo y la definición de términos básicos.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación, definiendo la población, el tipo y la cantidad de individuos que participarán en la muestra, los métodos de investigación, los instrumentos y finalmente los estadísticos que servirán para la interpretación y análisis de los datos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática.

El deterioro del ingreso por habitante, el incremento de la deuda pública (interna y externa), la elevada tasa de inflación, ahora agravada por los altos precios del petróleo, y la inseguridad social son signos alarmantes de la ya muy deteriorada situación económica de El Salvador.

Según el informe de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América) (2007), factores como los procesos de des-regulación económica, el libre comercio, la privatización, el comportamiento de la economía mundial y los fenómenos naturales (terremotos, huracanes, tormentas tropicales) han afectado considerablemente tanto a la economía como al desarrollo social del país.

La vulnerabilidad se visibiliza también en la inversión social con una inversión en educación exigua, apenas un 3% del PIB.

Este documento presenta avances en las condiciones físicas y ambientales para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas y se han llevado a cabo mejoras en las condiciones salariales y laborales de los docentes.

Sin embargo, agrega, los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad en la rendición de cuentas sobre resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis se combinan para privar a la mayoría de los niños y niñas latinoamericanos de los conocimientos y competencias necesarios para el éxito en las sociedades modernas.

En la Educación Básica se plantean objetivos relacionados con el logro de una personalidad integral del niño y niña, es decir, una formación que les permita cierta ventaja al enfrentar diferentes situaciones cotidianas y extraordinarias en su diario vivir.

Para lograr estos objetivos que se pueden traducir en grandes compromisos del sistema educativo, el organismo estatal hizo su propuesta curricular, planteada desde 1995 en los Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional y enriquecidos con el documento publicado en 2008 llamado Currículo al Servicio del Aprendizaje. Es en el Currículo al Servicio del Aprendizaje, documento ampliamente difundido, en el que se planteó por primera vez y con mucha claridad la asunción del enfoque por competencias como la opción educativa del país; junto a éste se han hecho llegar a los centros educativos y a los docentes; otros documentos como Programas Educativos, Guías Metodológicas y la Evaluación al Servicio del Aprendizaje como instrumentos fundamentales para el desarrollo de nuevos procesos educativos. Solo falta dar formación al personal docente.

Otro de los grandes retos del país es el logro de la calidad educativa, la cual, de acuerdo a los resultados generales, y según el Ministerio de Educación, presentó un promedio global de 6.3 hasta el 2008. El rendimiento fue más alto en matemática (6.6) que en lenguaje (6.3); los resultados en la zona urbana han sido superiores a los de la zona rural; la ubicación de estudiantes con resultados superiores al promedio nacional, estuvieron relacionado con la pertenencia a la zona urbana, el haber cursado tres años de parvularia y el estudio del primer grado en un solo año, sin repetir; también incidió haber estado bajo las modalidades didácticas ofrecidas por los programas Escuelas Exitosas, COMPRENDO Y EXCELL.

Específicamente en el departamento de La Libertad, en 2008 se examinaron 41,290 estudiantes; el promedio global del departamento es de 5.81, teniendo en Matemática 5.71 y en Lenguaje 5.86.

Las pruebas de logros no reflejan el beneficio de los avances anunciados en cada línea estratégica que se ha echado a andar; el problema de la calidad en el aprendizaje sigue, por hoy, siendo el dolor de cabeza del sistema educativo.

Sin embargo, en los dos últimos años se ha iniciado un nuevo proceso de cualificación educativa. En entrevistas con docentes de diferentes centros educativos y de distintos niveles, se ha constatado que el Ministerio de Educación de El Salvador utilizó una estrategia muy particular para la introducción del nuevo enfoque educativo en las aulas: durante el 2008 subió a la plataforma del Ministerio de Educación los programas, con la finalidad de que los docentes que pudieran o quisieran bajarlos y empezar a trabajar con ellos, lo hicieran; luego hizo entrega de los documentos que prescriben el cambio de enfoque; aproximadamente 8 meses más tarde se llevaron a cabo las entregas técnicas de los programas de aprendizaje y los libros para estudiantes; tres meses más tarde, ha hecho llegar las Guías para Docentes. “La verdad, ya se estaba trabajando con el enfoque desde hace tiempo; ahora solo se afinarán algunas situaciones puntuales”¹

Al hacer una revisión de lo que se propone el enfoque por competencias y sus implicaciones en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, pareciera que no es tan fácil, como que no será suficiente solo leer los documentos para poder aplicarlos.

Para comprender la nueva propuesta del MINED es preciso remitirse al origen del concepto de competencias desde finales de 1990 y principios del 2000 muchos investigadores se han interesado por la aplicación de las competencias en el ámbito educativo. El Salvador ha recibido una gran influencia desde España, especialmente de Miguel Zabala², asesor del MINED, cuyo concepto de competencias se refiere a la “capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado”³

1 Silvia de Sánchez, Gestora Educativa del MINED

2 Psicólogo educativo español, Presidente de AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria).

3 Currículo al servicio del aprendizaje, MINED 2008

En el devenir de la conformación del concepto, sea aplicado a lo empresarial sea aplicado a la educación, la competencia se comprende como una condición indispensable para el éxito y que se expresa en procedimientos, conceptos o actitudes (producir infinita cantidad de oraciones en diferentes situaciones, percepción y reacción adecuada, dominio de conocimientos útiles, garantía de éxito en las acciones) que hacen de la persona que las aplica un competente en su área.

Desarrollar esas habilidades y destrezas en los que aprenden requiere de una persona que sea competente en el dominio de dichas habilidades y en la enseñanza de las mismas. De lo contrario la posibilidad de desarrollarlas se vuelve remota. Mejor quizás, una verdadera utopía. Adquirir estas habilidades no parece una tarea sencilla ni para la persona responsable de la formación ni para los niños que serán formados; implica cambios que son sustanciales en la práctica docente que solo pueden ser generados a través de la reflexión profunda, del pensamiento crítico y del compromiso social.

El personal docente se encuentra consciente del pobre aprendizaje de los estudiantes, pero lo asocian a diversos factores (desintegración familiar, pocos hábitos de estudio, desinterés en los estudiantes y el frecuente ausentismo a clases) entre los cuales no aciertan a considerar la mediación pedagógica como un factor decisivo.

El docente de Primer Ciclo no encuentra una propuesta clara y real para la mejora en el aprendizaje de los niños niñas en la entrega de documentos y en la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación; no la logran definir qué es el enfoque por competencias y cuál es su bondad; no dominan procesos metodológicos relacionados con tal enfoque, sino más bien, siguen las indicaciones recibidas en las capacitaciones y las instrucciones que ya vienen planteadas y desarrolladas en los textos curriculares como guías y programas de manera mecánica. Es notorio su alto grado de inseguridad, de incertidumbre, pero sobre todo, de preocupación, en primer lugar, porque los niños no aprenden y, en segundo lugar, por la exigencia del MINED a

través del asesor pedagógico y de director o directora para cumplir con mucho formulismo.

Se ha constatado en las escuelas visitadas que en las aulas se encuentran muchas dificultades referidas al aprendizaje de los niños y las niñas⁴, entre ellos se pudo observar problemas con los procesos de lectura y escritura, tales como confusión en la relación fonema-grafema, lectura mecánica, omisión de fonemas en la construcción de textos, falta de concordancia en la construcción de oraciones y textos cortos, copiado y dibujado de letras sin lograr descifrar la información que contienen. Asimismo, se identificaron problemas con los procesos de cálculo matemático: niños y niñas que no comprenden el concepto de cantidad representado en el número, dificultades en la comprensión del significado de signo más en la suma y del menos en la resta; un vocabulario matemático muy empobrecido.

Esta situación pone de manifiesto el gran reto en las aulas de los centros escolares seleccionados: la calidad educativa. Se sabe que el problema de la calidad educativa es uno solo, *el aprendizaje de los estudiantes*; también se sabe que el aprendizaje depende de muchos factores que no están determinados necesariamente por la escuela, sin embargo, el factor sobre el cual la política educativa tiene más influencia es la relación que se da dentro del aula, entre maestros y estudiantes, pero más específicamente en el desarrollo de la habilidad y conocimiento que los maestros aportan en dicha interacción; docentes bien preparados, con buenos dominios cognitivos y metodológicos provocan más y mejores aprendizajes, tanto conceptuales como actitudinales, sociales y de autoestima; docentes mediocres generan estudiantes que tienden al fracaso y con muy pocas herramientas para plantearse metas. Por eso, hablar de mejora en la calidad educativa lleva necesariamente a la búsqueda de la mejora en la calidad de los saberes de la docencia.

⁴ Información obtenida a través de conversaciones con las docentes de las escuelas.

Durante el proceso de investigación se percibió la preocupación de docentes y directores por la mejora en el aprendizaje de niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Básica y en la necesidad de formación permanente. Para ampliar la comprensión sobre el problema de la calidad en educación que enfrenta nuestro país se puede consultar el anexo 1.

1.2 Enunciado del problema

¿Qué estrategias metodológicas y de evaluación propone el enfoque de competencias como herramientas para el mejoramiento de la calidad en el Primer Ciclo Educación Básica de los centros escolares urbanos del distrito 515 del municipio de Santa Tecla y centros escolares urbanos de Zaragoza y Antiguo Cuscatlán del departamento de La Libertad?

1.3 Justificación

La importancia de esta investigación radica en dos aspectos; en primer lugar, que en el país es necesario mejorar la calidad de los aprendizajes de la ciudadanía estén más preparados para los retos de la sociedad moderna; en segundo lugar, el enfoque de competencias se ha planteado de manera inadecuada a los y las docentes por lo tanto siguen manteniendo matices de la práctica tradicional conductista.

Entre las personas que se beneficiarán con esta investigación se encuentran los y las docentes de Primer Ciclo de Educación Básica de cualquier centro escolar de El Salvador; el estudiantado de Primer Ciclo de los centros escolares de Zaragoza, Antiguo Cuscatlán, y el distrito 515 de La Libertad; directores que deseen saber a qué se deben los bajos niveles de calidad en su institución educativa; funcionarios del MINED que deseen verificar el punto de vista de los y las docentes sobre el enfoque de competencias recién introducido al sistema educativo.

Esta investigación pretende generar reflexión sobre la incertidumbre que se da en los y las docentes respecto al fundamento teórico y al manejo de las metodologías de aprendizaje y evaluación, propias del enfoque por competencias y ayudará a comprender cuál es el origen del problema en la calidad de los resultados.

1.4 Alcances y delimitaciones

1.4.1 Delimitación temporal.

El período en que se desarrollará la investigación será de mayo a octubre del presente año, en el distrito 515 de La Libertad y en los municipios de Zaragoza y Antiguo Cuscatlán.

1.4.2. Delimitación espacial

Los centros escolares en que se desarrollara la investigación en el departamento de La Libertad del distrito 515: Centro Escolar Refugio de La Paz, Centro Escolar "Margarita Durán", Centro Escolar Jardines de La Sabana, Complejo Educativo Walter A. Soundy, Centro Escolar Católico Nuestra Señora de Las Gracias; en Zaragoza: Centro Escolar Comunidad Los Cedros, Centro Escolar Cantón Guadalupe, Centro Escolar José María Cáceres, Centro Escolar Católico Monseñor ÓSCAR Arnulfo Romero; en Antiguo Cuscatlán: Centro Escolar Walter Thilo Deininger.

1.4.3 Delimitación conceptual

La investigación se inicia con el diagnóstico sobre cómo se introduce el enfoque de competencias en el Primer Ciclo de los centros escolares arriba citados; esto se hizo por medio de entrevistas con docentes, directores y algunos funcionarios del MINED; se revisaron también los resultados de las pruebas de logros del 2005-08 con el objetivo de establecer la situación problemática.

Para comprender la propuesta educativa se consultó documentación referida al enfoque de aprendizaje por competencias, específicamente el planteamiento desarrollado por Philippe Perrenoud⁵ quien plantea que una competencia es la capacidad de responder eficazmente aplicando el conocimiento adecuado en una situación determinada; también se consultó estudios sobre la calidad educativa retomando la propuesta de Sylvia Schknelkes (1998) en su estudio sobre la calidad educativa de las escuelas primarias; el punto de vista de Ausubel sobre el aprendizaje significado y los documentos del MINED como: Currículo al servicio del aprendizaje, Evaluación al servicio del aprendizaje, Programas y Guías metodológicas.

⁵ Competencia: orquestación compleja de una serie de esquemas de percepción, pensamiento, evaluación y acción.

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

Establecer cuáles de las estrategias metodológicas y de evaluación que propone el enfoque de competencias son aplicables como herramientas para el mejoramiento de la calidad en el Primer Ciclo de Educación Básica del departamento en los centros escolares urbanos de Zaragoza, Antiguo Cuscatlán y del distrito 515 de Santa Tecla.

1.5.2 Objetivos específicos

Identificar qué elementos de la metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares generan calidad en los aprendizajes.

Indagar si la práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares conserva matices conductistas que generan baja calidad en los aprendizajes.

Diseñar una propuesta de mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes basándose en los problemas detectados en los centros escolares investigados, con la finalidad de mejorar la calidad de los mismos.

1.6 Supuestos de la investigación

1.6.1 Supuesto general

Las estrategias metodológicas y de evaluación que propone el enfoque de competencias son herramientas para el mejoramiento de la calidad en el Primer Ciclo de Educación Básica del departamento La Libertad en los centros escolares urbanos de Zaragoza, Antiguo Cuscatlán y del distrito 515 de Santa Tecla.

1.6.2 Supuestos Específicos

La metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares esta relacionada con la calidad en los aprendizajes.

La práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares conserva matices conductistas que están relacionados con la baja calidad en los aprendizajes.

1.6.3 Supuestos estadísticos

1.6.3.1 H1: Supuesto positivo

La metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares esta relacionada con la calidad en los aprendizajes

$H1=CX \text{ e } Y \neq 0$, es decir existe dependencia en algún nivel

1.6.3.2 H0: Supuesto nulo

La metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares no esta relacionada calidad en los aprendizajes.

$H_0 = C \times E \times Y = 0$, es decir no existe dependencia

1.6.3.3 H1: Supuesto positivo

La práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares conserva matices conductistas lo que esta relacionado con baja calidad en los aprendizajes.

$H_1 = C \times E \times Y \neq 0$, es decir existe dependencia en algún nivel

1.6.3.4 H0: Hipótesis nula

La práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares conserva matices conductistas lo que no esta relacionado con la baja calidad en los aprendizajes.

$H_0 = C \times E \times Y = 0$, es decir no existe dependencia

Estos supuestos se relacionan con indicadores específicos de cada uno que servirán de parámetro para elaborar instrumentos de investigación que indaguen datos.

La tabla de relaciones de supuestos e indicadores se puede examinar completa en anexo 2.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

El modelo de enseñanza por competencias tiene su origen alrededor de los años setenta, con algunas investigaciones que buscaban determinar qué hacía que una persona tuviera éxito independiente de su grado académico o de su “inteligencia”.

Uno de los primeros investigadores del concepto de competencias es Noam Chomsky, lingüista estadounidense, profesor y activista político, se le considera fundador de la Gramática Generativa Transformacional, que es un sistema original para abordar el análisis del lenguaje y que ha revolucionado la lingüística. Chomsky introdujo el concepto de competencia lingüística, a partir de la noción de desarrollo haciendo un símil entre la dicotomía competencia/actuación. La primera obra de Chomsky, aspectos de la teoría de la sintaxis, traducida al español en 1970, define la competencia (competence) como un saber implícito (de las reglas gramaticales). Chomsky habla de la existencia de una competencia lingüística, entendida como un conocimiento permanente de reglas gramaticales para dominar una lengua, propio de la naturaleza humana.

La competencia lingüística se propone como una manera de entender el conocimiento. Del diálogo de saberes entre psicología y lenguaje, la noción de competencia es interpolada a la educación, entendida como habilidad, destreza, disposición.

Para Chomsky la capacidad el éxito o fracaso con el cual se enfrenta una persona en situaciones de la vida cotidiana está relacionado con la competencia lingüística, ya que considera el lenguaje como la base principal para el desempeño de una persona.

Otro investigador considerado el originario del enfoque de competencias profesionales es David McClelland (1973), doctor en filosofía y psicología experimental, estadounidense, que llegó a la conclusión de que las medidas de

inteligencia y personalidad así como las pruebas sobre contenidos de conocimiento no resultaban útiles para predecir la actuación o el éxito laboral. Estas pruebas contenían ciertos sesgos en contra de minorías y personas con bajo estatus socioeconómico. Esta situación llevó a McClelland a iniciar una búsqueda de otras medidas que correlacionar con el éxito laboral y que fuesen pruebas menos sesgadas.

Para McClelland una definición de competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”. Para McClelland el éxito depende, en primer lugar, del grado de cualificación que debe ser entendido como grado de conocimiento experto; en segundo lugar, de su talento para la tarea, es decir, sus habilidades, destrezas y capacidades de índole general o específica; y en tercer lugar, de su talante ante sí mismos, ante los demás, ante las exigencias laborales. Podemos concluir que de acuerdo al enfoque de McClelland las competencias son características intrínsecas de cada persona que la llevan a desenvolverse de manera exitosa o no exitosa en sus actividades cotidianas.

Otro investigador interesado en determinar qué hace que una persona triunfe o fracase en vida cotidiana y profesional es Howard Gardner que alrededor de los 80, desafió una tesis en Francia que investigaba cómo ayudar para que los estudiantes de primaria no fracasaran académicamente, y poder reforzar áreas débiles. De estas investigaciones surgen las primeras pruebas de coeficiente intelectual donde florece la idea de que las personas tienen un nivel de “inteligencia” que puede medirse de manera objetiva y reducirse a un número. Gardner reflexionaba que la forma de medir la inteligencia solamente por un examen era demasiado estrecha, pues la persona que hace la prueba es sacada de su ambiente natural y realiza tareas que nunca había hecho y que nunca volverá a desarrollar por lo tanto no eran tan objetivas como se creía. Gardner determinó que la inteligencia es algo más que un número, ya que es el conjunto de capacidades que el individuo posee para resolver problemas, crear productos en un contexto o en ambiente natural; identificó que

existen siete inteligencias que un individuo puede poseer: la lingüística, lógico-matemático, espacial, corporal kinética, musical, inter e intra personal. Para Gardner de las inteligencias que la persona posee y de sus capacidades intelectuales depende cómo se desempeñará en su ambiente de trabajo, resolverá conflictos y enfrentará la vida.

En Norte América la educación basada en competencias surgió en ambos lados de la frontera entre los Estados Unidos de América y Canadá durante la década de los 70, como respuesta a la crisis económica cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países. Para resolver este conflicto, se buscó identificar las capacidades que se necesita desarrollar para ser un “buen profesor” de educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria). Al mismo tiempo, el mundo enfrentó, en esa década, un incremento considerable en la demanda de educación media superior, ocasionado por la dinámica de la población (la mayoría de los demandantes tenía entre 15 y 25 años de edad). Uno de los rasgos de la crisis era que los adolescentes terminaban la educación obligatoria (secundaria o bachillerato, según el país) sin contar con una calificación para el trabajo, toda vez que ni siquiera habían logrado desarrollar la habilidad esencial de aprender a aprender, sin dejar de reconocer que no todos tenían acceso a la Educación Superior.

Por ello, en forma paralela al desarrollo de las competencias para enseñar, durante los años 80 se diseñó una manera innovadora de preparar a los jóvenes para el trabajo que garantizaba la calidad de la formación. Los países industrializados invirtieron grandes sumas de dinero en este proyecto, con la participación decidida del gobierno y de la industria (y, en el caso de Australia, de los sindicatos), en parte para responder a la necesidad de reconvertir su economía (del sector industrial al de servicios), lo que dio como resultado el modelo de capacitación basada en competencias. Los pioneros fueron Alemania, Australia, Canadá, los Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda y Japón.

Al inicio de la década de los 80, Quebec llevó a cabo una profunda reforma de la formación profesional, cuyas bases principales serían las siguientes: mejorar el acceso a los servicios de formación profesional y técnica; armonizar los programas de formación de los diferentes organismos o instituciones independientemente del ministerio responsable; acentuar la colaboración y los vínculos formales con los actores socioeconómicos tanto en el ámbito local, como regional y central. Para Canadá un “modelo de competencias” es un conjunto de competencias que además integra los comportamientos conexos que vinculan directamente las prioridades estratégicas generales a los trabajos a ser adelantados para alcanzarlas, así como los niveles de competencia a alcanzar para cada comportamiento. Un perfil aislado de la estrategia organizacional no es de utilidad para el logro de los resultados (Comisión de la función pública del Canadá. 1999).

El objetivo principal de esta reforma era conformar una mano de obra altamente calificada, así como revalorizar la formación profesional y acabar con la deserción que afectaba a ese sector educativo.

Estas naciones habían avanzado de manera considerable en el desarrollo de un sistema de formación profesional por competencias que, en la mayoría de los casos, es independiente del sistema educativo formal y que se extendió a todo el mundo (principalmente a los países en vías de desarrollo), con fondos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

La integración de la Unión Europea (UE) trajo consigo el rasgo distintivo de la formación profesional, que la caracteriza en estos primeros años del siglo XXI: competencias polivalentes, transferibles, certificadas y, en consecuencia, reconocidas entre los países integrantes de la UE. Por ejemplo, en España el enfoque por competencias ha tenido un gran impulso, como parte de su reforma educativa. Así mismo, la formación de bloques económicos y los acuerdos de libre comercio signados han sido un fuerte detonador de este enfoque.

En la primera mitad de la década de los 90, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se establecieron los primeros contactos con los modelos y las metodologías de la educación y capacitación basadas en competencias de Canadá, los Estados Unidos de América, Francia e Inglaterra y, posteriormente, de Australia. Esta década se caracteriza en educación por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala, y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas basados en los conceptos de competencias que se venían investigando.

La década de los noventa se caracteriza en educación por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala, y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas basados en los conceptos de competencias que se venían investigando.

En esta década la UNESCO señala que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la Educación Básica, Media y Superior se enfrenta a la formación basada en las competencias y de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y para el mundo del trabajo. Las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa, y han sido presentadas como una alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de Educación Básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de Educación Superior.

En Europa, alrededor de 1995 los ministerios de Educación de Alemania, Italia, el Reino Unido y Francia se reúnen para compartir los resultados obtenidos del EEES (Espacio Europeo para la Enseñanza Superior), donde se han citado varios industriales europeos del ERT (Mesa Redonda de Industriales Europeos) que tiene enorme influencia en el diseño de la legislación europea. El producto de este congreso fue la presentación de la visión de los empresarios respecto a consideraron

que los procesos de educación y aprendizaje en su conjunto pueden adaptarse para responder de una manera más efectiva a los retos económicos y sociales de nuestra era. La ERT esperaba que este informe, “ayudara” a provocar los urgentes cambios, que en su opinión, necesitaba la educación universitaria. Ante este reto, tres años más tarde entre 1998-1999 se firma el plan de Bolonia con el objetivo de dar respuesta a la propuesta del ERT, a través de la creación de espacios universitarios comunes a nivel europeo para eliminar las barreras académicas coherentes con el proceso de globalización y la estandarización de los niveles de calidad de la Educación Superior.

Según la declaración de Bolonia, para el 2010 los sistemas educativos de todas las universidades de Europa cumplirán a totalidad los siguientes objetivos: la adopción de un sistema común de titulaciones legibles y comparables, con la implantación de un Suplemento al Diploma; la introducción de dos niveles: pregrado y grado en todos los países, con licenciaturas que duran como mínimo 3 años y que tienen valor en el mercado laboral europeo; ECTS (sistemas de créditos compatibles); la promoción de la cooperación europea para asegurar una garantía de calidad, con criterio y métodos comparables; la eliminación de los impedimentos que queden para liberar la movilidad de estudiantes y profesores (además de investigadores y administradores de Educación Superior). Esta declaración ha sufrido duras críticas, una es que las reformas introducidas tienden a la mercantilización del mundo universitario, es más, se considera que las universidades públicas ya no deben representar un déficit para el estado, induciendo a la privatización de las mismas y dando prioridad más a los intereses económicos de los grandes conglomerados empresariales que a los de la comunidad educativa. También señala que el objetivo positivo de crear un espacio común educativo esconde la idea de convertir la universidad europea en tan sólo una fábrica para las grandes empresas, dejando a un lado su papel como lugar de formación y desarrollo humano. Por ejemplo, en Alemania, donde se ha intentado relacionar las competencias genéricas y profesionales del individuo con el medio en

que se ejercen y el tipo de organización del trabajo, al sostenerse que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, para resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994); asimismo, cabe destacar el enfoque de la evaluación en Inglaterra que posee un sistema normalizado de formación profesional, a partir del concepto que “la competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos”; finalmente se cita la experiencia de Australia, donde se ha asumido un concepto de competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, al indicar parcamente que se trata de una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (Gonczi & Athanasou, 1996).

Con el fin de dar respuestas a las críticas y poner en marcha la propuesta de Bolonia se fundó uno de los proyectos más importantes que surgió para Educación Superior en Europa, es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe (Afinar las estructuras educativas de Europa). Los participantes de la elaboración de este proyecto eligieron el vocablo inglés “to tune”, que significa afinar en términos musicales, para transmitir la idea de que las universidades buscan llegar de manera conjunta a puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia y la confianza mutua.

El panorama de América Latina comparado con el europeo en ámbitos económicos, sociopolíticos y la cultura es totalmente diferente; pero, al igual que Europa, Latinoamérica es víctima de la misma manipulación por la globalización de las multinacionales que condicionan los medios de comunicación, los productos que

se consumen, la gobernabilidad de las naciones y por lo tanto, el sistema educativo. Los intereses neoliberales plantean reformas a los sistemas educativos de los países que vayan encaminadas a desarrollar individuos sin capacidad de reflexionar y solo siguen desarrollando el sistema⁶.

Estas reformas que proponen las grandes multinacionales se han venido desarrollando en América Latina de forma gradual con el argumento de la mejora de la calidad educativa de la región. Se desarrollaron reformas que tenían como finalidad la privatización del sistema educativo como respuesta a los intereses de la empresa privada. Chile fue el laboratorio continental en la aplicación de las reformas educativas. Núñez citado en Puiggrós 1994 plantea que en 1980 se fundó el primer Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y, en función de sus resultados, en 1981 se disminuyó la subvención a la educación pública el mecanismo de privatización en Chile fue el Programa de Educación Particular Subvencionada, de tal suerte que entre 1980 y 1990, 22% de la matrícula de la escuela pública pasó a la escuela privada y de los recursos públicos a los particulares un monto de 402.4 millones de dólares (Rojas, 1997). La descentralización educativa de los municipios y las escuelas tuvo como consecuencia la modificación de las condiciones contractuales del profesorado, la jornada laboral y la desarticulación de su gremial. En el aspecto administrativo y pedagógico, la flexibilidad curricular para adaptar los contenidos y objetivos mínimos a la realidad local se estableció mediante el Programa Escolar Institucional (PEI). En Argentina fue el Consejo Federal de

6 Naomi Klein (2001) ha estudiado el interés del empresariado por participar en la organización de las escuelas. Esta autora identificó como en Estados Unidos, desde finales de la década de los ochenta del siglo XX, las grandes corporaciones consideraron la incorporación de una gran masa de población juvenil –concentrada en las escuelas–, al consumo de sus productos. Eliminaron la frontera de la educación con la publicidad y, de esta manera, las escuelas se convirtieron en grandes centros publicitarios con anuncios y carteles exhibidos de manera constante y permanente a los alumnos para promover sus productos –tanto en forma impresa, como por medio de los programas computacionales introducidos en los equipos que donaron a las escuelas–. Transgredieron la privacidad de los jóvenes. exploraron sus intereses y pautas de *navegación* en la Internet, para inducir el consumo de productos ya existentes para crear nuevos de acuerdo con lo “investigado”. Las grandes compañías de ese país reactivaron el consumo sobre este sector en la década de los noventa.

Cultura y Educación quien definió competencia como “un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”. Se destaca aquí la inclusión del concepto de evaluación basado en normas o estándares típicos del área ocupacional.

Luego, Costa Rica en 1990 con la “Política educativa hacia el Siglo XXI” y a través del Consejo Superior de Educación; en Panamá con el “Pacto por la modernización de la educación panameña” y la estrategia decenal de “Modernización de la educación panameña”; en Brasil con una experiencia diferente por causa de la relativa autonomía política de los sistemas educativos de los estados (Gajardo, 1999); en México con el plan “Educación para todos”, pero con el fin de privatizar la educación pública y la universitaria; en el mismo año se repitió la experiencia en El Salvador con el plan “La educación de cara al siglo XXI” y “La Reforma Educativa en marcha”, que contaron con la asistencia técnica de la Universidad de Harvard y el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Durante el año 2001 se implementó el plan piloto del proyecto curricular APREMAT (Apoyo al Proceso de Reforma de la Educación Media Técnica) para los bachilleratos técnicos en 34 centros educativos del país; en 2002 se entregó la segunda edición de las guías de trabajo de dicho proyecto, ya con aportes del primer año de funcionamiento, y para formar parte de la Colección “Proyectos para trabajar y aprender”, con la clara convicción de que con las mejoras incorporadas contribuiría a concretar la Reforma en las aulas, los talleres y otros espacios educativos del nivel medio técnico, así como en las empresas y las comunidades. Uno de los compromisos de este enfoque era el desarrollar personas competentes y emprendedoras.

Otro proyecto que se introduce ese mismo año es el INSAFORP (Instituto Salvadoreño de Formación Profesional), cuyo objetivo es dar alternativas de formación técnica a los jóvenes de las zonas más pobres para que se integren de manera rápida al sistema de trabajo del país. Los objetivos estratégicos que pretende

este proyecto son: desarrollo institucional, desarrollo del sistema de formación profesional, asesoría de empresas para el desarrollo del recurso humano, formación profesional a la población económicamente activa y la normalización de procesos para el sistema de formación profesional.

Finalmente se planteó el proyecto MEGATEC (Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico) que en 2006 se introduce como propuesta a los logros obtenidos por el proyecto APREMAT está dirigido a educación técnica y tecnología a nivel medio y superior cuyos objetivos que persigue este proyecto tenemos: articular la oferta y demanda de educación técnica del nivel medio con la tecnológica del nivel superior; incrementar la demanda y fortalecer la oferta de carreras técnicas de Educación Superior articulando la oferta con el dinamismo del desarrollo regional y nacional; y satisfacer las aspiraciones de formación académica de los bachilleres y técnicos, para avanzar hacia niveles superiores de educación.

De acuerdo con el MINED (2007), competencia es la capacidad de enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado.

Se puede encontrar ciertos rasgos como un desempeño (hacer algo), una capacidad de usar diversos recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.), uso integral de las capacidades, y una situación o contexto relevante que le da sentido a la capacidad.

De ello podemos deducir que el eje principal del aprendizaje por competencias es el desempeño, entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que ella debe hacer de lo que sabe, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Malpica, 1996). Es decir, la forma concreta en que alguien hace algo usando lo que sabe, en condiciones para las cuales la acción y los conocimientos son relevantes.

Los recursos que se usan para el desempeño, es decir, los componentes de la capacidad, incluyen ciertos contenidos: un saber: conceptos, conocimientos, datos,

hechos, principios, etc. estos son llamados contenidos cognitivos; un saber hacer: habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir a la actuación, conocidos como contenidos procedimentales; un saber ser y estar: actitudes, normas, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades; además, predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, lo que favorece un comportamiento colaborativo, llamados contenidos actitudinales.

El entorno hace exigencias al puesto de trabajo, que es donde la persona demostrará que es competente. Esta competencia la ha adquirido a través del desarrollo de ciertas habilidades, destrezas y el dominio de ciertos conocimientos. Estos conocimientos, destrezas y habilidades son puestas en práctica con actitudes adecuadas y motivaciones, que a su vez, cobran sentido a partir de los valores que la persona ha desarrollado y que orientan toda su práctica vital y laboral.

El impacto del proyecto Tuning en Europa se trasladó a América Latina en 2004. A través de los ministerios de Educación y la Comisión Europea se reiteraba el compromiso para una relación sólida en la esfera educativa, cultural y humana, resaltando que la educación, por una parte, es un factor importante en el logro de la igualdad social y el progreso científico y tecnológico y por otra, en la formación profesional de los trabajadores de todas las edades que puedan aprovechar las oportunidades de empleo; se acuerda además, “considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la Educación Básica, en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de Educación Superior, incluyendo las universidades y la Educación a Distancia y tomando en cuenta las necesidades particulares de cada una de las sociedades”. También se asumió el compromiso de impulsar el acceso a la educación y formación profesional con la responsabilidad de cada país de proporcionar una educación adecuada a todos sus ciudadanos.

Entre las organizaciones responsables del desarrollo y puesta en marcha de proyectos educativos para Latinoamérica tenemos el Programa de Promoción de la

Reforma Educativa en América (PREAL), cuyos objetivos han sido impulsar la descentralización de la gestión, la educación con equidad y promover la calidad educativa, el perfeccionamiento docente y el financiamiento compartido por diversos actores sociales; la desconcentración de la gestión educativa hacia las municipalidades y la vinculación del sector empresarial con el sector social, los gobiernos locales y los padres de familia (Gajardo, 1999). El CONALEP trajo a México la educación y la capacitación basada en competencias. Entre 1992 y 1994 se concertaron los contratos para recibir asesoría de Canadá e Inglaterra, se adquirieron recursos didácticos diseñados por competencias, elaborados en Canadá, Inglaterra y los Estados Unidos de América, se participó en congresos internacionales en Europa y Norteamérica (EUA y Canadá), se visitaron instituciones de Canadá, España, Estados Unidos e Inglaterra y se envió personal académico a capacitarse a esos países. Asimismo, como parte de los programas de cooperación bilateral, se dio asesoría a Belice. Los vientos de cambio ocurridos en ese período favorecieron la implantación en México de la formación profesional por competencias. En 1994 se elaboró el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y se iniciaron las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial a través del crédito que se otorgaba a nuestro país. Un año después, una vez autorizado el préstamo, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical), finalizando con el plan “Educación para todos” que concluye con la privatización de la muchos centros educativo. Sus dos programas institucionales son “Empresa y educación”, diseñado para vincular la educación con los procesos productivos y para que el sector empresarial ejerza el liderazgo en el mejoramiento de la calidad educativa, y el programa de “Pasantías para docentes en América Latina y el Caribe”. Todo ello dirigió a mantener la lógica de la libre competencia del mercado.

En todas las reformas y proyectos que se han propuesto para elevar los niveles de calidad se ha enfatizado en la competitividad y el utilitarismo, los principios de la empresa privada (bonos de calidad, contrato con límites de tiempo, exaltación de las escuelas privadas, enseñanza de computación e inglés como herramientas para ser competentes) han dado gran relevancia a la educación técnica como alternativa para los ciudadanos de los países más pobres de la región. Esto no contrasta con el enfoque de enseñanza de competencias que plantea la especialización en el área en la cual se forma la persona.

2.2 Fundamentos teóricos

Dentro de esa búsqueda de la mejora en la calidad de los procesos educativos en El Salvador, El MINED asumió el enfoque por competencias a partir de 2007, para todos los niveles y modalidades de Educación Formal; aunque es hasta el 2008 que se ha enfatizado en su aplicación facilitando programas, textos y guías para docentes y estudiantes. A través del Plan 2021, se plantea como prioridad que los aprendizajes de los estudiantes deben ser significativos y de calidad, estableciendo como gran compromiso el formar una ciudadanía competente que posea herramientas que le permitan afrontar diferentes situaciones cotidianas y profesionales de manera exitosa; es por eso que esta investigación se orienta hacia la búsqueda de las estrategias de aprendizaje y evaluación que del enfoque propuesto, impulsan el aprendizaje de calidad. Esta búsqueda ha llevado a plantear la necesidad de indagar, primero, qué se comprende por aprendizaje significativo en el campo educativo; en segundo lugar, cómo se debe entender la calidad educativa, qué factores inciden en su logro y, finalmente, en qué consiste el enfoque por competencias.

Para acercarnos al concepto de aprendizaje significativo retomamos el planteamiento de David Paul Ausubel (Citado por Caldeiro, 2005), quien establece que un aprendizaje es significativo solo cuando ha sido incorporado en la estructura cognitiva del alumno y el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los

anteriormente adquiridos. Este aprendizaje que se retiene de forma duradera facilita que se integre y retenga el nuevo contenido. En la visita a las escuelas se ha encontrado que una de las preocupaciones de los docentes está relacionada precisamente con el no aprendizaje de niños y niñas: *“Mire... ¿qué cosas no hace uno tratando de que estos niños aprendan?... Pero, en el momento que usted les acaba de explicar, le responden todo; si les pregunta mañana, como si usted no les explicó nada”*⁷. Ausubel plantea dos condiciones importantes para que el aprendizaje se genere, por un lado, una acción activa de carácter personal en el estudiante: estar interesado por aprender; y en segundo lugar, una actitud reflexiva, comprometida, investigativa en el docente, para que pueda viabilizar los procesos de aprendizaje significativo. Si una de las dos condiciones no está presente, o no se genera aprendizaje o el aprendizaje adquirido es temporal y sirve para responder preguntas, para contestar un examen, para pasar la materia o el grado, pero será rápidamente olvidado. El aprendizaje significativo se vincula a conocimientos anteriores, a situaciones cotidianas, a experiencias vividas, a posibles consecuencias de largo o corto plazo. Estos conocimientos que conforman el aprendizaje significativo no solo se refieren a conceptos o teorías implican desarrollo de destreza y toma de conciencia de las propias limitantes.

En conclusión, el aprendizaje significativo, permanente, útil, es posible desarrollarlo en un ambiente donde el alumno y la alumna se encuentre activo y motivado para aprender, con un docente que conozca de estrategias que le permitan generar un espacio ameno para el aprendizaje y para mediar la información que debe integrarse al marco del conocimiento del estudiantado.

El aprendizaje significativo es, al parecer de las investigadoras, incluso del concepto de calidad educativa, ya que como se ha citado anteriormente, la calidad educativa tiene que ver con que el estudiante aprenda y Ausubel plantea las condiciones

⁷ Uvaldo Gómez, docente de tercer grado.

necesarias para que se dé ese aprendizaje. Sin embargo, la calidad en educación no se encuentra circunscrita única y exclusivamente a la actuación docente y la del estudiante, es necesario ampliar la mirada hacia el entorno del centro educativo y a las exigencias sociales para encontrar factores importantes que definen la existencia o la inexistencia de dicha calidad. Según Climent Giné (2002) una institución ofrece calidad en la educación cuando es accesible a todos los ciudadanos facilitando recursos personales, organizativos y materiales apropiados a sus estudiantes, garantizando el progreso académico y personal a cada uno de ellos; de igual manera, promueve cambios e innovaciones que son producto de la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado; involucra a la comunidad y a las familias; y finalmente, estimula y facilita el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Schmelkes (1998, 2001) plantea que es importante precisar que por calidad educativa se debe entender un concepto complejo que incluye, por un lado, la relevancia de los objetivos y de los logros educativos para la vida actual y futura de la sociedad a la que pertenecen los estudiantes; por otro, la eficacia tanto en cobertura, como en permanencia, promoción y aprendizaje real para lograr los objetivos con la totalidad de los alumnos en el tiempo previsto para ello; y finalmente, la equidad, referida al reconocimiento de las diferencias y la oferta de apoyos a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren para todos.

Según Schmelkes, es posible considerar otros factores importantes que afectan el alcance de la calidad: el nivel socioeconómico del estudiantado, el capital cultural de la familia de donde procede, las prácticas pedagógicas docentes (aprovechamiento del tiempo escolar para la enseñanza y para el aprendizaje; diversificación de experiencias de aprendizaje; individualización de la enseñanza para quienes lo necesiten, estimulación de la participación del alumno; la existencia de oportunidades para que los alumnos ejerciten el razonamiento, procesos de creatividad y de resolución de problemas; tiempos importantes dedicados en el aula a la lectura y,

especialmente, a la escritura creativa); y señala como factor central la calidad del docente para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es esencial que el docente domine los saberes que debe facilitar, que conozca y maneje metodologías didácticas que permitan conducir procesos pedagógicos como los mencionados, siendo muy importante el carácter actitudinal: las expectativas respecto a la trayectoria y al éxito escolar presente y futuro de sus alumnos, la valoración de la cultura de la comunidad en la que trabaja, y la satisfacción derivada de su trabajo como docente. Existen diversos modelos de calidad, desde aquellos que consideran la relación escolar como un intercambio proveedor-cliente y se centran mucho en la calidad del producto y del oferente (Principios de calidad total en educación), hasta quienes plantean la realidad del centro escolar como un compromiso de todos (Marchesi, 2002). Estas posiciones más críticas y reflexivas del proceso de cualificación de la enseñanza posibilitan organización e involucramiento de todos y cada uno de aquellos que tienen compromiso con la educación en el centro escolar, asumiendo la relación docente-estudiante como fundamental, sin negar la influencia, a veces determinante, de elementos contextuales: calidad en la gestión educativa, satisfacción laboral del docente, existencia de proyecto común, participación equitativa y oportuna de los diferentes actores, responsabilidad del ente rector educativo, formación y pensamiento crítico productivo (y no receptivo ni repetitivo) del personal docente.

De acuerdo con Philippe Perrenoud (2001) no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. De acuerdo al modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan serán las finalidades que se asignen a la escuela y en consecuencia, el rol de los profesores. No es fácil separar las intenciones de las políticas educativas de las habilidades y competencias que en el docente se desarrollan, ya que es el docente el responsable de la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas: “autonomía o conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la

competencia, la solidaridad o el individualismo” (Perrenoud, 2001) se generan en el aula como producto de una intención previamente planteada en programas y documentos de la formación inicial de docentes.

La formación docente es vinculante a la esperanza del desarrollo de procesos de calidad, de aprendizajes significativo y de competencias en el aula. Desarrollar competencias en los estudiantes, es decir, aprendizajes que le generen autonomía y le dispongan de los valores necesarios para asumir una vida responsable y comprometida, remite a la necesidad de un docente que maneje ciertas habilidades, que domine ciertos saberes reflexivos, cognitivos, procedimentales y ciudadanos. “El docente debe ser una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual, pero además debe ser organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, capaz de gestionar un ambiente heterogéneo de aprendizaje, regulador de los procesos y de los caminos de la formación” (Perrenoud, 1999, 2001).

Perrenoud enfatiza en que el reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones, problemas y decisiones que hay que manejar, resolver y tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas que el estudiante debe poner en juego en cada momento de su actuar como ciudadano. Define una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente un grupo de situaciones análogas, movilizándolo con conciencia, rapidez, pertinencia y creatividad, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Esto, afirma, no es fácil de lograr y no basta con el dominio teórico y conceptual desde los docentes es necesaria la práctica, el acompañamiento, el compromiso institucional concretado en proyectos educativos para que el docente comprenda y asimile adecuadamente su compromiso y los dominios pertinentes para

un desempeño adecuado. Sacristán (2005) señala además que hay principios fundamentales que se requieren para un desempeño docente profesional, y es que no se debe dejar de lado la importancia de los contenidos culturales que les permitan a niños y niñas ser verdaderos protagonistas de su aprendizaje reta a los maestros a superar la visión enraizada de una educación de mercado, insensible a las necesidades reales de la niñez, aliada de la de las competencias medibles, observables que reducen los marcos educativos. Convoca a los sectores significativos en el proceso de educar y exige un involucramiento con compromiso de todos los actores: “administración responsable; profesores competentes y motivados, con responsabilidad compartida; creación de un sistema de calidad; alumnos que perciban el valor de la educación; familias comprometidas en la educación de sus hijos e hijas y sociedad civil involucrada. De esta forma será posible gestar un sistema de ayudas para apoyar a quienes quedan rezagados, de manera que se haga realidad una educación sin exclusión”(Sacristán, 2005).

La metodología por competencias y el constructivismo en la educación salvadoreña

La competencia, según documentos del Ministerio de Educación de El Salvador se entiende ligada a la acción y como algo dinámico; inmersa en un contexto donde se plantea una determinada actividad y no puede entenderse separada de ambos (Currículo al Servicio del Aprendizaje, 2008).

El enfoque del currículo salvadoreño es constructivista, humanista y socialmente comprometido, y el desarrollo de competencias es considerado como la oportunidad de alcanzar aprendizajes significativos (saberes) si se contextualizan adecuadamente para lograr el pensamiento crítico.

De acuerdo con este documento, se trata de un planteamiento que es totalmente coherente con los principios generales del currículo nacional: protagonismo, experiencia, relevancia, pertinencia e interdisciplinariedad que determinan el tipo de

metodología que debe usarse en las aulas de todos los niveles y modalidades en El Salvador.

Algunas ventajas de trabajar por competencias, de acuerdo con el MINED es la posibilidad de articular mejor la teoría con la práctica, sin olvidar los componentes conductuales; ampliando las fuentes de aprendizaje y superando la idea de un aprendizaje reducido al aula y al profesor en clase; vinculando de esta manera a la educación con las demandas requeridas en el mundo laboral, sin descuidar el saber cultural y humano necesario para incidir en el entorno.

Todo ello trae como implicación un diseño de planeamiento didáctico basado en el uso de estrategias como aprendizaje por resolución de problemas, metodología de talleres, diseños de proyectos de investigación, entre otros.

En relación con el diseño, los objetivos articulan contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de manera que respondan a una finalidad; los contenidos expresan los saberes universales que debe manejar cualquier ciudadano para desempeñarse en diferentes momentos de su vida. La metodología y la evaluación conllevan retos importantes en el actuar docente y en la participación del estudiantado que se traducen en clases activas, llenas de curiosidad y creatividad, de reflexión y aprendizaje que genera participación activa tanto del docente como del estudiante, pero principalmente en el estudiante, quien es el protagonista de cada jornada de trabajo.

2.3 Definición de términos básicos

Cada uno de los sujetos citados presenta estrategias o aspectos que considera relevantes para que los aprendizajes de los estudiantes sean duraderos y que estos les sirvan para poder desempeñarse con éxito en situaciones de la vida cotidiana, es decir aprendizajes de calidad. Se retomarán los aspectos más importantes de cada pedagogo o institución citada en el marco teórico para desarrollar parámetros de medición de

la calidad de los procesos de aprendizaje que se están desarrollando en el aula y que nos ayuden contrastar con los objetivos que se desarrollarán en la investigación

1. **Aprendizaje por enfoque de competencias:** aprendizaje que se genera a través de situaciones de aprendizaje que permiten desarrollar diferentes saberes fundamentales para el desempeño en la sociedad: cognitivos, procedimentales y actitudinales. Aprendizaje que permite desempeños de calidad en diferentes áreas de la vida del estudiantado.
2. **Aprendizaje significativo:** aprendizaje permanente que los niños y niñas alcanzan en el aula, que puede ser vinculado con otros anteriores y puede vincular otros venideros. Este aprendizaje debe poder ser utilizado para enfrentar situaciones de la vida cotidiana.
3. **Atención a la diversidad:** situaciones de enseñanza que parten de la realidad de los y las estudiantes y que están enfocadas hacia la construcción de aprendizajes respetando los ritmos individuales.
4. **Calidad educativa:** proceso formativo que responde a las necesidades de los que se están formando y a las expectativas sociales. Este proceso tiene algunas características importantes como la relevancia, la eficacia y la equidad. Este proceso implica no solo la respuesta a las exigencias laborales; también responde a las aspiraciones ciudadanas y personales que permitan la intervención y transformación del entorno social.
5. **Clima del aula:** es el ambiente que se genera en el salón de clases resultado de la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante.
6. **Competencia:** conjunto de habilidades y capacidades que pueden ser intrínsecas y extrínsecas, que permiten que una persona se desempeñe con éxito en su vida laboral y cotidiana,
7. **Curriculum:** se define así al conjunto de disciplinas de estudio y a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos,

contenidos, métodos, recursos y evaluación. A nivel endógeno los propios sistemas se preguntan: ¿qué se debe enseñar?, ¿a quién se debe enseñar?, ¿para qué se debe enseñar?, ¿cuándo y cómo se debe enseñar?, preguntas, obviamente, que trastocan las aristas del currículo.

8. **Enfoque educativo:** es la articulación entre las intenciones educativas, el conocimiento sistemático y las prácticas concretas; integran un marco de concepciones y criterios “maestros” que nos permiten no sólo explicar (y anticipar) los procesos y resultados educativos, sino también orientar nuestras propuestas e intervenciones.
9. **Estrategia metodológica:** es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento.
10. **Evaluación por competencias:** evaluación que se basa en indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales durante todo el proceso de aprendizaje.
11. **Matices conductistas:** Procesos de aprendizaje que aunque en teoría se expresen que pertenecen al enfoque constructivista están desarrollándose con estrategias y metodologías del enfoque conductista y por lo tanto no están desarrollando los principios básicos de este paradigma de enseñanza aprendizaje. Lo de matices hace referencia a situaciones como la siguiente: se planifica por competencias, pero se desarrollan clases tradicionales; se desarrollan actividades donde el estudiante es protagonista, pero se evalúan con criterios tradicionales, etc.
12. **Metodología conductista:** la pedagogía es muy compleja y se dice que cada docente y cada escuela es un mundo aparte con sus propias creencias basadas en sus estrategias de enseñanza diaria. La posición más común tomada por los

directores de las escuelas tanto como por los docentes es la que describiremos a continuación, conocida como “la educación tradicional”, y que se basa fuertemente en la teoría conductista.

13. **Metodología participativa:** conjuntos de estrategias pensadas por el docente que se utilizan para que los educandos sean agentes activos de su propio proceso de aprendizaje; incluye recursos, juegos, dinámicas y disposición del aula.
14. **Modelo conductista:** para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, por lo que los maestros deben de proveer a los estudiantes de un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas. Asume, además, que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido.
15. **Modelo educativo:** es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios.
16. **Modelo constructivista:** el modelo constructivista es el enfoque psicológico que plantea que el eje central del aprendizaje humano es la construcción de los conocimientos por el propio sujeto. Es así que el aprendizaje constituye una actividad procesadora y organizadora compleja en que el sujeto elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, transformaciones y reestructuraciones de los anteriores conocimientos aprendidos.
17. **Paradigma educativo:** es un determinado marco desde el cual miramos al mundo, lo comprendemos, lo interpretamos e intervenimos sobre él. Abarca

desde el conjunto de conocimientos científicos que impera en una época determinada hasta las formas de pensar y de sentir de la gente en un determinado lugar y momento histórico. En educación podemos destacar los siguientes paradigmas: positivista (racionalista, cuantitativo), socio-crítico, descriptivo, explicativo, predictivo, experimentales.

18. **Rol docente:** papel que juega el docente en el proceso de aprendizaje del aula como mediador entre el estudiante y el conocimiento.
19. **Situaciones de aprendizaje:** son las condiciones provocadas por el docente, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso de aprendizaje para motivar la actividad del estudiante en función del logro de los objetivos educacionales. Un docente de la educación tradicional cree en lo siguiente: todo estudiante necesita ser calificado con notas, estrellitas y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares; cada estudiante debe ser calificado en base a los estándares de aprendizaje, que la profesora o profesor traza para todos los estudiantes por igual; y el currículo debe estar organizado por materias de una manera cuidadosamente y en secuencia y detallado.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación descriptiva

Según Hernández Sampieri (2008) es frecuente que la meta del investigador sea la de describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos detallando cómo son y se manifiestan. A eso les llama estudios descriptivos. Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno (grupos, personas, comunidades, procesos u objetos) y sus componentes, también permite detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos. Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos, llamados variables del fenómeno a investigar. Este tipo de estudio es valioso para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno. Requiere del investigador la habilidad para visualizar qué se medirá (variables) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (fenómeno).

Los estudios correlacionales buscan medir el grado de asociación entre dos o más variables, cuantifican relaciones (Sampieri 2008); su pretensión es visualizar cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí, o si por el contrario no existe relación entre ellos.

3.2 Población

En esta investigación la población está representada por el Primer Ciclo de Educación Básica de los centros escolares urbanos del distrito 515 de Santa Tecla y centros escolares urbanos de Zaragoza y Antiguo Cuscatlán del departamento de La Libertad.

La población de estos centros escolares está dividida de la forma siguiente:

Tabla 1: Descripción de la población a estudiar

Centros escolares	Directores/ras		Docentes		Estudiantes		Total
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
Centro Escolar Margarita Duran		1		3		52	56
Centro Escolar Jardines De La Sabana		1		3	39	53	96
CE Complejo Educativo Walter Soundy		1		3	42	51	99
CCatólico Nuestra Señora De La Gracias		1		3	58	62	124
Centro Escolar Comunidad Los Cedros		1		2	28	27	58
Centro Escolar Cantón Guadalupe	1			3	43	52	99
Centro Escolar José María Cáceres	1			3	27	63	94
CE Católico Mnsr Oscar Arnulfo Romero	1			3	32	58	94
Centro Escolar Walter Thilo Deninger	1			6	45	52	104
Total	4	5		29	314	470	822

Fuente. Directores Centros Escolares distrito 515 de Santa Tecla, centro escolares Antiguo Cuscatlán y Zaragoza

3.3 Método de muestreo y tamaño de la muestra

El muestreo utilizado para la presente investigación es no probabilístico, dado que no se cuenta con los listados de estudiantes de cada aula.

Para determinar la participación del estudiantado se utilizará de manera combinada el *método de selección de muestras por criterio* con el *método de selección de muestra por cuota*; lo que permitirá que se aplique el número de instrumentos apropiados a cada institución y al mismo tiempo, que se seleccionen los individuos idóneos para la muestra.

La muestra de la investigación se obtendrá de la siguiente manera:

- a) Docentes: se encuestará al 100% de las docentes de las 29 aulas de los centros educativos del distrito 515 del departamento de La Libertad, cuatro de Zaragoza y dos de Antiguo Cuscatlán.

b) Estudiantes: la estrategia para determinar la cantidad de estudiantes que participarán en la investigación es la siguiente:

1. Se establecerá la cuota por centro educativo. Esto está planteado en la siguiente tabla.

Tabla 2: Cálculo de la muestra

Institución	Cantidad de estudiantes	%	Muestra
Centro Escolar Margarita Duran	52	6.63%	4
Centro Escolar Jardines De La Sabana	92	11.73%	11
CE Complejo Educativo Walter Soundy	93	11.86%	11
C Católico Nuestra Señora De La Gracias	120	15.30%	18
Centro Escolar Comunidad Los Cedros	55	7.01%	4
Centro Escolar Cantón Guadalupe	95	12.11%	12
Centro Escolar José María Cáceres	90	11.47%	10
CE Católico Mnsr Oscar Arnulfo Romero	90	11.47%	10
Centro Escolar Walter Thilo Deninger	97	12.37%	12
Total			92

2. Se definirán los criterios con que se escogerán los participantes. Estos criterios son:

- Se encuestarán solamente a estudiantes de tercer grado que sepan leer y escribir.
- Se tomarán en cuenta niños y niñas, entre 9 y 10 años, considerando que es la edad promedio de un estudiante que ingresó de siete años a primer grado.
- La cantidad mínima de encuestados por institución será de 10 estudiantes con el fin de que la información de cada centro escolar sea

representativa. Por lo que el tamaño de la muestra será de 104 estudiantes (Ver anexo 7).

3.4 Estadístico, métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizarán los siguientes métodos: hipotético deductivo, análisis y síntesis.

El método hipotético deductivo permite desarrollar en forma secuencial y sistemática la investigación desde el planteamiento del problema, planteamiento de supuestos, elección de instrumentos de investigación hasta las conclusiones y recomendaciones. El método de análisis y síntesis, permite realizar razonamientos de la información teórica consultada, útil en el momento de sustentar teóricamente el documento en estudio, y para realizar un análisis de los datos obtenidos en la investigación y presentarlos en forma sintética.

Las técnicas que se utilizarán para la recolección de información son *el cuestionario y la observación*. El cuestionario estará compuesto de preguntas cerradas y será útil para establecer comunicación entre las investigadoras y las personas investigadas y para obtener respuestas a las interrogantes del contenido en estudio. A través del cuestionario y la conversación directa se establecerá un ambiente de confianza para que la información sea veraz.

Por otro lado, la observación tiene como objetivo registrar eventos, situaciones y/o experiencias que ocurren en los escenarios observados, eventos que se registrarán a través de una guía.

Ambos instrumentos, cuestionario y guía de observación, recogerán información de los docentes y estudiantes; a los directores se les pedirá que contesten el cuestionario como un referente más de los procesos que suceden en la aulas de los centros escolares en estudio.

Los aspectos que incluyen los instrumentos están referidos a la identificación de la aplicación de la metodología y evaluación de los aprendizajes por competencias, calidad de los aprendizajes, metodología de aprendizaje con matices conductista, tanto en el desempeño docente como en la actuación del estudiantado.

Características de los instrumentos:

El cuestionario. Consta de dos partes, la primera contiene datos generales, nombre del centro educativo, nivel académico, grado que atiende y años de servicio; la segunda parte consta de una explicación sencilla para responder los ítem y veinte ítems con cuatro opciones de respuestas. Su aplicación es de carácter individual y la forma de contestarse es escrita, con un tiempo estimado para responder de 15 - 20 minutos.

La guía de observación. Consta de tres partes, la primera contiene datos generales como grado observado e institución; la segunda parte consta de 31 criterios y una tercera parte, en blanco, destinada para la elaboración de un mapa de aula que ilustre la organización del aula y los recursos didácticos de que disponen docente y alumnado.

3.5 Metodología y procedimiento

Para el proceso de validación de los instrumentos se solicitará a cinco docentes no incluidos en la muestra que completen *la tabla de validación* (ver anexo 8) en la que, a cada ítem, se le enjuicia con los criterios de sencillez, pertinencia y claridad con las valoraciones de los docentes se harán las correcciones pertinentes y un nuevo redactado. Para establecer la confiabilidad se hará uso de la técnica de la prueba repetida, aplicando el cuestionario dos veces a un mismo grupo de personas con un intervalo de 2 días; a los resultados se les aplicará el coeficiente de Pearson.

Establecida la validez del documento se procederá a la aplicación, para su posterior interpretación y análisis.

Para constatar la certeza de los supuestos de investigación se hará uso del coeficiente de Spearman, ya que es un instrumento que permite establecer la dependencia entre dos variables; para este caso particular se establecería la dependencia de la calidad de la educativa respecto del enfoque de competencia.

El cálculo del coeficiente viene dado por:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

rs = coeficiente de correlación de Spearman

Donde:

d² = Cuadrado de las diferencias entre X e Y

d_i = r_{xi} - r_{yi} es la diferencia entre los rangos de X e Y.

N = número de parejas

Los valores próximos a 1 indican una correlación fuerte y positiva; valores próximos a -1 indican una correlación fuerte y negativa; valores próximos a cero indican que no hay correlación lineal.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Los aspectos más importantes sobre los que se desarrollará la investigación son:

1. *Organización del aula* que incluirá cómo trabajan en el aula los estudiantes, la distribución física de la misma y algunas actividades de interacción que se puedan desarrollar.

2. *Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad* para deducir si los estudiantes están enfrentando situaciones problemáticas que les exijan desarrollar el pensamiento creativo, la autonomía y la investigación. También nos ayudará a verificar la calidad de procesos que están desarrollando los docentes en el aula.

3. *Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa* para determinar si en el aula se promueve el respeto por la diversidad o si solamente se asignan números para evaluar.

4. *Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje*, lo que nos permitirá evaluar la calidad de los procesos y cómo se induce a los niños y las niñas hacia la construcción del pensamiento y conocimiento individual o si solamente se promueve la repetición de las ideas que alguien emite.

4.1 Organización y clasificación de los datos

Para la organización, análisis y presentación de la información se llevaron a cabo los procesos siguientes:

Análisis descriptivo porcentual del aspecto *Metodología y evaluación de los aprendizajes por competencias*. Este aspecto se exploró desde los siguientes indicadores:

1. Organización del aula.
2. Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad.
3. Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa.
4. Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje.

Para el análisis descriptivo porcentual del aspecto *Calidad en los aprendizajes* utilizaron los siguientes indicadores:

1. Trabajos grupales o en parejas.
2. Estrategias de investigación y elaboración de proyectos.
3. Actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.
4. Actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje.

Análisis descriptivo porcentual del aspecto número tres en el aula se indagó si la metodología de aprendizaje en las aulas mantiene matices conductistas, para ello se tomaran en cuenta los siguientes indicadores:

1. Organización del aula.
2. Actividades donde el alumnado repite y memoriza los conocimientos que el profesor indica o ha explicado.
3. Trabajos de reproducción que promueven pasividad en la participación.
4. Evaluación centradas en el docente: pruebas con preguntas directas y cerradas, exámenes de respuesta textual.
5. Rol del docente centrado en el desarrollo del contenido: habla, explica, emite, informa mientras el estudiante escucha y copia en silencio.

Análisis descriptivo porcentual del aspecto referido a la investigación de la existencia de prácticas docentes con matices conductistas como posibles causantes de la baja calidad en el Primer Ciclo de Educación Básica.

1. Actividades rutinarias de aprendizaje superficial: copiado de la pizarra, copiado de textos.
2. Trabajo individuales que generan rivalidad y egoísmo.
3. Aversión hacia los procesos evaluativos y temor la docente
4. Falta de reflexión y poca autonomía en el aprendizaje
5. El estudiantado escucha y copia en silencio, obedece a las indicaciones, se desmotiva en el trabajo.

En cada una de las preguntas relacionadas con los indicadores anteriores, el sujeto entrevistado tuvo que escoger una de cuatro categorías. El significado de cada una se interpretó de la siguiente manera:

Categoría a:

Se le asignó 4 como el valor más alto esperado. Expresa una práctica con basamento en el enfoque de competencias.

Categoría b:

En esta categoría estará valorada con 3; y explorará prácticas que indiquen el conocimiento del enfoque y aplicación mecánica. Esta categoría se encuentra cercana al valor más alto esperado.

Categoría c:

En esta categoría está valorada con 2; en ella se busca identificar que elementos de la metodología conductista se están poniendo en práctica en las aulas. Esta categoría es la más cercana a la respuesta no esperada.

Categoría d:

Finalmente, esta categoría es la referida a las prácticas tradicionales fundamentadas en las teorías conductistas y se valorará con 1. Este es el valor menos esperado.

4.2 Análisis e interpretación de los resultados

4.2.1 Supuesto 1: La metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares generan calidad en los aprendizajes.

4.2.1.1 Aspecto 1: Metodología y evaluación de los aprendizajes por competencias

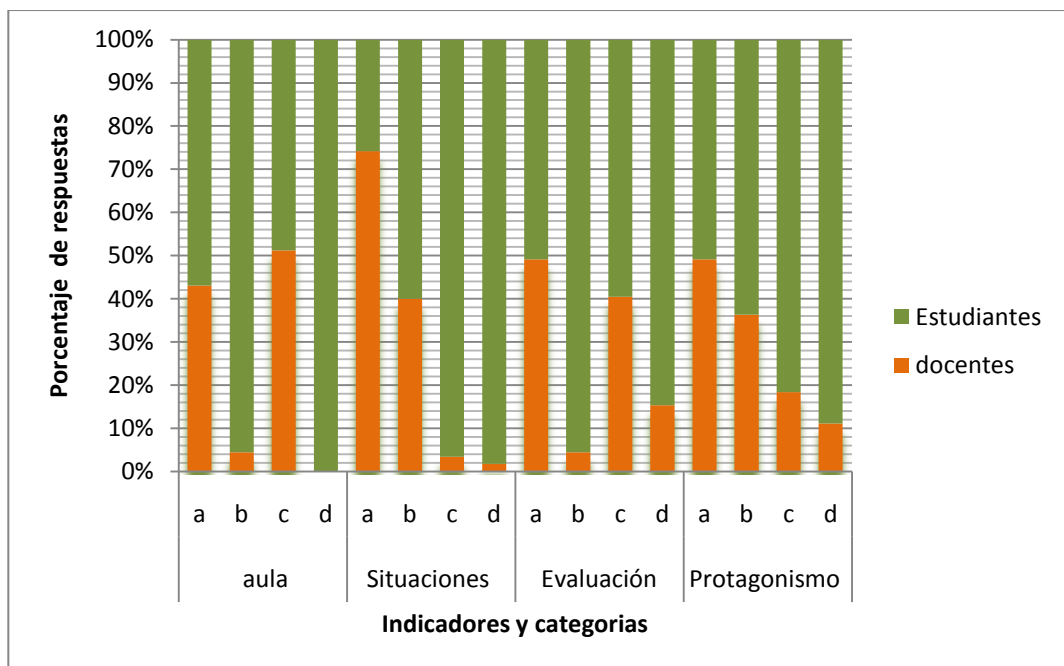
Tabla3: frecuencias y porcentajes aspecto 1

No.	INDICADOR	CATEGORIAS										ANÁLISIS DESCRIPTIVO
		a	FR	b	FR	c	FR	D	FR	nc	FR	
1	1. Organización del aula	25	50%	2	4%	21	42%	0	0%	2	4%	Ítem 1 Docentes/ Ítem 1 Estudiantes El 50% de los docentes plantean que usan recursos didácticos como videos o películas con la finalidad de integrar información e integrar el trabajo de estudiantes en equipos, un 42% dice usarlo para facilitar diferentes fuentes de información. Por su parte, el 33% de los estudiantes plantean que estos recursos se usan con la finalidad de reflexionar sobre valores y enseñanzas; un 40% plantea que se usan con la finalidad de trabajar sobre los personajes y el tema que se plantea.
2	2. Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad.	46	92%	2	4%	1	2%	1	2%	0	0%	
3	3. Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa.	28	56%	2	4%	17	34%	2	4%	1	2%	Ítem 2 Docentes/ Ítem 2 Estudiantes El 92% del profesorado considera que su principal interés al diseñar las actividades de aula es la adecuación a las necesidades de los estudiantes; sin embargo, el 51% del estudiantado percibe que las docentes diseñan actividades para que ellos (estudiantes) se mantengan en silencio y en orden.
4	. Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje	29	58%	8	16%	9	18%	3	6%	1	2%	
1	1. Organización del aula	33	31%	43	40%	20	19%	12	11%	0	0%	Ítem 3 Docentes/ Ítem 3 Estudiantes El 56% de las docentes plantean que la evaluación debe ir acompañado de una acción metacognitiva, el 34% está convencida de que la evaluación debe ser útil para que los niños y niñas se esfuercen por mejorar; el 40% de los estudiantes opina que la docente utiliza la evaluación para hacerles ver en qué se han equivocado y para hacerles que no estudian bien, un 27% afirma que además, su maestra le permite hacer de nuevo el trabajo para mejorar los resultados.
2	2. Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad.	16	15%	3	3%	28	26%	55	51%	6	6%	
3	3. Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa.	29	27%	43	40%	25	23%	11	10%	0	0%	Ítem 4 Docentes/ Ítem 4 Estudiantes El 58% de las profesoras afirman que es importante acompañar el trabajo en equipo, así como planificarlo y evaluarlo adecuadamente; el 37% de los estudiantes consideran que las actividades en equipo en el aula están referidas a la elaboración de carteles, un 22% opina que no se hacen trabajos en equipo y solo un 28% confirma que sí hacen trabajo en equipo con guías de trabajo.
4	. Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje	30	28%	14	13%	40	37%	24	22%	0	0%	

Tabla 4: Indicadores y categorías del aspecto 1

	aula				Situaciones				Evaluación				Protagonismo			
	a	b	c	D	A	b	c	D	A	b	c	d	A	b	c	D
docentes	25	2	21	0	46	2	1	1	28	2	17	2	29	8	9	3
Estudiantes	33	43	20	12	16	3	28	55	29	43	25	11	30	14	40	24

Gráfico 1: Aplicación del enfoque de competencias



Al explorar el indicador referido a la organización del aula se encontró que más de la mitad de docentes afirma que en su aula se intenciona el trabajo colectivo como una estrategia de trabajo frecuente y que se hace con la intención de desarrollar procesos de reflexión; sin embargo, la mayoría de los estudiantes indicó sí se sientan en grupos, pero que los trabajos que realizan son individuales.

En el indicador referido a situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad se encontró que la mayoría de las docentes plantean que al diseñar las actividades su interés se centra en que sean interesantes para que motiven a los niños y niñas, facilitando la comprensión del contenido y el desempeño de los

estudiantes; sin embargo, casi la totalidad de los estudiantes indican que las actividades realizadas en el aula son utilizadas principalmente para que se mantengan ocupados y en silencio.

En la exploración relacionada con la evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa es el tercer indicador se obtuvo que la mayoría de docentes expresan que sus evaluaciones tienen finalidades formativas y que se usan para mejorar los procesos de aprendizaje; sin embargo la mayor parte de los estudiantes plantearon la evaluación como un evento aislado del proceso de aprendizaje, no se percibe que ellos (niños y niñas) vean la evaluación ligada a su propio proceso de mejora.

En el último indicador, estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje y actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizajes, del profesorado afirma que con las actividades programadas se busca la mejora constante en el desarrollo de la personalidad del niños y niñas; en su mayoría, el estudiantado expresa que los trabajos asignados están ligados a respuestas instruccionales inmediatas: contestar libros, copiar de pizarra, hacer ejercicios en los cuadernos.

4.2.1.2 Aspecto 2: Calidad en los aprendizajes

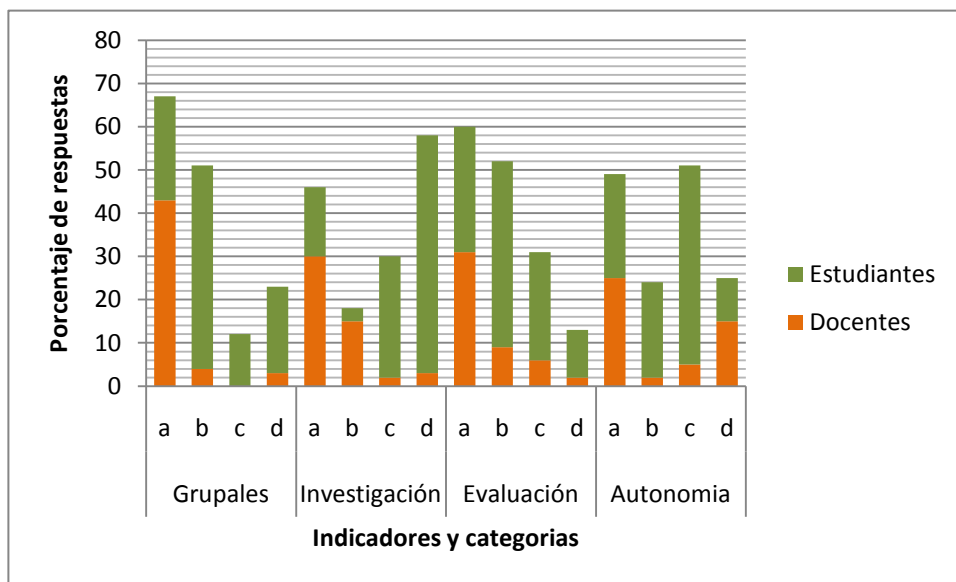
Tabla 5: Tabla de frecuencias y porcentajes del aspecto 2.

No.	INDICADORES DOCENTES	CATEGORIAS										ANÁLISIS DESCRIPTIVO
		a	Fr	B	Fr	C	Fr	d	Fr	nc	Fr	
1	1. Trabajos grupales, o en parejas.	43	86%	4	8%	0	0%	3	6%	0	0%	Item 1 Docentes/ Item 1 Estudiantes El 86% del profesorado dice utilizar diversos recursos didácticos para llamar la atención de los niños/as e interesarlos en la clase; sin embargo, el 44% del estudiantado afirma que los recursos utilizados con más frecuencia es contestar cuestionarios de los libros y copiado de pizarra, solo un 22% afirma que sus maestras usan diversos tipos de recursos durante las clases.
2	2. Estrategias de investigación y elaboración de proyectos.	30	60%	15	30%	2	4%	3	6%	0	0%	
3	3. Actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	31	62%	9	18%	6	12%	2	4%	2	4%	Item 2 Docentes/ Item 2 Estudiantes El 62% de las docentes indica que dan especial importancia a un ambiente adecuado de clases para que se generen aprendizajes; el 51% del estudiantado asegura que lo más importante para la docente es el silencio y el orden, un 26 % dice que a la maestra le interesa que entiendan la explicación.
4	4. Actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje.	25	50%	2	4%	5	10%	15	30%	3	6%	
INDICADORES ESTUDIANTES												
1	1. Trabajos grupales, o en parejas.	24	22%	47	44%	12	11%	20	19%	5	5%	Item 3 Docentes/ Item 3 Estudiantes El 62% de los docentes coinciden en que se da a los estudiantes una nueva oportunidad de mostrar su aprendizaje después de haberles explicado donde han cometido equivocaciones; el 40% de los estudiantes coinciden al expresar que lo que las docentes hacen es explicarles en qué se equivocaron y que deben estudiar más.
2	2. Estrategias de investigación y elaboración de proyectos.	16	15%	3	3%	28	26%	55	51%	6	6%	
3	3. Actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	29	27%	43	40%	25	23%	11	10%	0	0%	Item 4 Docentes/ Item 4 Estudiantes El 50% de las maestras plantean que dejan espacio para que el estudiantado se organice y planifique el trabajo que realizará en equipo, llama la atención el 30% que le parece que el trabajo en equipo es poco productivo; por su parte, el 43% de los estudiantes dice que sus maestras les permiten hacer los grupos y solo un 22% expresa que se les permite organizar la forma en que desean trabajar (organizarse y planificar)
4	4. Actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje.	24	22%	22	20%	46	43%	10	9%	6	6%	

Tabla 6: Indicadores y categorías aspecto 2

No.	Grupales				Investigación				Evaluación				Autonomía			
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	B	c	d	a	b	C	d
Docentes	43	4	0	3	30	15	2	3	31	9	6	2	25	2	5	15
Estudiantes	24	47	12	20	16	3	28	55	29	43	25	11	24	22	46	10

Grafico 2: Calidad en la educación



En la investigación realizada sobre el primer indicador referido al tipo de grupos que se organizan en el aula, la mayor parte de los docentes expresaron que buscan recursos motivadores para el trabajo en el aula y que favorecen el trabajo en parejas o en grupos como parte de la estrategia; sin embargo, casi la totalidad del alumnado planteó que los recursos frecuentes son la guía de trabajo y el copiado de pizarra, algunos agregaron el dictado; coincidiendo la mayoría en que casi siempre se realizan de manera individual.

En el segundo indicador, referido a estrategias de investigación y elaboración de proyectos, se encontró que en su mayoría los docentes dicen generar espacios de aprendizaje que permitan la reflexión y la investigación; empero, la mayoría de los

niños y niñas expresan que las actividades que con frecuencia realizan en el aula, requieren de que se encuentren ordenados y en silencio, las actividades se caracterizan por la ejecución de copiado o contestado verbal o escrito.

Al explorar el indicador relacionado con las actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación se encontró que más de la mitad del personal docente expresa que su hacer pedagógico se orienta hacia lo formativo más que lo sumativo, por lo que utiliza diversas actividades e instrumentos para evaluar la evolución en el aprendizaje de niños y niñas; aunque la casi totalidad de los estudiantes perciben que la evaluación es un momento puntual en el aula y que es una situación vinculada a fallar, o acertar; esto trae implicaciones como regaño o felicitación, aprobación o desaprobación.

Finalmente, el último criterio en el que se exploró la aplicación de actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje, se obtuvo que si bien la mayoría de las docentes expresaron que durante los procesos de aprendizaje permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas con la organización y planificación del trabajo que realizan en el aula; la mayor parte de los estudiantes expresan que lo que pueden decidir, a veces, es con quien hacen los grupos y que sus maestras les dicen cómo organizarse y cómo organizar el trabajo.

4.2.2 Supuesto 2 La práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares mantiene matices conductistas lo que genera baja calidad en los aprendizajes.

4.2.2.1 Aspecto 3 Metodología de aprendizaje con matices conductistas

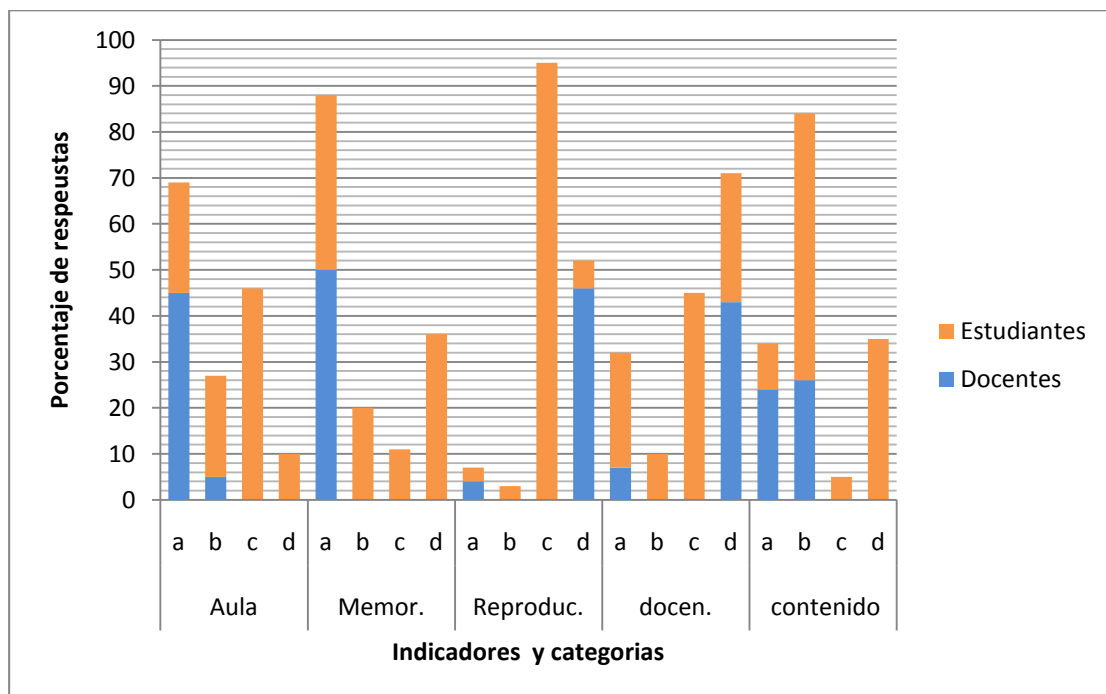
Tabla 7: Frecuencia y porcentaje aspecto 3

NO.	INDICADORES DOCENTES	CATEGORIAS								ANÁLISIS DESCRIPTIVO
		A	Fr%	b	Fr %	C	Fr %	D	Fr %	
1	Organización del aula	45	20	5	3	0	0	0	0	<p>Ítem 9: Docentes vrs. Estudiantes. El 20% de los docentes considera que permite que los estudiantes desarrollen actividades individuales y grupales, seleccionar diversas fuentes de información y temas para desarrollar actividades; en cambio el 23% de los estudiantes considera que el docente permite en que momento le pueden consultar sobre el tema y quien coordina el trabajo en equipo.</p> <p>Ítem 10: Docentes vrs. Estudiantes El 22% de los docentes considera construye los aprendizajes a través del descubrimiento y la experimentación; en los estudiantes el 17% considera que las actividades les sirven para construir su conocimiento, el 14% para aplicar los contenidos a situaciones nuevas y el 18% a que repase para memorizar.</p> <p>Ítem 11: Docentes vrs. Estudiantes El 23% de los docentes considera que hay que trabajar en silencio y en orden para generar calidad; y el 47% de los estudiantes considera que las actividades de clases son guías para aprender lo visto en clase.</p>
2	Actividades donde el alumnado repite y memoriza los conocimientos que el profesor indica o ha explicado	50	22	0	0	0	0	0	0	
3	3. . Trabajos de reproducción que promueven pasividad en la participación	4	2	0	0	0	0	46	23	
4	Evaluación centradas en el docente: pruebas con preguntas directas y cerradas, exámenes de respuesta textual	7	3	0	0	0	0	43	21	
5	Rol del docente centrado en el desarrollo del contenido: habla, explica, emite, informa mientras el estudiante escucha y copia en silencio.	24	10	26	18	0	0	0	0	
	INDICADORES ESTUDIANTES									
1	Organización del aula	24	10	22	15	46	23	10	5	<p>Ítem 12: Docentes vrs. Estudiantes El 21% de los docentes respondió que a la hora de entregar los resultados del aula solo los entrega y sigue con la clase; el 22% de los estudiantes responde que el docente cuando entrega los resultados les hace ver lo importante que es poner atención en clase.</p>
2	Actividades de el alumnado repite y memoriza los conocimientos que el profesor indica o ha explicado	38	17	20	14	11	5	36	18	
3	3. . Trabajos de reproducción que promueven pasividad en la participación	3	1	3	2	95	47	6	3	
4	Evaluación centradas en el docente: pruebas con preguntas directas y cerradas, exámenes de respuesta textual	25	11	10	7	45	22	28	14	<p>Ítem 13: Docentes vrs. Estudiantes El 18% de los docentes responde que usa carteles ilustrativos para desarrollar un contenido; el 40% de los estudiantes que los docentes usa carteles para desarrollar el tema.</p>
5	Rol del docente centrado en el desarrollo del contenido: habla, explica, emite, informa mientras el estudiante escucha y copia en silencio.	10	4	58	40	5	2	35	17	

Tabla 8: Indicadores y categorías del supuesto 2, aspecto 3.

	Aula					Memor.				Reproduc.				docen.				Contenido			
	No	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	D	A	b	c	D	A	b	c	d
Docentes	1	45	5	0	0	50	0	0	0	4	0	0	46	7	0	0	43	24	26	0	0
Estudiantes	2	24	22	46	10	38	20	11	36	3	3	95	6	25	10	45	28	10	58	5	35

Grafico 3: Metodología con matices conductista



Interpretación

Al indagar las existencia de matices conductistas en los procesos de aprendizaje, se encontró que, aunque la mayoría de los docentes afirma que en el aula se da prioridad a acciones que permitan a los estudiantes tomar decisiones sobre la forma de realizar el trabajo que se les asigna los estudiantes responden que lo que pueden decidir es en relación al estudiante que coordina la actividad o pueden decidir si pedir ayuda a la docente o no pedírsela.

En el criterio dos, la mayor parte de docentes expresaron que lo más importante en los procesos de aprendizaje es el ambiente adecuado que genere un clima apto de aprendizaje; mientras que

los estudiantes respondieron que lo más importante para los docentes es el silencio durante las clases, que entiendan las explicaciones que se les da, y que no se hacen reflexiones.

En tercer criterio, la mayoría de los docentes expresan que es necesario trabajar en orden y en silencio para poder crear aprendizajes; y según los estudiantes, una de las actividades más frecuentes es resolver cuestionarios para repasar lo visto en clase. Al interpretar esta información podemos concluir que prevalece la disciplina tradicional que no permite que exista el aprendizaje colectivo, se sigue desarrollando proceso basados en contenidos memorizados y no como competencias. Se concluye que ambos, docentes y estudiantado, coinciden en que existe una práctica tradicional centrada en la idea de que el alumnado debe estar sentado y callado para que el aprendizaje se genere.

El criterio cuatro, la mayor cantidad de docentes respondieron que lo que hacen con más frecuencia es entregar las notas y continuar con el tema; por su parte, la mayoría de los estudiantes expresan que sus maestras les hacen ver que poner atención en clases define el salir “mal o bien”. Ambos sujetos seleccionaron respuestas que indican el uso de las evaluaciones con interés sumativo.

En el criterio cinco, la mayor cantidad de las docentes respondió que usan frecuentemente esquemas de lectura, mapas de conceptos y/o carteles ilustrativos sobre los temas que desarrollan con la finalidad de que se comprendan mejor los conceptos; sin embargo, la mayoría de los estudiantes confirmaron que los recursos que con más frecuencia usa la docentes es carteles ilustrativos, la explicación verbal y el copiado de la pizarra. En las aulas se pudo observar que los carteles están referidos a las ambientaciones por unidades de cada materia.

4.2.2.2 Aspecto 4: Baja calidad educativa

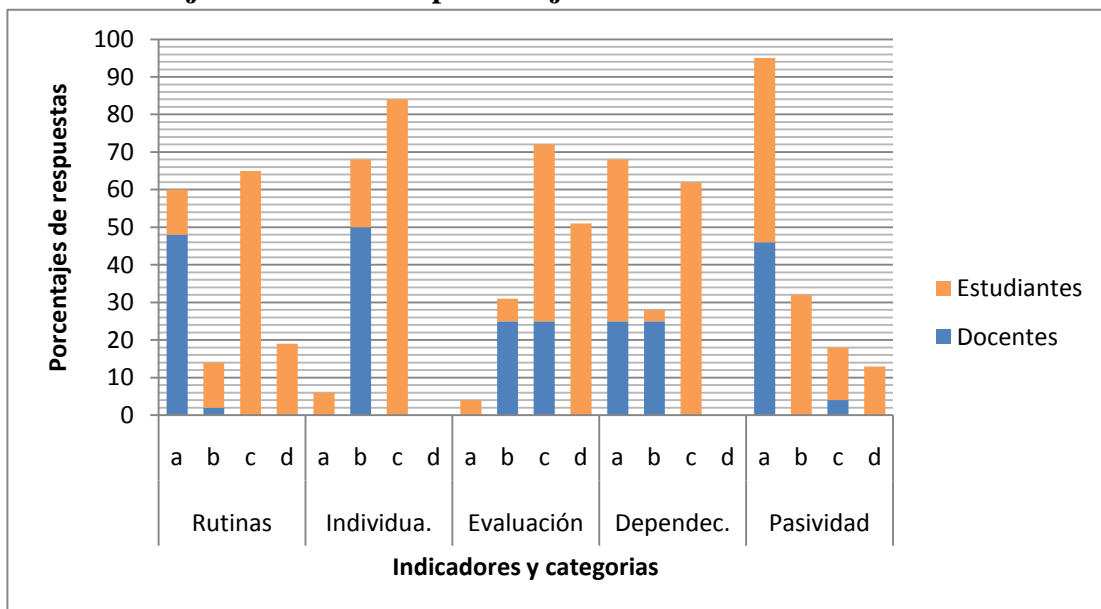
Tabla 9: Frecuencia y porcentaje del aspecto 4.

No	Indicador docentes	a	Fr	b	Fr	C	fr	D	Fr	Análisis
1	Actividades rutinarias de aprendizaje superficial: copiado de la pizarra, copiado de textos.	48	21	2	1.2	0	0	0	0	Ítem 14: Docentes vrs. Estudiantes El 21% de los docentes que la actividad que más hace más frecuente en el aula es lectura y discusión de textos; en cambio el 22% de los estudiantes considera que la actividad que más se repite en el aula es elaboración de cuestionarios.
2	Trabajo individuales que generan rivalidad y egoísmo.	0	0	50	29	0	0	0	0	
3	Aversión hacia los procesos evaluativos y temor la docente	0	0	25	14	25	8	0	0	Ítem 15: Docentes vrs. Estudiantes El 29% de los docentes que el estudiante es protagonista de su aprendizaje si trabaja en grupo y se integra a la tarea; el 28% de los estudiantes considera que lo más le gusta a la profesora es cuando les salen las respuestas correctas en una actividad.
4	Falta de reflexión y poca autonomía en el aprendizaje	25	11	25	14	0	0	0	0	Ítem 16: Docentes vrs. Estudiantes El 14% de los docentes considera que da los criterios de evaluación de una actividad y permite que el estudiante de sugerencias sobre los mismos; en cambio el 61% de los estudiantes considera que el docente explica como deben desarrollar la actividad y nada más.
5	El estudiantado escucha y copia en silencio, obedece a las indicaciones, se desmotiva en el trabajo.	46	20	0	0	4	1	0	0	
Indicadores estudiantes										
1	Actividades rutinarias de aprendizaje superficial: copiado de la pizarra, copiado de textos.	12	5	12	6.9	65	22	19	23	Ítem 17: Docentes vrs. Estudiantes. El 14% de los docentes respondió que la actividad que más desarrolla en clase es proyecciones de películas, escuchar canciones, leer cuentos; el 21% de los estudiantes que la actividad que más han desarrollado son debates de algún valor.
2	Trabajo individuales que generan rivalidad y egoísmo.	6	3	18	10	84	28	0	0	
3	Aversión hacia los procesos evaluativos y temor la docente	4	2	6	3.5	47	16	51	61	Ítem 18: Docentes vrs. Estudiantes El 20% de los docentes considera las actividades adecuadas para el nivel son investigar en biblioteca o en libros que se puedan llevar a su casa; el 21% de los estudiantes respondió que hacen actividades de investigación en la biblioteca o para casa
4	Falta de reflexión y poca autonomía en el aprendizaje	43	19	3	1.7	62	21	0	0	
5	El estudiantado escucha y copia en silencio, obedece a las indicaciones, se desmotiva en el trabajo.	49	21	32	18	14	5	13	16	

Tabla 10: Indicadores y categorías

	Rutinas				Individua.				Evaluación				Dependec.				Pasividad			
	a	b	c	d	a	b	C	d	a	B	c	d	a	b	C	d	A	B	c	d
Docentes	48	2	0	0	0	50	0	0	0	25	25	0	25	25	0	0	46	0	4	0
Estudiantes	12	12	65	19	6	18	84	0	4	6	47	51	43	3	62	0	49	32	14	13

Gráfico 4: Baja calidad en los aprendizajes



Interpretación:

En el primer criterio, se indaga nuevamente sobre el tipo de actividades que se están desarrollando en el aula en su mayoría los docentes explican que son la lectura, la discusión y la reflexión de textos; sin embargo, los estudiantes respondieron que es la elaboración de cuestionarios la actividad que con más frecuencia realizan.

En el segundo criterio, relacionado con el tipo de actividad que se genera en el estudiante, la mayoría de las docentes respondieron que preparan actividades donde el estudiante pueda preguntar, experimentar y equivocarse; en cambio los estudiantes, en su mayoría, expresan que a la profesora le gusta más que den con respuestas correctas lo más rápido posible.

En el tercer criterio, la mitad de las docentes expresaron que dan criterios de evaluación y permiten que los niños hagan sugerencias, la otra mitad indicó que solamente da los criterios; empero los niños y niñas responden que al asignar una actividad evaluada la maestra solamente les explica cómo deben hacer la actividad y no los criterios con que serán evaluados.

En el criterio cuarto la mayoría de las docentes coinciden en que desarrollan actividades donde los estudiantes pueden expresarse con libertad, y además, relacionadas con el entorno; aunque la mayor parte de los estudiantes coinciden con esto, amplían que se utilizan ocasionalmente y que son situaciones esporádicas en el aula.

En el quinto criterio, la mayor parte de las docentes afirman que los niños y niñas investigan en bibliotecas o en textos que hayan traído desde casa; frente a la respuesta de los niños y niñas quienes en su mayoría respondieron que efectivamente investigan en textos de su casa y situaciones de su casa, pero cuando ampliaron su respuesta se pudo constatar que los niños y niñas consideran investigaciones a las tareas de rellenado del libro de texto, en las cuales es necesaria la ayuda de otras personas y no actividades donde tengan que indagar ellos mismos sobre una temática, de igual manera consideran investigaciones el traer recortes de diarios o revistas, sean fotos o noticias.

4.3 Resultados de la investigación⁸

4.3.1 Coeficiente de correlación de Spearman para supuesto1

Tabla 11: Datos coeficiente Spearman

Criterio	X1	X2	X3	X4
Docentes	376	385	131	334
Estudiantes	699	452	408	413
Total	1075	837	539	747

Aplicación del coeficiente:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

$$\rho = 1 - \frac{6(1465)}{3944154}$$

$$\rho = 0.99$$

$$H_1 = CXeY = 0.99$$

Para la interpretación del coeficiente Spearman se tomará como referencia el siguiente cuadro:

Tabla 12: Tabla de interpretación de resultados del coeficiente de Spearman

Coeficiente	Interpretación
0	Relación nula
0 – 0,2	Relación muy baja
0,2 – 0,4	Relación baja
0,4 – 0,6	Relación moderada
0,6 – 0,8	Relación alta
0,8 – 1	Relación muy alta
1	Relación perfecta

⁸ Tablas con datos completos en anexo 6

La relación entre las variables investigadas como tiene el valor de 0.99 es considerada con una relación muy alta; es decir que la calidad educativa está significativamente relacionada con la aplicación en el aula de metodología constructivistas, específicamente con el enfoque de competencia.

4.3.2 Coeficiente de Spearman para supuesto 2

Tabla 13: Datos coeficiente Spearman

Criterio	X1	X2	X3	X4	X5
Docentes	360	397	331	345	352
Estudiantes	604	549	508	485	502
Total	964	946	839	830	854

Para ver tabla de datos completa (anexo7)

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

$$\rho = 1 - \frac{6(1685.64)}{3944154}$$

$$\rho = 0.99$$

$$H_1 = CXeY = 0.99$$

La relación entre las variables investigadas como tiene el valor de 0.99 es considerada con una relación muy alta; es decir la práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares mantiene matices conductistas que generan baja calidad en los aprendizajes

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Respecto al supuesto numero uno.

La metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares genera calidad en los aprendizajes.

5.1.1 Respecto a la organización del aula y trabajos grupales o en parejas, se concluye que el trabajo grupal o en parejas es considerado como muy importante desde la persona docente. Durante la investigación se pudo constatar que el profesorado sabe que el trabajo en equipo genera muchas ventajas en la formación de la persona de los niños y niñas con los cuales trabaja; por su parte la niñez investigada confirma el uso frecuente de esta estrategia en el aula. En las aulas de algunos centros escolares, los pupitres están dispuestos para que los niños y niñas se sienten en parejas, cuartetos y hasta sextetos; sin embargo, no se realiza trabajo en equipo pues las tareas realizadas son individuales: copiado de pizarra, resolución de ejercicios de los textos o de pizarra. Organización del aula se entiende como una forma de ordenar los pupitres, en grupos o parejas de trabajo, pero no hay claridad sobre cómo el trabajo colectivo, reflexivo, problematizador, genera aprendizajes significativos. Lo anterior facilita el desorden en los grupos de niños y niñas que al no encontrar qué hacer y estar sentados en pequeños grupos, aprovechan para platicar de cualquier asunto, maltratarse o hacer lo que mejor les plazca. Si a esta actitud de los niños y niñas sumamos el desconocimiento del profesorado sobre estrategias y conceptos básicos de los que es el trabajo en equipo, es comprensible que las docentes conciban esta estrategia como pérdida de tiempo o como impropia para Primer Ciclo.

5.1.2 En relación a las situaciones de aprendizaje contextualizadas con atención a la diversidad y estrategias de investigación y elaboración de proyectos, y retomando a Ausubel (2008) quien plantea que el aprendizaje significativo,

permanente, útil, es posible desarrollarlo en un ambiente donde el alumno y la alumna se encuentre activo y motivado para aprender, con un docente que conozca de estrategias que le permita generar un espacio ameno para el aprendizaje y para mediar la información que debe integrarse al marco del conocimiento del estudiantado; se constató que tanto docentes como el personal de dirección manejan, con cierta seguridad, conceptos del enfoque constructivista y su implicación en la preparación y diseño de las situaciones de aprendizaje, aunque las actividades que ponen en práctica son las mismas con las que han trabajado en los últimos años: copiado, dictado y transcrito del texto; además, existe un especial énfasis en rellenar las actividades que se plantean en los textos que les facilita el MINED. Las docentes no expresaron que existieran diseño de actividades encaminadas hacia investigaciones sencillas, reflexiones sobre noticias o eventos referidos a la realidad de la comunidad. Asimismo, no se pudo percibir acciones para contextualizar el aprendizaje las actividades son, en su mayoría, ejercicios de aplicación, repetición y memoria; las docentes buscan una retroalimentación rápida y poder continuar al siguiente tema por lo que se concluye que el trabajo centrado en el estudiante es un reto que está lejos de ser alcanzado, que si bien en teoría se conocen sus beneficios, no hay claridad sobre el cómo pudiera llevarse a cabo en las aulas.

5.1.3 Respecto a la evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa y actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, llama la atención cómo las docentes aseguran priorizar, sobre cualquier contenido u objetivo, el desarrollo integral del niño y la niña; mientras el estudiantado asegura que lo que su maestra quiere es que haga bien los ejercicios, que no se equivoque, que comprenda “a la primera” y que pase de grado. Al igual que en el numeral anterior, las docentes usan verbalmente los conceptos y la implicaciones de los diferentes tipos de evaluaciones, sin embargo, las actividades de evaluación que con más frecuencia se aplican son la prueba objetiva, revisión de libros y revisión de cuadernos. Esto lleva a la conclusión de que en las aulas no se aplican los procesos evaluativos de

carácter formativo, sino únicamente los sumativos, esto pudiera estar circunscrito a la urgencia de presentar notas y resultados de carácter reprobatorio o aprobatorio.

5.1.4 En relación al estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje y actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje se evidenció que las docentes tienen naturalizada la idea de que los niños y niñas de Primer Ciclo están muy pequeños para la toma de decisiones, por lo que todavía debe hacerse mucha conducción en el proceso diciéndoles el paso a paso para que hagan bien lo que se les pide. Además, las docentes miran el desarrollo de la autonomía como un reto de la edad, que llegará de golpe cuando tengan una determinada cantidad de años, no visualizan la necesidad de crear espacios y condiciones donde los pequeños vayan ejercitándose en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Niños y niñas reciben órdenes y las cumplen. De acuerdo con Ausubel (2008), una de las habilidades docentes debe ser precisamente la de diseñar actividades y situaciones que faciliten e interesen al alumnado; y uno de los principios fundamentales del constructivismo es generar esas condiciones que lleven, a quien aprende a ser el gestor de su vida, de sus procesos de aprendizaje, es decir desarrollar procesos de autorregulación y regulación.

Se concluye que en las aulas no hay espacios ni actividades diseñadas para que niños y niñas desarrollen o pongan en práctica destrezas relacionada con la toma de decisión ya que las docentes consideran no oportuno este tipo de trabajo.

Respecto al supuesto numero dos

La práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares conserva matices conductistas aunque el diseño del planeamiento didáctico esté orientado al desarrollo de competencias.

5.1.5 En el aspecto de la organización del aula como una estrategia para el desarrollo de las competencias, se encontró que no se le da la importancia

adecuada en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. La razón primordial es la confusión del concepto de organización el aprendizaje a través del trabajo colectivo con la posición o el orden de los pupitres del salón de clases y su decoración. Las actividades del aula siguen manteniendo fuertes matices conductistas, porque, aunque el docente, en teoría, conoce la importancia del trabajo en equipo, de las actividades que generan interacción y del aprendizaje colectivo, en los centros escolares se organizan grupos de trabajo para desarrollar actividades centradas en la acción individual; de igual manera se observó la aplicación de otro aspecto ligado a lo que se ha comprendido como organización del aula, el ambiente apropiado para el aprendizaje; éste último se ha referido a la ambientación, la cual se usa de forma excesiva generando un espacio atiborrado de carteles, colores y figuras cuya finalidad es decorar el aula. En conclusión, las docentes de los centros educativos investigados no conocen a profundidad en qué consiste la organización del aula como estrategia de aprendizaje significativo, puntualmente en el enfoque de competencias; construyendo condiciones que generan conocimientos empobrecidos, repetitivos y carentes de profundidad.

5.1.6 De alguna manera, la estrategia echada a andar por el MINED ha producido que las docentes estén muy preocupadas por el llenado de textos: una de las actividades importantes asignadas por el Ministerio con el nuevo enfoque es el llenado de las actividades de las guías de trabajo de los estudiantes como un indicador de aprendizaje, por lo que los docentes dedican muchas horas-aula al llenado del libro, sin reflexionar sobre lo que el estudiantado está aprendiendo, ya que los textos poseen errores en la información, en el contenido y en la propuesta metodológica; además es una propuesta descontextualizada en relación a cada realidad de los centros escolares. Este tipo aprendizaje que no es el resultado de actividades construidas por el estudiantado ni por la docente, no es significativo y forma parte de una cadena de vacíos que se acumulan año con año cuando los niños cambian de grado.

5.1.7 En este aspecto se concluyó que la mayor parte de las actividades que se desarrollan en los centros educativos están centradas en las docentes ya que son ellos emiten lo que se aprenderá, cómo se evaluará y no se permite la opinión de los niños y niñas sobre los procesos de aprendizaje; los estudiantes siguen siendo receptores pasivos de lo que el docente emite como verdad. El enfoque de competencias propone el rol docente como mediador y generador de actividades que ayuden al estudiante a resolver su conflicto cognitivo, pero, el docente no conoce estrategias de esta metodología, además de tener muy poca disposición hacia la investigación, lo que hace más preocupante y más lejana la posibilidad de lograr una mejora en la calidad del aprendizaje. No es suficiente que los niños y niñas asistan a clases, es necesario que estén motivados e interesados en aprender dándole sentido a los conocimientos adquiridos.

5.1.8 Al analizar los aspectos investigados se pudo constatar que los procesos de evaluación desarrollados en los centros educativos siguen siendo memorísticos y las notas sumativas, con el único objetivo de aprobar o reprobar a un estudiante; en ningún momento los procesos de evaluación sirven para valorar la metodología que desarrolla la docente y reencaminarlos según la necesidades de los y las estudiantes. La evaluación que se desarrolla en los centros educativos no permite que los estudiantes opinen sobre cómo les gustaría ser evaluados, se les impone criterios inalterables; la evaluación no se está desarrollando como un proceso donde se valoran procedimientos y actitudes que el estudiante va adquiriendo, aspectos propios del enfoque de competencias, sino que se mantiene la evaluación como un evento donde hay un ganador (el que contestó las respuestas correctas) y un perdedor (el que no logró contestar las respuestas correctas).

5.1.9 Al indagar sobre este aspecto, se descubrió que no se está desarrollando la investigación como herramienta de aprendizaje; las actividades que el docente está desarrollando en las aulas son las del libro de trabajo propuesto por el MINED; éstas actividades no son analizadas ni ampliadas ya que las docentes

consideran que son especialistas quienes las han diseñado y son las adecuadas para trabajar en clases. Las actividades que se están desarrollando en el aula para que el aprendizaje sea de calidad se caracterizan por el silencio y copiado de la pizarra; considerando a los mejores estudiantes los que se porten mejor y no argumenten ni reflexionen sobre lo que el docente este diciendo; reforzando la imagen de estudiantes pasivos que repiten y memorizan información, listos para formar parte de la ya grande población subutilizada en nuestro país en maquilas y call center.

5.2 Recomendaciones

Recomendación para la conclusión 5.1.1

Como ya las docentes están familiarizadas con la importancia del trabajo en equipo, para aprovechar el beneficio que esta estrategia ofrece es importante que las maestras profundicen en las características y tipo de trabajo que puede desarrollar con niños y niñas de este nivel. Es recomendable buscar bibliografía relacionada para comprender en qué consisten los procesos de construcción del aprendizaje y las ventajas que ofrece el trabajo entre pares. Los talleres de autoformación pueden ser una muy buena alternativa, ya que las docentes pueden tener la experiencia de trabajar en comunidades de aprendizaje al mismo tiempo que aprenden cómo desarrollarla en sus estudiantes.

Recomendación para conclusión 5.1.2

Es fundamental que se retome y fundamente qué es el enfoque constructivista (aprendizaje significativo, protagonismo, metodología activa, rol docente, rol estudiante, etc.) para poder diseñar actividades de aprendizaje adecuadas tanto a las necesidades del alumnado como a las intenciones educativas de las docentes. Se ha verificado que las docentes conocen sobre la base teórico del enfoque, que tienen interés de aplicarlo, pero que al faltar el conocimiento metodológico, hacen procesos incompletos y superficiales, o simplemente repiten la misma actividad.

El tema de trabajar adecuando procesos a la diversidad del aula, globalizando el aprendizaje, requiere no solo de la disponibilidad de la docente del aula, exige compromiso institucional que favorezca y facilite tiempos, espacios y recursos.

Recomendación para la conclusión 5.1.3

Se comprende a la evaluación como un elemento muy delicado en los procesos educativos, ya que es inherente a la toma de decisiones sobre la vida del estudiantado, por lo que se hace indispensable que el proceso evaluativo y el uso que se le dé a los resultados del mismo sean reflexionados sean comprendidos con claridad. Como tenemos una larga tradición docente centrada en las decisiones del enseñante y en los números que resultan de “calificar” al estudiantes, se hace necesario generar espacios para la discusión y la reflexión del documento del MINED, referido a la evaluación del aprendizaje, asumiendo, como cuerpo docente institucional, una postura, una visión y un compromiso donde, tal cual lo plantea el enfoque constructivista, el estudiantado tenga la posibilidad de ser objeto de una evaluación más integral, más apegada a su desarrollo como persona.

Recomendación para la conclusión 5.1.4

Mucho se ha investigado sobre la motivación en la escuela y todavía no es claro por qué algunos niños y niñas se sienten cómodos y motivados en el aula y otros no; lo que es claro es que el niño o niña asiste a la escuela porque lo mandan y no por iniciativa propia. Esto, la motivación en el aula, es un verdadero reto, cuando no un gran problema para el docente que atiende una gran cantidad de estudiantes con características e intereses tan disímiles o simplemente sin deseos de aprender o de asistir a clases. Es indispensable, entonces, que el profesorado se actualice en nuevas estrategias metodológicas, que se clarifique y profundice sobre cómo se desarrollan procesos de autorregulación y regulación de niños y niñas; este proceso debe generarse al interior de los centros escolares, en equipos de docentes

donde tengan la posibilidad de compartir experiencias exitosas, o bien fracasos, de intentos para motivar a niños y niñas.

Recomendación para la conclusión 5.1.5

Una de las áreas débiles es el dominio de estrategias para desarrollar procesos colaborativos de aprendizaje; en la mayoría de las docentes entrevistadas se encontró con que confunden el estar sentados en grupos con el trabajo en equipo. Se recomienda investigar y retomar estrategias innovadoras que implica el enfoque por competencias: el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el método del caso, el aprendizaje orientado a proyectos. Esto debe llevarse a cabo como una filosofía institucional de trabajo, reflexionada a través de talleres o círculos de estudio y aplicada en las actividades cotidianas de la institución y a todos aquellos que tienen incidencia en la formación del estudiantado.

Recomendación para la conclusión 5.1.6

Se recomienda que las instituciones planifiquen actividades dónde el personal docente pueda compartir sus experiencias de aula, sobre todo aquellas innovadoras que han posibilitado un trabajo creativo e ingenioso para el estudiantado; se deben buscar institucionalmente y por especialidad actividades lúdicas que generen aprendizaje, estrategias interdisciplinarias que permitan memorizar conceptos y procesos, aplicar procedimientos, evaluar situaciones sin necesidad de centrarse exclusivamente en el copiado de texto, de la pizarra o resolución de una guía de ejercicios.

Recomendación para la conclusión 5.1.7

Es urgente abrir espacios en las escuelas donde se puedan hacer procesos de reflexión crítica sobre la propia práctica docente. Si bien es importante la lectura, las capacitaciones, los talleres y otras formas de actualización, nada de ello causa un verdadero impacto en el hacer docente como revisar sus procesos, su

resultados, las opiniones que han construido los estudiantes, su actuar en el aula. Estas reflexión sobre la práctica se puede hacer a partir del trabajo en pares (observaciones durante las clases, revisión de planificación, compartir las evaluaciones y sus resultados); también es importante la apertura de la dirección, que debe apoyar e impulsar la revisión de la práctica para generar cambios profundos, quizás no muchos, pero sí significativos.

Recomendación para la conclusión 5.1.8

Cambiar la forma en que se evalúa significa redireccionar los procesos completos en los centros escolares, ya que se debe cuestionar la forma, la condición, y el uso que se le da a la evaluación. Este momento, en la formación de cualquier persona, generalmente está asociado a tensión y angustia, que se presenta el momento en que se entregan resultados, que es donde se sabe quiénes serán los ganadores y los perdedores. Para generar cambios en esta área es fundamental que toda la institución, incluyendo a padres y madres de familia, se les ofrezca una nueva manera de considerar los procesos, los momentos y los instrumentos de evaluación, se requiere mucha apertura institucional y sobre todo disponibilidad para hacer trabajos colaborativos entre los docentes tanto para la aplicación como para la decisión sobre el uso que se dará. Esto remitirá seguramente a la reflexión y cuestionamiento por el modelo y diseño educativo aplicado en el centro escolar.

Recomendación para la conclusión 5.1.9

El rol docente en las situaciones de aprendizaje es otro punto muy sensible para ser abordado y es que está asociado al protagonismo que deben asumir los dos actores principales de la formación en el aula. Por muchos años ha sido el maestro el que ha protagonizado la acción educativa y es muy difícil concebir una nueva manera de que el aprendizaje surja; es, pues, recomendable que se faciliten procesos como asistencias a diplomados, cursos u otro tipo de formación más o menos permanente, con eco en acciones dentro de la institución como trabajo en

parejas, en grupos de especialidad, por niveles, etc. Que permitan ir poniendo en situaciones concretas lo aprendido en talleres u otro tipo de formación

CAPITULO VI

PROPUESTA DE PLAN DE ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

6.1 Descripción del proyecto

Este plan de actualización se enmarca dentro del modelo constructivista que en el país se introdujo desde 1996 y orientado, desde 2005, hacia el enfoque de aprendizaje por competencias. Se parte de la reciente entrega de documentos curriculares y textos escolares a los centros escolares nacionales, así como de la inducción que se ha hecho a docentes y personal de dirección.

Con base a las conclusiones y recomendaciones el presente estudio encontró que la realidad de los centros escolares en los municipios estudiados es tan similar en su cultura, idiosincrasia, formación docentes, como diferentes en sus necesidades, población estudiantil, localización geográfica y condiciones de accesibilidad; en general casi son necesarias las mismas mejoras a nivel de formación docentes y de estrategias de intervención educativas aunque en diferente cantidad y modalidad, porque los estudiantes que pertenecen a estos centros educativos enfrentan la cambiante realidad de nuestra sociedad por lo que deben ser preparados para subsistir.

En términos amplios, las instituciones, comprendiendo en este concepto a docentes, directores y directoras y estudiantado, deben apuntar a desarrollar una cultura de actualización permanente docente a nivel individual, institucional y distrital. Esto permitiría una mirada ampliada de la realidad que incide positiva y/o negativamente en los procesos de aprendizaje. Asimismo, deben trabajar en la búsqueda de la formación de redes de aprendizaje que involucren a las instituciones de un mismo distrito, generando procesos de aprendizaje que redunden en la participación ciudadana que transforme y mejore las condiciones de vida de las comunidades en que los centros educativos se encuentran inmersos. Estas redes o comunidades de aprendizaje deben discernir entre los modelos y enfoques educativos cuál es el que mejor responde a las necesidades y características del estudiantado y cuáles son sus implicaciones en el aprendizaje,

qué recursos u organización exigen y cómo deben involucrarse los actores de la formación de los niños y niñas de Primer Ciclo.

Esta propuesta es posible llevarla a cabo si, además, las entidades involucradas (direcciones departamentales, asesores pedagógicos, directores) facilitan condiciones, recursos y tiempo para que el profesorado pueda, poco a poco, ir forjando pequeños pero significativos cambios en el pensamiento, procedimientos y actitudes en el estudiantado.

6.2 Justificación

Este proyecto de formación responde algunos de los vacíos encontrados en la investigación que se desarrolló en los centros educativos de Zaragoza, Antiguo Cuscatlán y el distrito 515 de Santa Tecla, en el Primer Ciclo de Educación Básica. Se retoman aquellos que están vinculados con la investigación: el poco manejo de estrategias de la metodología de aprendizaje y la dificultad para aplicar la evaluación por competencias, enfoque propuesto por el MINED desde 2005.

Este proceso debe ser permanente y motivante, pero sobre todo, que permita la integración de todos los participantes del proceso formativo; las propuestas deben brotar de una reflexión profunda, crítica y objetiva de quienes se encuentran cada día en las aulas, es decir, estudiantes y docentes.

Con este proyecto se pretende colaborar con la mejora de la calidad en el aprendizaje de los niños y las niñas que se podrá reflejar en los desempeños de los educandos en las diferentes áreas educativas y a largo plazo en la calidad de ciudadano.

6.3 Población beneficiada

Los beneficiarios directos de este proyecto son los 104 niños y niñas de los centros escolares investigados y las 40 docentes de Primer Ciclo; indirectamente se beneficiarán los 10 centros escolares y las comunidades a las cuales pertenecen dichas escuelas.

6.4 Objetivos

6.4.1 Objetivo general

Generar procesos de reflexión crítica sobre la práctica docente, a través de la formación permanente como círculos de estudio, comunidades de aprendizaje, talleres e investigación en el aula para mejorar significativamente los procesos de aprendizaje de la niñez de Educación Básica.

6.4.2 Objetivos específicos:

1. Ampliar la mirada de la persona docente hacia estrategias metodológicas que posibiliten el protagonismo y autonomía en los procesos de aprendizajes del estudiantado.
2. Reflexionar la propuesta del MINED y reflexionarlas críticamente para hacer las adecuaciones necesarias a cada centro escolar.
3. Asumir compromisos y acuerdos colectivos de evaluación del desempeño.

6.5 Cronograma de actividades del plan de formación

Id.	Nombre de tarea	Comienzo	Fin	Duración	T1 10			T2 10			T3 10			T4 10	
					Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	
1	Sensibilización	1/8/2010	1/8/2010	.2s											
2	Revisión del proyecto curricular	1/11/2010	1/15/2010	1s											
3	Lectura discusión y comprensión del los documentos del MINED	1/18/2010	2/12/2010	4s											
4	Capacitación de especialista en constructismo	2/15/2010	2/15/2010	.2s											
5	Lectura sobre el enfoque constructivista	2/15/2010	3/15/2010	4.2s											
6	Capacitación de especialista en competencias	3/15/2010	3/15/2010	.2s											
7	Lectura crítica del enfoque de competencias	3/15/2010	4/2/2010	3s											
8	Capacitación de especialista en investigación educativa	4/2/2010	4/2/2010	.2s											
9	Desarrollo de la investigación educativa en el aula.	4/5/2010	9/30/2010	25.8s											
10	Revisión del diseño de planificaciones y evaluaciones.	1/11/2010	11/18/2010	44.8s											
11	Formación de redes de aprendizaje de las instituciones investigadas	1/8/2010	11/18/2010	45s											
12	Evaluación	1/8/2010	11/18/2010	45s											

6.5.1 Descripción de actividades propuestas:

1. Talleres:

- Revisión del Proyecto Curricular que caracteriza a la institución: adecuación de los contenidos, tipo de metodología, disponibilidad de recursos, roles de estudiantes y docentes, evaluación (diseño y uso de resultados).
- Revisión de los libros de texto y guías de estudiantes: valor y uso que se le otorga durante las clases (dentro o fuera de aula, como momento fundamental o como retroalimentación, etc.), adecuación a la realidad del estudiantado, profundidad de los contenidos desarrollados, etc.
- Lectura, comprensión y discusión sobre los documentos prescriptivos del MINED: Fundamentos curriculares, Currículo al servicio del aprendizaje, Evaluación al servicio del aprendizaje, Qué ruta seguimos, PEI, etc.

2. Actividades de formación (Círculos de estudio)

- Lectura sobre el enfoque constructivista y sus alcances en el aula: rol del docente, rol del estudiante, características de la intervención educativa, uso de recursos materiales, concepción de educación y de enseñanza, uso y aplicación de procesos evaluativos.
- Lectura crítica del enfoque por competencias: importancia, beneficios y limitantes; comprender las diferentes maneras de concebir dicho enfoque.
- Planificaciones y evaluaciones por nivel, por especialidad, institucional.

3. Redes de aprendizaje entre los centros escolares investigados:

- Sería ideal que se establecieran metas comunes en los distritos educativos: proyectos educativos extracurriculares y curriculares que les permitan intercambiar experiencias y establecer parámetros para la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes. Esto, tanto entre estudiantes como entre personal docente.

4. Investigación educativa en el aula:

- La investigación puede promoverse por nivel, grado o especialidad, con la finalidad de descubrir y contrarrestar la causa de algunos factores que puedan estar incidiendo negativamente en el aprendizaje y en la motivación de los niños y niñas de Primer Ciclo.

6.6 Responsables del proyecto

El proyecto será autorizado y supervisado por el CDE (consejo directivo escolar); el director deberá ser el encargado de gestión y mantener la motivación en el personal.

La participación y el desarrollo de los procesos de formación e investigación serán desarrollados por las docentes.

6.7 Metas Propuestas

- Alcanzar una mejora del 75% en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas de este nivel.
- Lograr en un 90% el involucramiento del personal docente en los procesos de formación.
- Lograr en un 80% planeamiento didáctico autónomo y reflexivo apegado a los contextos de cada centro escolar.
- Involucrar en un 90% a padres, madres y otros sectores de la comunidad en la facilitación de recursos materiales y financieros para la mejora continua de los procesos de aprendizaje de prime ciclo.

6.8 Factores de éxito y fracaso

El plan presentado podrá ser exitoso si se dieran la mayoría de las siguientes condiciones:

- Si en cada centro escolar se identifica y se asume profesionalmente los principales problemas que enfrenta los procesos metodológicos de Primer Ciclo.
- Si se toman decisiones institucionales orientadas hacia la mejora de la calidad educativa.
- Si directores y docentes establecen metas y estrategias comunes para alcanzar la calidad en los aprendizajes.
- Si se realizan acciones específicas (financiamiento, participación) adecuadas y pertinentes para solucionar los vacíos encontrados
- Si hay evaluación permanente orientada al fortalecimiento o reformulación de procesos para optimizar los resultados.

6.9 Presupuesto

Para obtener un presupuesto adecuado y poner en marcha la propuesta se hará uso de los recursos que el centro escolar maneja por medio del CDE en el rubro de proyectos complementarios dedicados a la formación pedagógica.

El presupuesto del proyecto se detalla de la siguiente manera para un centro escolar:

Rubro	Inversión anual
Facilitadores (3)	\$ 450
Material impreso	\$200
Refrigerios	\$150
Otros	\$80
Total	\$880

BIBLIOGRAFÍA

A diseñar currículos *por competencias*. Boletín digital *Educación Superior*. Con acceso el 17-07-09 URL: www.ilo.org/public/spanish/region/.../ed_sup.htm - URL: <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Body/competencias/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc>

Aguilar, C. y Schmelkes, S. (2001) "El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en México", en: Braslavsky, Cecilia y Acosta, Felicitas (orgs). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. IPEE-UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Con acceso el 15-07-09 Disponible en URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm>

Ausubel, D La teoría del aprendizaje significativo. Conceptos centrales de la teoría de Ausubel, Con acceso el 15-07-09 Disponible en URL: <http://ausubel.idoneos.com/> y <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>

Bunk, G. P. (1994): «Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany», en Vocational Training European Journal, 1, pp. 8-14.

Caldeiro, G. (2005) La enseñanza desde una perspectiva cognitiva

Currículo al servicio del aprendizaje (2008) Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador. Con acceso el 28-04-09 [En línea] URL: http://www.mined.gob.sv/mined/auditoria/descargas/pdf/ley%20general_educacion.pdf

Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación PDF/Adobe Acrobat Con acceso el 07-09-09 Cfr Disponible <http://www.boe.es/boe/dias/2002-12-24/pdfs/A45188->

Educación basada en competencias (2008) Con acceso el: 17-07-09 URL: <http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos.pdf>

Bolter, J. El plan de Bolonia o mercantilización de la universidad, Con acceso el 17-07-09 URL: <http://jackvolter.wordpress.com/2009/03/19/el-plan-bolonia-o-la-mercantilizacion-de-la-universidad/pdf>

Evaluación al servicio del aprendizaje (2008) Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador.

Generativismo, Revista virtual de Comunicación y Educación (2005). Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Disponible en URL: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Complete.pdf Con acceso el 28-04-09

Gonczi, A.; Athanasou, J. (1996). "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia". En Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. México: Limusa.

Ley General de Educación (1996) Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador.

Logros de aprendizaje de Educación Básica de el salvador pruebas censales 2007, Dirección de Evaluación Educativa (DEE) y l equipo técnico de la Dirección de Proyectos de la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas", San Salvador.

Neil J. Salkind Métodos de investigación <http://books.google.com.sv> con acceso el martes 18 de agosto de 2009

Mucho por Hacer: Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana.(2007) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. [en línea] Sede Central: España. URL: <http://www.oei.es/oeielsal/noticias66.htm> Con acceso el 12-05-09

Perrenoud P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. Con acceso el 15-07-09 URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf

Perrenoud, P. (1999) Construir as competencias desde a escola Tr. Bruno C. Magne. Artmed, Porto Alegre, Brasil.

Perrenoud, P. (2001, 2007 k) Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza, Porto Alegre (Brasil), Tr. María Eugenia Nordenflycht, Artmed Editora. Con acceso el: 15-07-09 Disponible en URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Plan Nacional de Educación 2021 Segundo Informe de avance 2005-2007 [en línea], San Salvador, MINED. [en línea] Con acceso el 12-05-09

Programas de 1º, 2º, y Tercer grado (2008) Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador.

Propuesta para un nuevo educativo en la Historia, Carlos Barros, Universidad de Santiago de Compostela. Con acceso el: 17-07-09 URL: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21100/2/articulo3.pdf>

Sacristán, J. Gimeno (2005) El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. La educación que aún es posible. Ediciones Morata. Disponible en Referencias No. 27, Boletín del FLAPE Año 6, 2009. Con acceso el: 15-07-09 URL: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/imagenes/referencias/boletin_ref27_recortar_ir_0.jpg

Schmelkes, S. "La Educación Básica", en: Latapí, Pablo. Un siglo de educación en México (Vol. I) CONACULTA/FCE. México, 1998. In Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523. Con acceso el: 15-07-09 URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm>

Sinopsis/ Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2007-2008 Revista virtual de Digestyc. El Salvador. URL: <http://www.scribd.com/doc/12760361/Sinopsis-Informe-sobre-Desarrollo-Humano-El-Salvador-20072008> Con acceso el 12-05-09

Sitio virtual http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7/p2.html
Con acceso el 12-11-09

Sol, J. El impacto de la crisis económica mundial en el Salvador II (2009) Revista Virtual Democracia. El Salvador URL: <http://www.revistademocracia.com/> Con acceso el 28-04-09

Tapia B., Ma. (2000) Metodología de Investigación. Santiago. Con acceso el 15-07-09. Disponible en <http://www.ÁNGELfire.com/emo/tomaustin/Met/metinacap.htm>

Gonzales, J. y Wagennar R. Tuning América Latina un proyecto de las universidades, Con acceso el: 17-07-09 URL:<http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: DIAGNÓSTICO

El Salvador, la crisis mundial y la crisis nacional

El deterioro del ingreso por habitante, el incremento de la deuda pública (interna y externa), la elevada tasa de inflación, ahora agravada por los altos precios del petróleo, y la inseguridad social son signos alarmantes de la ya muy deteriorada situación económica de El Salvador.

Según el informe de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América) (2007), factores como los procesos de des-regulación económica, el libre comercio, la privatización, el comportamiento de la economía mundial y los fenómenos naturales (terremotos, huracanes, tormentas tropicales) han afectado considerablemente tanto a la economía como al desarrollo social del país. Por su lado, en el documento que el PNUD (**Programa** de las Naciones Unidas para el Desarrollo) publicó en 2008, apunta que durante el 2007 en El Salvador, aumentó el desempleo en la población con más educación; además, señala que las condiciones de empleo han empeorado y los salarios no son suficientes para sostener un adecuado nivel en la calidad de vida.

Las remesas familiares que han permitido a la economía mantenerse a flote no han jugado un papel determinante en el crecimiento económico, ya que generan capacidad de compra a muchos hogares, impulsando un mayor desarrollo de las actividades de servicio y consumo, pero sin vitalizar las actividades productivas. La actual crisis económica mundial y particularmente, la crisis de Estados Unidos de Norte América, país con el cual compartimos la moneda⁹ y lugar de origen del 90.8% de las remesas¹⁰, ha generado una disminución en este rubro que entre

⁹ Al tener el dólar como moneda en circulación, la crisis económica que sufre EUA no solo ha generado disminución en el ingreso de muchos hogares a través de la baja en las divisas, sino también, una gran cantidad de desempleo, agudización de la violencia y más inmigración por la crisis interna generada en El Salvador.

¹⁰ Banco Central de Reserva (2005)

2007 y 2008 llegó a representar el 18% del PIB (Producto Interno Bruto), cerca de 3,696 millones de dólares anuales... ¡toda una industria remesera!

Por otro lado, según los informes vertidos en la Revista Democracia, Jorge Sol (2009) afirma que se puede estimar que el total deuda país, en relación al PIB, al 30 de Junio del 2008 alcanzó un 101.8%¹¹; en el mismo documento, el autor plantea que “la crisis impactará negativamente las finanzas públicas llevando a las mismas a una situación de iliquidez y de insolvencia. El colapso generalizado en la actividad económica se reflejará en una sensible disminución de los ingresos tributarios y los demás ingresos del sector público; volviendo imposible cumplir con las obligaciones establecidas; particularmente el pago de la deuda. Si se quiere pagar la deuda externa puntualmente y seguir cumpliendo las obligaciones y contratos adquiridos con acreedores externos [...], el Gobierno tendrá que ejecutar grandes despidos de empleados públicos y reducción en gasto social e inversión”

En el mismo orden, el proceso de apertura comercial inducido por Tratados de Libre Comercio han incrementado el déficit comercial. La poca competitividad del aparato productivo salvadoreño para incursionar en otros espacios y la libre entrada de productos subsidiados de Estados Unidos, Taiwán, Colombia, República Dominicana, especialmente de los dos primeros, amenazan con la saturación del mercado nacional de productos extranjeros poniendo en grave riesgo a los pocos productores locales.

La vulnerabilidad del país se visibiliza también en la inversión social. La seguridad no solo en el ámbito de violencia social, sino también en el sistema de prevención sigue siendo una deuda de los actuales gobiernos. Según el informe presentado por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (2007), El Salvador es uno de los tres países más vulnerables de América Latina, ya que no hay inversión en prevención de desastres, sino un gasto bastante alto en la

¹¹ Sol, J. El impacto de la crisis económica mundial en el Salvador II

reconstrucción que provocan dichos fenómenos, por lo que las pérdidas en la recuperación social son altamente costosas. El estudio indica que el país no posee la capacidad de financiar su reconstrucción por lo que depende de préstamos y donaciones. Si se retoman los niveles de endeudamiento ya citados, la situación de agrava. El país también reporta un gasto bastante grande en medicación para heridos en acciones de violencia y en atención a niños y ancianos en frecuentes epidemias de los sectores más empobrecidos, los medicamentos reportan los precios más altos que el resto de países, lo que imposibilita a los usuarios del sistema público tener acceso a los mismos.

Asimismo, la inversión en educación es exigua, apenas un 3% del PIB. La contratación de implementadoras de proyectos de innovación y el contrato temporal de especialistas extranjeros envían una gran parte de esta inversión hacia afuera del país; en los centros escolares todavía se presentan muchas carencias tanto en la infraestructura como en formación docentes. Según PREAL en su informe denominado *Mucho por hacer* publicado en 2007, se plantea que en El Salvador, al igual que en otros países latinoamericanos, los bajos resultados de calidad en educación responden a dos razones principales; por un lado, la mayoría de los gobiernos siguen poniendo énfasis en mejorar los espacios, facilitar recursos, aumentar el número de estudiantes matriculados, descuidando la calidad en los procesos formativos y los resultados de dichos procesos; así, se toman como éxitos los incrementos de la matrícula y en el gasto, en vez de medirlo en términos de aprendizaje de los niños. Por otro lado, pocos han logrado introducir reformas sistémicas para responsabilizar a las escuelas ante la sociedad por el logro de objetivos educacionales.

En El Salvador, desde el 1995, cuando se echa a andar la Reforma Educativa en Marcha, en el marco del Plan Decenal se plantearon cuatro ejes: Modernización institucional, Mejoramiento de la calidad, y Formación de valores humanos, éticos y cívicos. Al finalizar el decenio e iniciar la nueva gestión en 2005 conscientes de que no se han alcanzado lo ejes en su totalidad, se llevan a cabo nuevas evaluaciones a diferentes niveles, se realiza una consulta nacional y se

hace un nuevo planteamiento cuyo resultado es el Plan 2021 fundamentado en el documento “Educar para el País que Queremos”, y en el cual se plantean cuatro líneas estratégicas: Acceso a la educación, Efectividad Educación Básica y media, Competitividad y Buenas prácticas de gestión

A partir de la implementación de las líneas Acceso y Efectividad, el Ministerio de Educación reporta algunos logros entre 2005 y 2009¹²: la deserción se disminuye a un 1.48%, la repetición a un 3.35%, la sobre-edad a un 3.1% y se aumentó al 17.8% la tasa de escolarización. De la misma manera, informa, se han mejorado las condiciones físicas y ambientales para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas y se han llevado a cabo mejoras en las condiciones salariales y laborales de los docentes.

En la tercer línea referida a la Efectividad y dentro de la cual se ubican las propuestas curriculares para elevar la calidad de la enseñanza en todo el sistema educativo del país, se presentan como logros la formación en idioma inglés desde grados pequeños, el acercamiento de la formación tecnológica, y el fortalecimiento de la formación e información docente.

Con la última línea estrategia, la de las Buenas Prácticas de Gestión, se plantea el avance en la formación de proyectos educativos institucionales, una mayor inversión en de fondos para diferentes proyectos de mejora institucional y un mayor involucramientos de la escuela con su entorno.

Estos esfuerzos son reconocidos en el documento de PREAL que se ha citado antes, donde se plantea que es oportuno reconocer importantes esfuerzos que ha realizado la mayoría de los gobiernos, no obstante, cuestiona que en las principales medidas de éxito (calidad, equidad y eficiencia) los niveles siguen siendo bajos y el progreso es escaso o inexistente. Agrega que, los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad en la rendición de cuentas sobre resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis, conspiran para privar a la mayoría de los niños latinoamericanos de los

¹² Se citan únicamente los de Educación Básica, por ser el nivel de interés para la investigación.

conocimientos y competencias necesarios para el éxito en las sociedades modernas.

Educación Básica

En la Educación Básica se persiguen objetivos relacionados con el logro de una personalidad integral del niño y niña, es decir, una formación que les permita cierta ventaja al enfrentar diferentes situaciones cotidianas y extraordinarias en su diario vivir.

El Ministerio de Educación¹³ plantea entre sus objetivos que es necesario que el sistema educativo contribuya al desarrollo armónico de la personalidad en sus espacios vitales: familia, escuela, comunidad local, nacional e internacional; inculque una disciplina de trabajo, orden, responsabilidad, tenacidad y autoestima, así como hábitos para la excelencia física y conservación de la salud; desarrolle capacidades que favorezcan el desenvolvimiento eficiente en la vida diaria a partir del dominio de las disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas, así como de las relacionadas con el arte; acreciente la capacidad para observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir; mejore las habilidades para el uso correcto de las diferentes formas de expresión y comprensión; promueva la superación personal y social, generando condiciones que favorezcan la educación permanente; contribuya a la aprehensión, práctica y respeto a los valores éticos, morales y cívicos que habiliten para convivir satisfactoriamente en la sociedad; contribuya al desarrollo autodidáctico para desenvolverse exitosamente en los procesos de cambio y de la educación permanente; y promueva el respeto a la persona humana, al patrimonio natural y cultural, así como al cumplimiento de los deberes y derechos.

Para lograr estos objetivos que se pueden traducir en grandes compromisos del sistema educativo, el organismo estatal hace su propuesta curricular, planteada desde 1995 en los Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional y

¹³ Ley General de Educación de la República de El Salvador: capítulo IV, Educación Básica.

enriquecidos con el documento publicado en 2008, llamado Currículo al Servicio del Aprendizaje. En estos documentos se plantea la necesidad del uso de métodos activos de enseñanza y la aplicación de técnicas individuales y grupales; se enfatiza en un aprendizaje no fragmentado por el desarrollo de contenidos, y concebido como un proceso en constante evolución que promueva la iniciativa, creatividad, investigación, responsabilidad y solidaridad.

Curiosamente se plantea un diseño curricular con contenidos plasmado en las asignaturas, aunque como ya se ha referido, el enfoque se dice por competencias¹⁴. Otras orientaciones importantes que ofrecen los ya citados documentos, son las referidas al cómo debe facilitarse y a la necesidad de adecuar objetivos y actividades a la realidad en que vive el niño, dando pautas al maestro para que adapte objetivos y actividades a las necesidades del niño y la comunidad. Es en el Currículo al Servicio del Aprendizaje, documento ampliamente difundido, donde se plantea por primera vez y con mucha claridad la asunción del enfoque por competencias como un la opción educativa del país; junto a él se han hecho llegar a los docentes otros documentos como programas, guía metodológicas y la Evaluación al Servicio del Aprendizaje. Solo falta dar formación al personal docente.

Esto, que pudiera ser una curiosidad se transforma en una situación preocupante, cuando los docentes plantean que lo propuesto en los documentos del el Ministerio de Educación “es lo mismo que hemos hecho siempre, pero con otro nombre”¹⁵.

Las evaluaciones nacionales y el departamento de La Libertad.

Los resultados generales, según el Ministerio de Educación, reflejan un promedio global de 6.3. El rendimiento es más alto en matemática (6.6) que en lenguaje (6.3); los resultados en la zona urbana son superiores a los de la zona rural; la ubicación de estudiantes con resultados superiores al promedio nacional, está relacionado con la pertenencia a la zona urbana, con haber cursado tres años de

¹⁴ Llama la atención ya que un enfoque por competencias, requiere de un diseño basado en situaciones problemáticas o de aprendizaje.

¹⁵ Coincidieron en dicha opinión, dos maestras de primer grado de centros escolares de los distritos Antiguo Cuscatlán y Nueva San Salvador.

parvularia, con haber estudiado el primer grado en un solo año, sin repetir y haber estado bajo las modalidades didácticas ofrecidas por los programas Escuelas Exitosas, COMPRENDO Y EXCELL.

Específicamente en el departamento de La Libertad, en el 2008 se examinaron 41,290 estudiantes; el promedio global del departamento es de 5.81, teniendo en matemática 5.71 y en lenguaje 5.86.

Las pruebas de logros no reflejan el beneficio de los avances anunciados en cada línea estratégica que se han echado a andar; el problema de la calidad en el aprendizaje sigue, por hoy, siendo el dolor de cabeza del sistema educativo.

La búsqueda de la calidad educativa en los centros escolares de Zaragoza, Antiguo Cuscatlán y el distrito 515 de Santa Tecla.

Un cambio en el enfoque curricular del sistema educativo supone primero, que es una respuesta a las necesidades que el grupo social presenta; luego, que a través del análisis de diferentes opciones se selecciona la más adecuada y, finalmente, que se prepara la transición hacia esa nueva manera de educar, donde todos los involucrados aportan y se comprometen responsablemente con esa nueva opción. En entrevistas con docentes de diferentes centros educativos y de distintos niveles, se ha constatado que el Ministerio de Educación de El Salvador utilizó una estrategia muy particular: durante el 2008 subió a la plataforma del Ministerio de Educación los programas, con la finalidad de que los docentes que pudieran o quisieran bajarlos y empezar a trabajar con ellos, que ensayaran; luego hizo entrega del documentos que prescriben el cambio de enfoque; aproximadamente 8 meses más tarde se llevaron a cabo las entregas técnicas de los programas de aprendizaje y los libros para estudiantes; tres meses más tarde, ha hecho llegar las Guías para Docentes. A esta fecha, 6 meses después de la entrega técnica de los documentos, no todos los docentes han asistido a la “Capacitación en el uso de los nuevos programas”. De acuerdo con los docentes entrevistados, “lo mejor es que

ya no es necesario que se esté inventando la planificación, que todo está hecho y solo debe cortar y pegar”¹⁶.

Por su parte, algunas personas del MINED central, explican que fue una estrategia muy bien pensada y diseñada la forma en que se ha planteado esta nueva reforma, sin hacer mucho escándalo y bulla; “la idea fue, desde un inicio, que los docentes se familiarizaran con el enfoque y los textos para que en el momento de capacitarlos, ellos lleven sus dudas, comentarios o preguntas puntuales. Eso hará que se requieran pocas capacitaciones, un día o dos. La verdad, ya se estaba trabajando con el enfoque desde hace tiempo; ahora solo se afinarán algunas situaciones puntuales”¹⁷

Al hacer una revisión de lo que se propone el enfoque por competencias y sus implicaciones en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, pareciera que no es tan fácil, como que no será suficiente solo leer los documentos para poder aplicarlos.

Una propuesta para alcanzar la calidad: desarrollar competencias

Para comprender la nueva propuesta del MINED es preciso remitirse al origen del concepto de competencias.

Se reconoce a Chomsky¹⁸ (1970) como la primera persona que usó el término al relacionarlo con el desempeño de las personas en el campo lingüístico. Noam Chomsky planteó que un usuario de la lengua es competente si es capaz de usar el conocimiento conceptual de la lengua para producir una cantidad infinita de oraciones de cualquier extensión, y que además, al combinarlas con la convención social, cultural y emocional le dan una actuación o desempeño determinado.

Spencer y Spencer (1993)¹⁹ citado por Rodríguez, consideran que las competencias están compuestas de características que incluyen: motivaciones, rasgos psicofísicos (agudeza visual y tiempo de reacción, por ejemplo) y formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas

¹⁶ Docente de segundo grado del CE Margarita Durán

¹⁷ Gestora Educativa del MINED

¹⁸ Noam Chomsky es un lingüista, filósofo, activista, autor y analista político estadounidense.

mentales o cognitivas; y Boyatzis plantea que una competencia puede ser "una motivación, un rasgo, una destreza, la autoimagen, la percepción de su rol social, o un conjunto de conocimientos que se utilizan para el trabajo".

Rodríguez y Feliú (1996) a quienes cita Rodríguez (1999)²⁰ definen las competencias, aplicadas al campo laboral, como "conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad". Rodríguez señala en su artículo algunas peculiaridades de las competencias: lo cognoscitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos, destrezas) y lo psicofísico o psicofisiológico (por ejemplo, visión estroboscópica o de colores).

Desde finales de 1990 y principios del 2000 muchos investigadores se han interesado por la aplicación de las competencias en el ámbito educativo. El Salvador ha recibido una gran influencia desde España, especialmente de Miguel Zabala²¹, asesor del MINED, cuyo concepto de competencias se refiere a la "capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado"²²

En el devenir de la conformación del concepto, sea aplicado a lo empresarial sea aplicado a la educación, la competencia se comprende como una condición indispensable para el éxito y que se expresa procedimientos, conceptos o actitudes (producir infinita cantidad de oraciones en diferentes situaciones, percepción y reacción adecuada, dominio de conocimientos útiles, garantía de éxito en las acciones) que hacen de la persona que las aplica, un competente en su área.

Desarrollar esas habilidades y destrezas en los que aprenden, requiere de una persona que sea competente en el dominio de dichas habilidades y en competentes en la enseñanza de las mismas. De lo contrario la posibilidad de desarrollarlas se vuelve remota. Mejor quizás, una verdadera utopía. Adquirir estas habilidades no

²¹ Psicólogo educativo español, Presidente de AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria).

²² Currículo al servicio del aprendizaje, Mined 2008

parece una tarea sencilla ni para la persona responsable de la formación ni para los niños que serán formados; implica cambios que son sustanciales en la práctica docente que solo pueden ser generados a través de la reflexión profunda, del pensamiento crítico y del compromiso social.

En la visita a los centros educativos, se observó el trabajo de un docente de tercer grado con su grupo de estudiantes. Era la clase de Estudios Sociales, el docente tomó su guía y nos mostró que ahí le indicaban que los estudiantes debían usar el libro de ellos. Se explicaba con mucha precisión lo que debían hacer. Dio la indicación y los niños y niñas terminaron rápidamente, el docente revisó de nuevo las indicaciones y le pedía que corroborara el aprendizaje con algunas preguntas que los niños contestaron rápido. El docente no encontró que más hacer le pidió que copiaran la lección en el cuaderno, con todos los dibujos y colores. Después de 25 minutos de estar copiando terminó la clase. Este docente tiene muy buen manejo de la teoría que el MINED les ha hecho llegar; habló de pre-saberes, de los dominios de la competencia, de los indicadores del logro y del constructivismo, sin embargo, con confió su preocupación: no siente que haya gran cambio en los programas ni mejora el aprendizaje en los estudiantes; según su criterio, este enfoque hace muy indisciplinados a los niños, no se les puede estar tranquilos en el aula y son muy irresponsables. La única ventaja, según expresó, es que ya no tiene que estar preocupado por la planificación.

El personal docente se encuentra consciente del pobre aprendizaje de los estudiantes, pero lo asocian a diversos factores (desintegración familiar, pocos hábitos de estudio, desinterés en los estudiantes y el frecuente ausentismo a clases) entre los cuales no aciertan a considerar la mediación pedagógica como un factor decisivo.

El docente de primer ciclo no encuentra una propuesta clara y real para la mejora en el aprendizaje de los niños niñas en la entrega de documentos y en la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación; no a logran definir qué es el enfoque por competencias y cuál es su bondad; no dominan procesos metodológicos relacionados con tal enfoque, sino más bien, siguen las indicaciones recibidas en las capacitaciones y las instrucciones que ya vienen

planteadas y desarrolladas en los textos curriculares como guías y programas de manera mecánica. Es notorio su alto grado de inseguridad, de incertidumbre, pero sobre todo, de preocupación, en primer lugar, porque los niños no aprenden y, en segundo lugar, por la exigencia del MINED a través del asesor pedagógico y de director o directora para cumplir con mucho formulismo.

Se ha constatado en las escuelas visitadas que en las aulas se encuentran muchas dificultades referidas al aprendizaje de los niños y niñas, entre ellos se pudo observar problemas con los procesos de lectura y escritura, tales como confusión en la relación fonema-grafema, lectura mecánica, omisión de fonemas en la construcción de textos, falta de concordancia en la construcción de oraciones y textos cortos, copiado y dibujado de letras sin lograr descifrar la información que contienen. Asimismo, se identificaron problemas con los procesos de cálculo matemático: niños y niñas que no comprenden el concepto de cantidad representado en el número, dificultades en la comprensión del significado de signo más (en la suma) y del menos en la resta. En general, los niños y niñas de las escuelas visitadas presentan un vocabulario matemático muy empobrecido, por ejemplo le costaba mucho trabajo comprender todas los sinónimos que se podía asociar a la acción de sumar y a restar. Algunos, muy pocos presentan problemas en la dirección del trazado de los números, a otros, en mayor cantidad, en tercer grado, les era difícil comprender el concepto de “prestar y/o llevar” al realizar las dos operaciones básicas.

Las observaciones han sido pocas, pero se perfila un problema de metodología: en el proceso lector, se enfatiza en el aprendizaje de la letra fuera de contexto, persiste la práctica de la plana, bajo argumento que los padres de familia se enojan si los niños/as no llevan trabajo a casa, y hay una tendencia muy marcada hacia la copia del libro de texto (Colección “Cipotes y cipotas”), por lo que el niño/a traslada el texto al cuaderno sin saber qué dice lo que está transcribiendo; de igual manera en matemáticas, se ponen planas de números, se les escriben varios ejercicios mecánicos de operaciones básicas, se copian ejercicios del libro, pero no se llevan a cabo actividades de comprensión de lo que se trabaja. Se pudo observar que además de estas dificultades cognitivas, se debe prestar atención a

otra más: el gran desinterés y desmotivación de niños y niñas por hacer los trabajos que se les asigna. Ellos se encuentran muy atentos a qué hora es, les interesa saber si es hora del receso o se acerca la hora de salida. En conclusión, al bajo aprendizaje del estudiantado se debe sumar la falta de motivación para aprender del mismo.

Esta situación pone de manifiesto el gran reto en las aulas de los centros escolares seleccionados: la calidad educativa. Se sabe que el problema de la calidad educativa es uno solo, *el aprendizaje de los estudiantes*; también se sabe que el aprendizaje depende de muchos factores que no están determinados necesariamente por la escuela, sin embargo, el factor sobre el cual la política educativa tiene más influencia es la relación que se da dentro del aula, entre maestros y estudiantes, pero más específicamente en el desarrollo de la habilidad y conocimiento que los maestros aportan en dicha interacción: maestros/as muy bien preparados y con buenos dominios cognitivos y metodológicos provocan más y mejores aprendizajes cognitivos, procedimentales, pero sobre todo actitudinales, sociales y de autoestima; docentes mediocres generan estudiantes que tienden al fracaso y con muy pocas herramientas para plantearse metas; por eso hablar de mejora en la calidad educativa llevará necesariamente a la búsqueda de la mejora en la calidad de los saberes de la docencia.

Durante el proceso de investigación se logró percibir la angustia de docentes y directores por la mejora en el aprendizaje de niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Básica. Señalaban como preocupante: la falta de apoyo de los padres y madres de familia, mucha televisión, la falta de formación de los docentes desde el MINED central, la poca preparación de los directores en este nuevo método; “lo que me preocupa es que no sé si estoy haciendo bien o mal, pues yo copio de las guías metodológicas, así como nos han explicado, pero los niños/as no aprenden. Uno le pregunta al director, pero él no dice nada en concreto, es que como que no entiende mucho de esto (el nuevo enfoque)”, asegura Edgardo, un docente de tercer grado. Parece ser que hay un acuerdo tanto en docentes como en directores de estos distritos educativos de La Libertad que la mayor causa de preocupación

y la necesidad más urgente que poseen es la de conocer cómo se da el aprendizaje por competencias, cuál es la metodología que debe seguirse, cómo debe evaluarse, cuál es la diferencia entre el aprendizaje tradicional y éste nuevo. Es decir, existe una necesidad urgente de formación tanto en los docentes como en directores, y algunos asesores.

I. Anexo 2 : CUADRO DE RELACIONES

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUPUESTOS GENERAL	SUPUESTOS ESPECÍFICOS	ASPECTOS/VARIABLES	INDICADORES DE TRABAJO
¿Qué estrategias metodológicas y de evaluación propone el enfoque de competencias como herramientas para el mejoramiento de la calidad en el Primer Ciclo Educación Básica de los centros escolares urbanos del distrito 515 del municipio de Santa Tecla y centros escolares urbanos de Zaragoza y Antigua Cuscatlán del departamento de La Libertad?	Determinar qué estrategias metodológicas y de evaluación propone el enfoque de competencias como herramientas para el mejoramiento de la calidad en el primer ciclo de Educación Básica del departamento en los centros escolares urbanos de Zaragoza, Antigua Cuscatlán y del distrito 515 de Santa Tecla	Identificar que elementos de la metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares generan calidad en los aprendizajes	Las estrategias metodológicas y de evaluación que propone el enfoque de competencias son herramientas para el mejoramiento de la calidad en el primer ciclo de Educación Básica del departamento La Libertad en los centros escolares urbanos de Zaragoza, Antigua Cuscatlán y del distrito 515 de Santa Tecla	La metodología de aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares generan calidad en los aprendizajes.	Metodología y evaluación de los aprendizajes por competencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del aula 2. Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad. 3. Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. 4. Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje
		Caracterizar elementos propios del enfoque tradicional de aprendizaje y elementos del enfoque de aprendizaje por competencias que ponen en práctica los y las docentes en los centros escolares.		La práctica educativa de los y las docentes en los centros escolares mantiene matices conductistas lo que genera baja calidad en los aprendizajes	Calidad en los aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajos grupales o en parejas. 2. Estrategias de investigación y elaboración de proyectos. 3. Actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación 4. Actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje.
					Baja calidad educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del aula 2. Actividades donde el alumnado repite y memoriza los conocimientos que el profesor indica o ha explicado 3. Trabajos de reproducción que promueven pasividad en la participación 4. Evaluación centradas en el docente: pruebas con preguntas directas y cerradas, exámenes de respuesta textual 5. Rol del docente centrado en el desarrollo del contenido: habla, explica, emite, informa mientras el estudiante escucha y copia en silencio.
						<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades rutinarias de aprendizaje superficial: copiado de la pizarra, copiado de textos. 2. Trabajo individuales que generan rivalidad y egoísmo. 3. Aversión hacia los procesos evaluativos y temor la docente 4. Falta de reflexión y poca autonomía en el aprendizaje 5. El estudiantado escucha y copia en silencio, obedece a las indicaciones, se desmotiva en el trabajo.

ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE TRABAJO

CUESTIONARIO PARA DOCENTES	
Asignatura(s) que imparte:	Grado que atiende:
Título académico:	
Años de servicio:	

Estimado(a) docente:

Agradecemos su disponibilidad para colaborar con esta investigación cuyo objetivo primordial es constatar comprensión y dominios conceptuales y procedimentales sobre el modelo por competencias, recién propuesto por el MINED.

Los resultados del cuestionario serán utilizados para establecer criterios sobre las bondades de dicho modelo, serán de uso exclusivo de las investigadoras y bajo ninguna circunstancia serán publicados nombres de docentes participantes ni de las instituciones que han colaborado.

Marque con una X la afirmación del literal que se apega más a su actuación en el aula.

1. Cuando utiliza en clases videos, películas o un estudio de caso ¿cuál es su principal interés?

- a. El aprendizaje de los contenidos de manera integrada y en equipos.
- b. La comprensión del contenido de la película o el caso.
- c. Que conozcan diferentes maneras de obtener información.
- d. Que se distraigan y aprendan algo nuevo.

Amplíe su respuesta:

2. ¿Cuál de los siguientes criterios toma en cuenta cuando diseña actividades para el estudiantado?

- a. Adecuadas al nivel cognitivo del estudiantado y relacionadas con su propio contexto.
- b. Interesantes y motivantes aunque sean descontextualizadas y dificultosas.
- c. Que sean similares a otras desarrolladas en el aula o en libro de texto.
- d. Que permitan la memorización de los procesos que serán útiles en otros grados

Amplíe su respuesta:

3. De las siguientes afirmaciones sobre la evaluación, seleccione la que considera pertinente tomar en cuenta.

- a. Los resultados de la evaluación deben permitir al estudiante reconocer sus errores y sus aciertos así como motivarlo a seguir aprendiendo
- b. Son necesarias muchas tareas para evaluar una misma habilidad y garantizar el aprendizaje.
- c. Es importante informar al estudiante sobre las deficiencias y errores observados en las evaluaciones para que se esfuerce en mejorar.
- d. Es necesario aplicar evaluaciones sorpresas para mantener la motivación hacia el estudio.

Amplíe su respuesta:

4. ¿Cuál de las siguientes actividades considera importante para el trabajo en equipo?

- a. Proporcionarle a los equipos una guía que oriente el trabajo: organización, desarrollo y evaluación.
- b. Indicar verbalmente las normas de trabajo en el aula: número de integrantes de equipos, tiempo del que disponen y cómo lo presentarán.
- c. Indicar la forma en que se deben integrar los grupos de trabajo.
- d. Considera poco productivo el trabajo en equipo: no todos trabajan; se hace mucho desorden..

Amplíe su respuesta:

5. Los recursos didácticos utilizados durante la clase tienen como finalidad:

- a. Llamar la atención de los niños/as e interesarlos en el contenido
- b. Situar a los niños y niñas en el contenido de forma visual.
- c. Desarrollar el gusto artístico del estudiantado.
- d. Ambientar el aula con los contenidos de la unidad.

Amplíe su respuesta:

6. Durante el desarrollo de las clases lo más importante es:

- a. Que el ambiente sea propicio para el desarrollo del aprendizaje: interacción docente-alumno adecuada, organización apropiada del aula, disponibilidad de recursos.
- b. Que los niños/as pregunten constantemente aunque se genere un poco de desorden.
- c. Repetir la misma explicación hasta que todos comprendan el tema aunque algunos se aburran.
- d. Que se mantenga el silencio y el orden para que no hayan distracciones y todos entiendan.

Amplíe su respuesta:

7. Cuando revisa los resultados de una actividad les indica a los estudiantes:

- a. De qué manera pueden corregir los errores cometidos proponiéndole otra oportunidad de mostrar su aprendizaje.
- b. Como pueden recuperar la nota o puntaje perdido.
- c. Qué hicieron mal y cuánto perdieron del puntaje.
- d. No da explicaciones, al menos que alguien lo solicite

Amplíe su respuesta:

8. Durante las actividades, permite a los estudiantes:

- a. Que se organicen y planifiquen el trabajo grupal.
- b. Que se distribuyan responsabilidades y material que necesitarán..
- c. El repartirse los subtemas y hacer los carteles.
- d. Usted los organiza pues están muy pequeños/as.

Amplíe su respuesta:

9. Durante las actividades, permite a los estudiantes que ellos elijan:

- a) La forma de realizar su trabajo: grupal o individual; dentro o fuera del aula; seleccionar fuentes de información; los temas para hacer trabajos.
- b) La forma de presentar los trabajos y los horarios de reunión de grupo.
- c) Los momentos para consultar sobre el tema y quien coordina el trabajo en el equipo.
- d) A los compañeros/as de equipo con los cuales desea trabajar

Amplíe su respuesta:

10. Las actividades que usted propone tienen como objetivo que el estudiantado:

- a) Desarrolle y construya su conocimiento a través del descubrimiento y la experimentación.
- b) Aplique lo aprendido en clases a situaciones nuevas que usted propone.
- c) Repase procedimientos para que los memorice.
- d) Se apropie de contenidos importantes para pasar el grado

Amplíe su respuesta:

11. Cuales características considera importantes para que una actividad para desarrolle aprendizajes:

- a) Novedosa, que genere interacción de los estudiantes y desplazamientos imprevistos en el aula.
- b) Que genere reflexión en los grupos de trabajo.
- c) Que permitan la comprensión del tema o contenido.
- d) Que estimule a los niños/as para trabajar en silencio y orden para generar un trabajo de mejor calidad.

Amplíe su respuesta:

12. Las estrategias que utiliza para evaluar los resultados de una actividad en el aula

- a) Permiten que los estudiantes comparen y discutan las respuestas para poder descubrir procesos equivocados y corregirlos.
- b) Pedir que contrasten con la información del cuaderno o del libro para corroborar si utilizó el proceso desarrollado en clases.
- c) Dar los resultados y hacer ver lo importante que es poner atención durante la clase para salir bien.
- d) Dar los resultados y continuar con el siguiente tema

Amplíe su respuesta:

13. Los recursos que usa con más frecuencia para que los estudiantes comprendan fácilmente un tema son:

- a) Esquemas de lectura y mapas de conceptos.
- b) Carteles ilustrativos del contenido va a desarrollar.
- c) Copiado de texto y posterior explicación de lo copiado.
- d) Copiado de la pizarra y explicación simultánea de aquello que los estudiantes no van entendiendo

Amplíe su respuesta:

14. La actividad que con más frecuencia hacen los estudiantes en el aula es:

- a) Lectura y discusión de diversos textos.
- b) Lectura de texto y respuesta a cuestionarios.
- c) Elaboración de cuestionarios.
- d) Responder cuestionario

Amplíe su respuesta:

15. Durante el desarrollo de las clases, usted considera que un estudiante está siendo protagonista de su aprendizaje, si
- Tiene la oportunidad de preguntar, de experimentar y de equivocarse.
 - Trabaja en grupos y se integra adecuadamente a la tarea indicada.
 - Hace procesos correctos y llega a los resultados esperados.
 - Está atento y sigue puntualmente las indicaciones.

Amplíe su respuesta:

16. Qué procedimientos utiliza frecuentemente para la evaluación de un actividad de clases

- Pedir al estudiantado los criterios para evaluar la actividad y decidirlos en equipo.
- Dar los criterios con que se evaluará la actividad y permitir sugerencias.
- Dar los criterios con que evaluará la actividad.
- No es necesario dar los criterios si los niños/as han entendido qué deben hacer.

Amplíe su respuesta:

17. De las siguientes actividades, señale cuales ha usado con más frecuencia en el aula:

- Investigación de casos, entrevistas a personas de la comunidad, lectura de noticias.
- Proyección de película, escuchar una canción o cuento.
- Debate de un tema que genere algún valor.
- Lecturas en silencio para contestar una guía.

Amplíe su respuesta:

18. De las siguientes actividades ¿cuál considera que es adecuada para trabajar con niños/as de este nivel?

- Investigar en una biblioteca o en libros que lleven de casa.
- Investigar a partir de la experiencia y vivencia de cada uno de los estudiantes.
- Resolver los casos que presentan los libros de texto.
- En primer ciclo todavía no han desarrollado las competencias sobre investigación.

Amplíe su respuesta:

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Centro Escolar:

Grado:

Edad:

Estimada niña / niño:

Te agradecemos tu colaboración al completar el siguiente cuestionario. Por favor, respóndelo de acuerdo a tu experiencia en el aula durante las clases.

Selecciona una respuesta para la pregunta que se te hace y luego agrega un comentario si lo consideras conveniente.

Marca una X sobre la respuesta que consideres adecuada.

1. ¿Qué actividades hacen en el aula después de resolver un problema, o ver un video o película?

- a. Platicamos en grupos sobre las enseñanzas y valores que vimos.
- b. Hablamos de la película y de los personajes.
- c. Respondemos individualmente un cuestionario.
- d. Nada, seguimos con el tema en que nos quedamos.

2. Cuando están en clases, ¿qué es lo que más le interesa a la profesora?

- a) Que hagamos actividades interesantes
- b) Que preguntemos mucho aunque la interrumpamos.
- c) Todos /as hayamos entendiendo la explicación.
- d) Que estemos en el silencio y en orden

3. Cuando la señorita les devuelve los trabajos calificados:

- a) Nos da otra oportunidad de hacer el trabajo.
- b) Nos explica a todos en qué nos equivocamos.
- c) Nos dice que no estudiamos bien y por eso salimos mal.
- d) No nos dice nada.

4. ¿Cuál es la actividad que más se repite en las clases?

- a) Se trabaja en equipo con guías de trabajo.
- b) Se hacen trabajos de investigación en la biblioteca o en el aula.
- c) Se elaboran carteles para que el aula se vea bonita.
- d) Se copia del libro o de la pizarra al cuaderno

5. Cuando desarrolla una clase, la maestra usa:

- a) Esquemas de lectura y mapas de conceptos.
- b) Carteles con dibujos de los temas.
- c) Explicación de un tema.
- d) Copiado de la pizarra.

6. Cuando hacemos actividades en el aula, la profesora nos indica:

- a) Que hagamos los trabajos con creatividad.

- b) Elegir el tema de una lista que ella lleva.
 - c) Hacer los grupos de trabajo
 - d) Escoger quien expone.
7. Durante las actividades calificadas a la maestra les gusta que
- a) Nos evaluemos en equipos y que corriamos errores
 - b) Qué revisemos los indicadores de la evaluación de los libros de trabajo
 - c) Revisemos cuantos puntos perdimos
 - d) Guardemos nuestros trabajos calificados
8. Cuando hacemos actividades en el aula, la profesora nos permite:
- a) Elegir el tema de trabajo y la forma de trabajar.
 - b) Decidir sobre la organización del trabajo..
 - b) Seleccionar a quienes exponen.
 - d) Ellas nos dice cómo trabajar.
9. Durante las actividades, la maestra les permite que elijan:
- a) La forma de realizar su trabajo: grupal o individual; dentro o fuera del aula; seleccionar los libros para encontrar la información; los temas para hacer trabajos.
 - b) La forma de presentar los trabajos y los horarios de reunión de grupo.
 - c) Los momentos para consultar sobre el tema y quien coordina el trabajo en el equipo.
 - d) A los compañeros/as de equipo con los cuales desea trabajar
10. Las actividades del aula ayudan a:
- a) Desarrolle y construya su conocimiento a través del descubrimiento y la experimentación.
 - b) Aplique lo aprendido en clases a situaciones nuevas que usted propone.
 - c) Repase procedimientos para que los memorice.
 - d) Se apropie de contenidos importantes para pasar el grado
11. Las actividades que se desarrollan en clases son :
- a) Interesantes y nos permiten levantarnos para preguntar a los compañeros.
 - b) Trabajos para desarrollarlos en equipos.
 - c) Guías para repasar lo visto en clases.
 - d) Ejercicios para que trabajemos en orden y silencio en el aula.
12. Cuando entrega los trabajos calificados, la maestra les permite
- a) Comparar y discutir las respuestas para poder descubrir procesos equivocados y corregirlos.
 - b) Revisar la información del cuaderno o del libro para corroborar si utilizó el proceso desarrollado en clases.

c) Explica lo importante que es poner atención durante la clase para salir bien.

d) Da los resultados y continúa con el siguiente tema.

13. Cuando desarrolla una clase, la maestra usa:

a) Esquemas de lectura y mapas de conceptos.

b) Carteles con dibujos de los temas.

c) Explicación de un tema.

d) Copiado de la pizarra.

14. Que actividad hacemos más seguido en el aula:

a) Discutir sobre una lectura de diversos textos.

b) Lectura de texto y respuesta a cuestionarios.

c) Elaboración de cuestionarios.

d) Responder cuestionarios

15. En las clases, que le gusta más a la seño que hagamos:

a) Que preguntemos y experimentos varias veces aunque nos equivoquemos.

b) Qué nos integramos bien con nuestros compañeros y trabajamos en los que nos ha indicado.

c) Cuando nos salen todas las respuestas correctas

d) Cuando nos portamos bien y entregamos todo a tiempo.

16. ¿Cómo les evalúa los trabajos la maestra?

a) Nos pide que le demos criterio para evaluarlo.

b) Nos dice como lo evaluará y que hagamos sugerencias

c) Explica qué evaluará del trabajo.

d) Explica cómo debemos hacer el trabajo

17. De las siguientes actividades, cuales hacen más en el aula:

a) Investigaciones, entrevistas a personas de la comunidad, lectura de noticias.

b) Proyección de película, escuchar una canción o cuento.

c) Debate de un tema que genere algún valor.

d) Lecturas en silencio para contestar una guía.

18. ¿Qué tipo de investigación hacen en el aula?

a) Investigan en una biblioteca o en libros que lleven de casa.

b) Investigan sobre situaciones que ocurren en casa o en la comunidad.

c) Resuelven los ejercicios de los libros de texto.

d) No investigan.

GUIA DE OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO DE ACTUACIÓN EN EL AULA	
Docente Observado:	Grado:
Asignatura:	Fecha:
Tiempo de observación:	

Objetivo:

- Constatar el modelo de los procesos formativos usados en el aula.
- Investigar el rol desempeñado por los niños y niñas en la construcción de su propio aprendizaje.

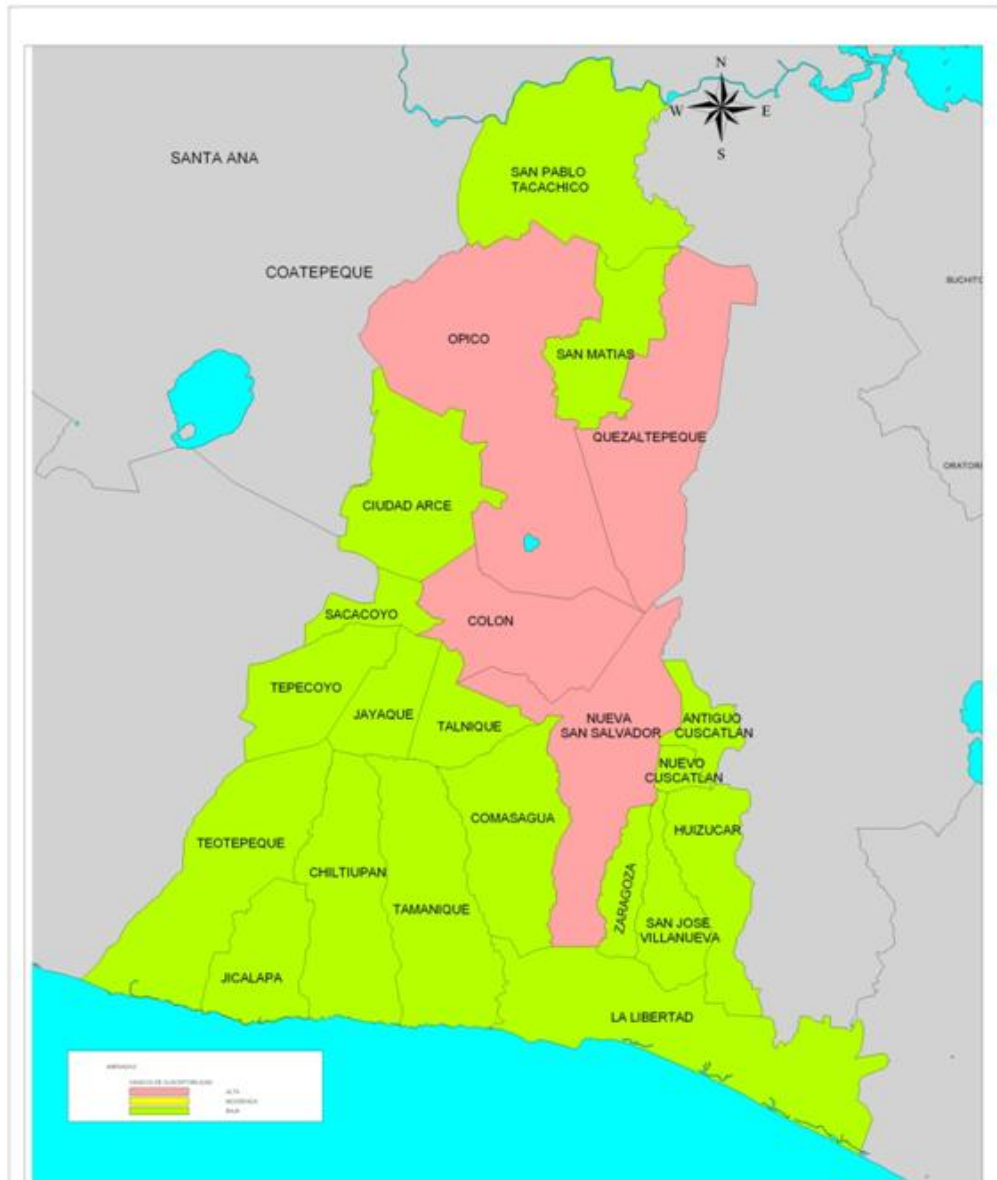
Indicación: Marque con una X en el aspecto que considere que se apega más al desempeño del docente en el aula

Metodología de aprendizaje por competencias		Lo que se oye	Lo que se observa	Comentario
1	Al inicio de la sesión, se comunica a sus alumnos el propósito de la sesión describiendo los temas y las actividades a desarrollar para lograrlo.			
2	Al inicio de cada nuevo tema, se realiza una introducción conectando los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos del tema a tratar en la sesión			
3	En el desarrollo de la sesión se refiere a los términos y conceptos que demuestren el manejo del modelo de EBC (planificación, resultado de aprendizaje, objetivo de la unidad o tema, criterio de desempeño, criterio de evaluación)			
4	Durante el desarrollo de la sesión se utiliza diferentes estrategias de enseñanza además de la expositiva, apoyándose en la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, así como de las características del grupo.			
5	Durante el desarrollo de la sesión se emplea estrategias de enseñanza (preguntas dirigidas y no dirigidas) que estimulen la comprensión y asimilación de la información.			
6	Durante el desarrollo de la sesión comunica los contenidos de forma clara, breve, organizada, entusiasta y dinámica.			
7	Durante el desarrollo de la sesión se contextualiza los contenidos temáticos con situaciones cercanas a la realidad de los propios alumnos.			
8	La información que proporciona a sus alumnos en el desarrollo de la sesión, evidencia un adecuado dominio de los contenidos que está impartiendo.			
9	La información que proporciona durante el desarrollo de la sesión evidencia su capacidad para adaptar los contenidos que está impartiendo a las necesidades y realidad de sus alumnos			
10	El docente hace énfasis de aquellos temas en los que haya dudas evidentes o que presentan un interés relevante por los alumnos.			

11	Durante el desarrollo de la sesión se atiende y resuelve las contingencias que se presenten tomando las decisiones que favorezcan su pronta resolución.			
12	El docente demuestra una relación empática con sus alumnos, respetando su individualidad y capacidades, ofreciendo un trato digno y equitativo.			
13	Al cierre de la sesión el docente realiza una síntesis y comentarios de los temas vistos.			
14	Al cierre de la sesión el docente retroalimenta el aprendizaje de los alumnos, aclarando dudas, de acuerdo a lo establecido en el propósito de la sesión.			
15	Durante el desarrollo de la sesión, el docente aplica ejercicios prácticos en un contexto específico para lograr el aprendizaje y la generación de evidencias que permitan la evaluación del desempeño de sus alumnos			
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL MODELO DE COMPETENCIAS				
16	Durante el desarrollo de los temas, el docente realiza evaluaciones formales e informales a fin de identificar los elementos que le permitan reorientar la sesión para lograr el aprendizaje en sus alumnos.			
17	Después de cada evaluación, el docente señala a sus alumnos los aspectos que son necesarios reforzar.			
18	Al término de la sesión el docente revisa los logros individuales y los compara con las expectativas y aprendizajes previos expresados por los alumnos al inicio de la sesión			
CALIDAD EN LOS APRENDIZAJES				
19	Las estrategias de enseñanza que se utilizan durante el desarrollo de la sesión propician la construcción del aprendizaje, conectando las experiencias previas de sus alumnos con los contenidos que serán impartidos en la sesión.			
20	Las técnicas de enseñanza que aplica durante el desarrollo de la sesión propician la participación de los alumnos en un ambiente cordial y de respeto.			
21	El docente hace uso de distintos recursos como alternativa que oriente acciones tanto de enseñanza como de aprendizaje.			
22	Las estrategias de enseñanza que emplea en el desarrollo del tema permiten evidenciar en los alumnos la resignificación de los contenidos.			
23	El docente fomenta las relaciones interpersonales con sus alumnos evidenciando una capacidad efectiva de comunicación, respeto, tolerancia, prudencia, empatía y flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.			

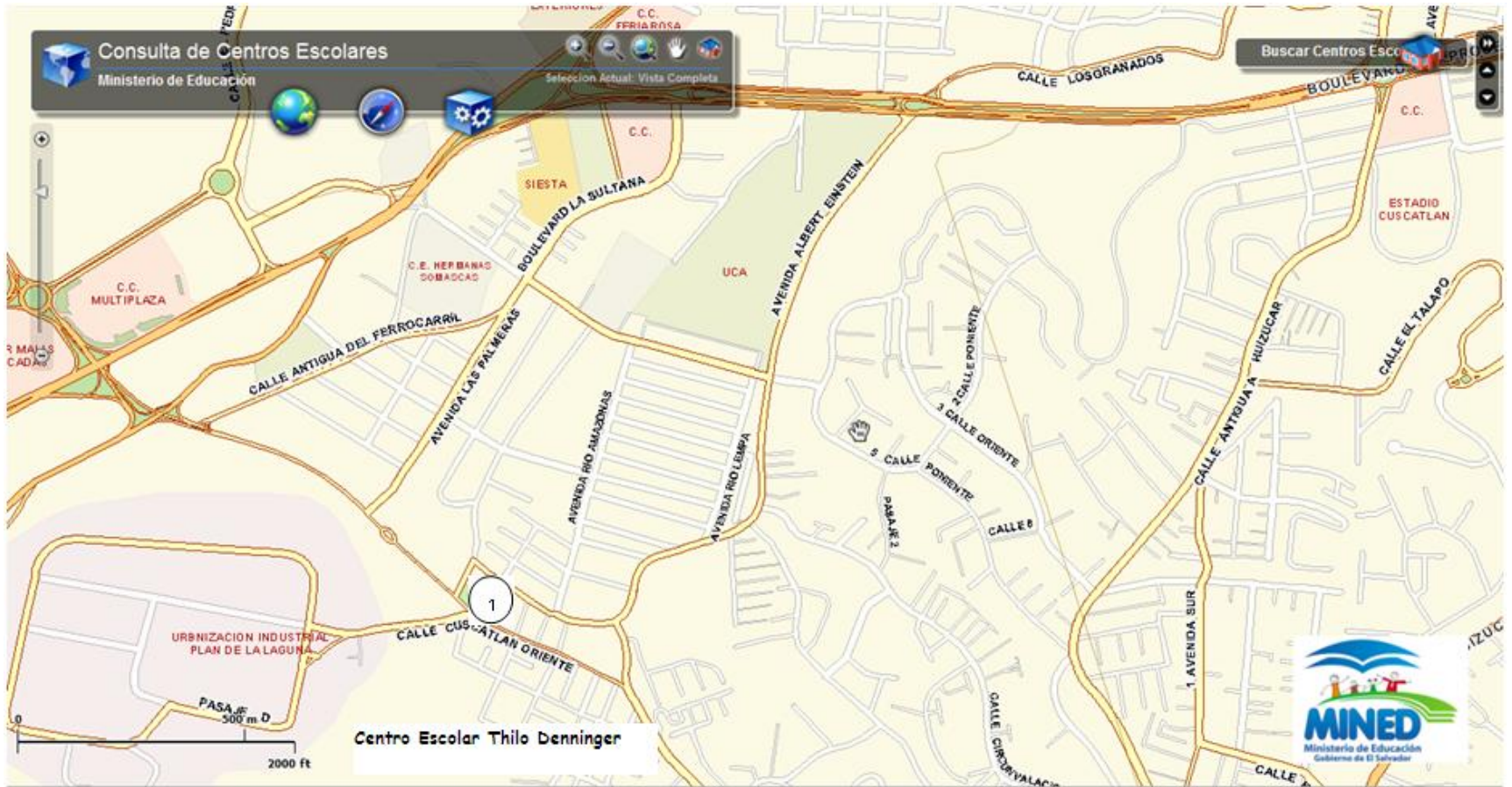
Anexo 3: Mapa de escenario

MAPA DEL DEPARTAMENTO DE LA LIBERTAD. UBICACIÓN DE LOS TRES DISTRITOS DONDE SE UBICAN LOS CENTROS ESCOLARES EN ESTUDIO





MUNICIPIO DE SANTA TECLA



MUNICIPIO ANTIGUO CUSCATLAN



MUNICIPIO ZARAGOZA

Anexo 5: Tabla de relación de ítem

Supuesto 1:

Relación de ítems del supuesto Metodología y evaluación de los aprendizajes por competencias, aplicado a Docentes y estudiantes.

INDICADORES	ITEMS DOCENTES	ITEMS ESTUDIANTES
1. Organización del aula	<p>1. Cuando utiliza en clases videos, películas o un estudio de caso ¿cuál es su principal interés?</p> <p>a. El aprendizaje de los contenidos de manera integrada y en equipos.</p> <p>b. La comprensión del contenido de la película o el caso.</p> <p>c. Que conozcan diferentes maneras de obtener información.</p> <p>d. Que se distraigan y aprendan algo nuevo.</p>	<p>1. ¿Qué actividades hacen en el aula después de resolver un problema, o ver un video o película?</p> <p>a. Platicamos en grupos sobre las enseñanzas y valores que vimos.</p> <p>b. Hablamos de la película y de los personajes.</p> <p>c. Respondemos individualmente un cuestionario.</p> <p>d. Nada, seguimos con el tema en que nos quedamos.</p>
2. Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad.	<p>2. ¿Cuál de los siguientes criterios toma en cuenta cuando diseña actividades para el estudiantado?</p> <p>a. Adecuadas al nivel cognitivo del estudiantado y relacionadas con su propio contexto.</p> <p>b. Interesantes y motivantes aunque sean descontextualizadas y difíciles.</p> <p>c. Que sean similares a otras desarrolladas en el aula o en libro de texto.</p> <p>d. Que permitan la memorización de los procesos que serán útiles en otros grados</p>	<p>2. Cuando están en clases, ¿qué es lo que más le interesa a la profesora?</p> <p>a) Que hagamos actividades interesantes</p> <p>b) Que preguntemos mucho aunque la interrumpamos.</p> <p>c) Todos /as hayamos entendiendo la explicación.</p> <p>d) Que estemos en el silencio y en orden</p>
3. Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa.	<p>3. De las siguientes afirmaciones sobre la evaluación, seleccione la que considera pertinente tomar en cuenta.</p> <p>a. Los resultados de la evaluación deben permitir al estudiante reconocer sus errores y sus aciertos así como motivarlo a seguir aprendiendo</p> <p>b. Son necesarias muchas tareas para evaluar una misma habilidad y garantizar el aprendizaje.</p> <p>c. Es importante informar al estudiante sobre las deficiencias y errores observados en las evaluaciones para que se esfuerce en mejorar.</p> <p>d. Es necesario aplicar evaluaciones sorpresas para mantener la motivación hacia el estudio.</p>	<p>3. Cuando la señorita les devuelve los trabajos calificados:</p> <p>a) Nos da otra oportunidad de hacer el trabajo.</p> <p>b) Nos explica a todos en qué nos equivocamos.</p> <p>c) Nos dice que no estudiamos bien y por eso salimos mal.</p> <p>d) No nos dice nada.</p>
4. Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje	<p>4. ¿Cuál de las siguientes actividades considera importante para el trabajo en equipo?</p> <p>a. Proporcionarle a los equipos una guía que oriente el trabajo: organización, desarrollo y evaluación.</p> <p>b. Indicar verbalmente las normas de trabajo en el aula: número de integrantes de equipos, tiempo del que disponen y cómo lo presentarán.</p> <p>c. Indicar la forma en que se deben integrar los grupos de trabajo.</p> <p>d. Considera poco productivo el trabajo en equipo: no todos trabajan; se hace mucho desorden..</p>	<p>4. ¿Cuál es la actividad que más se repite en las clases?</p> <p>a. Se trabaja en equipo con guías de trabajo.</p> <p>b. Se hacen trabajos de investigación en la biblioteca o en el aula.</p> <p>c. Se elaboran carteles para que el aula se vea bonita.</p> <p>d. Se copia del libro o de la pizarra al cuaderno</p>

Supuesto 1: Calidad en los aprendizajes (Explorada en docentes y estudiantes)

INDICADORES	ITEMS DOCENTES	ITEMS ESTUDIANTES
1. Trabajos grupales, o en parejas.	<p>5. Los recursos didácticos utilizados durante la clase tienen como finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Llamar la atención de los niños/as e interesarlos en el contenido b. Situar a los niños y niñas en el contenido de forma visual. c. Desarrollar el gusto artístico del estudiantado. d. Ambientar el aula con los contenidos de la unidad. 	<p>5. Cuando desarrolla una clase, la maestra usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Esquemas de lectura y mapas de conceptos. b) Carteles con dibujos de los temas. c) Explicación de un tema. d) Copiado de la pizarra.
2. Estrategias de investigación y elaboración de proyectos.	<p>6. Durante el desarrollo de las clases lo más importante es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Que el ambiente sea propicio para el desarrollo del aprendizaje: interacción docente-alumno adecuada, organización apropiada del aula, disponibilidad de recursos. b. Que los niños/as pregunten constantemente aunque se genere un poco de desorden. c. Repetir la misma explicación hasta que todos comprendan el tema aunque algunos se aburran. d. Que se mantenga el silencio y el orden para que no hayan distracciones y todos entiendan. 	<p>6. Cuando hacemos actividades en el aula, la profesora nos indica:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que hagamos los trabajos con creatividad. b) Elegir el tema de una lista que ella lleva. c) Hacer los grupos de trabajo d) Escoger quien expone.
3. Actividades de evaluación centradas en el estudiantado: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	<p>7. Cuando revisa los resultados de una actividad les indica a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. De qué manera pueden corregir los errores cometidos proponiéndole otra oportunidad de mostrar su aprendizaje. b. Como pueden recuperar la nota o puntaje perdido. c. Qué hicieron mal y cuánto perdieron del puntaje. d. No da explicaciones, al menos que alguien lo solicite 	<p>7. Durante las actividades calificadas a la maestra les gusta que</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Nos evaluemos en equipos y que corrijamos errores b) Qué revisemos los indicadores de la evaluación de los libros de trabajo c) Revisemos cuantos puntos perdimos d) Guardemos nuestros trabajos calificados
4. Actividades para desarrollar autonomía y motivación en los procesos de aprendizaje.	<p>8. Durante las actividades, permite a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Que se organicen y planifiquen el trabajo grupal. b. Que se distribuyan responsabilidades y material que necesitarán.. c. El repartirse los subtemas y hacer los carteles. d. Usted los organiza pues están muy pequeños/as. 	<p>8. Cuando hacemos actividades en el aula, la profesora nos permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Elegir el tema de trabajo y la forma de trabajar. b) Decidir sobre la organización del trabajo.. b) Seleccionar a quienes exponen. d) Ellas nos dice cómo trabajar.

Supuesto 2: Relación de ítems del supuesto Metodologías con matices conductistas

INDICADORES	ITEMS DOCENTES	ITEMS ESTUDIANTES
1. Organización del aula	<p>9. Durante las actividades, permite a los estudiantes que ellos elijan:</p> <p>a) La forma de realizar su trabajo: grupal o individual; dentro o fuera del aula; seleccionar fuentes de información; los temas para hacer trabajos.</p> <p>b) La forma de presentar los trabajos y los horarios de reunión de grupo.</p> <p>c) Los momentos para consultar sobre el tema y quien coordina el trabajo en el equipo.</p> <p>d) A los compañeros/as de equipo con los cuales desea trabajar</p>	<p>9. Durante las actividades, la maestra les permite que elijan:</p> <p>a) La forma de realizar su trabajo: grupal o individual; dentro o fuera del aula; seleccionar los libros para encontrar la información; los temas para hacer trabajos.</p> <p>b) La forma de presentar los trabajos y los horarios de reunión de grupo.</p> <p>c) Los momentos para consultar sobre el tema y quien coordina el trabajo en el equipo.</p> <p>d) A los compañeros/as de equipo con los cuales desea trabajar</p>
2. Actividades donde el alumnado repite y memoriza los conocimientos que el profesor indica o ha explicado	<p>10. Las actividades que usted propone tienen como objetivo que el estudiantado:</p> <p>a) Desarrolle y construya su conocimiento a través del descubrimiento y la experimentación.</p> <p>b) Aplique lo aprendido en clases a situaciones nuevas que usted propone.</p> <p>c) Repase procedimientos para que los memorice.</p> <p>d) Se apropie de contenidos importantes para pasar el grado</p>	<p>10. Las actividades del aula ayudan a:</p> <p>a) Desarrolle y construya su conocimiento a través del descubrimiento y la experimentación.</p> <p>b) Aplique lo aprendido en clases a situaciones nuevas que usted propone.</p> <p>c) Repase procedimientos para que los memorice.</p> <p>d) Se apropie de contenidos importantes para pasar el grado</p>
3. Trabajos de reproducción que promueven pasividad en la participación	<p>11. Cuales características considera importantes para que una actividad para desarrolle aprendizajes:</p> <p>a) Novedosa, que genere interacción de los estudiantes y desplazamientos imprevistos en el aula.</p> <p>b) Que genere reflexión en los grupos de trabajo.</p> <p>c) Que permita la comprensión del tema o contenido.</p> <p>d) Que estimule a los niños/as para trabajar en silencio y orden para generar un trabajo de mejor calidad.</p>	<p>11. Las actividades que se desarrollan en clases son :</p> <p>a) Interesantes y nos permiten levantarnos para preguntar a los compañeros.</p> <p>b) Trabajos para desarrollarlos en equipos.</p> <p>c) Guías para repasar lo visto en clases.</p> <p>d) Ejercicios para que trabajemos en orden y silencio en el aula.</p>
4. Evaluación centradas en el docente: pruebas con preguntas directas y cerradas, exámenes de respuesta textual	<p>12. Las estrategias que utiliza para evaluar los resultados de una actividad en el aula</p> <p>a) Permiten que los estudiantes comparen y discutan las respuestas para poder descubrir procesos equivocados y corregirlos.</p> <p>b) Pedir que contrasten con la información del cuaderno o del libro para corroborar si utilizó el proceso desarrollado en clases.</p> <p>c) Dar los resultados y hacer ver lo importante que es poner atención durante la clase para salir bien.</p> <p>d) Dar los resultados y continuar con el siguiente tema</p>	<p>12. Cuando entrega los trabajos calificados, la maestra les permite</p> <p>a) Comparar y discutir las respuestas para poder descubrir procesos equivocados y corregirlos.</p> <p>b) Revisar la información del cuaderno o del libro para corroborar si utilizó el proceso desarrollado en clases.</p> <p>c) Explica lo importante que es poner atención durante la clase para salir bien.</p> <p>d) Da los resultados y continúa con el siguiente tema.</p>
5. Rol del docente centrado en el desarrollo del contenido: habla, explica, emite, informa mientras el estudiante escucha y copia en silencio.	<p>13. Los recursos que usa con más frecuencia para que los estudiantes comprendan fácilmente un tema son:</p> <p>a) Esquemas de lectura y mapas de conceptos.</p> <p>b) Carteles ilustrativos del contenido va a desarrollar.</p> <p>c) Copiado de texto y posterior explicación de lo copiado.</p> <p>d) Copiado de la pizarra y explicación simultánea de aquello que los estudiantes no van entendiendo</p>	<p>1. Cuando desarrolla una clase, la maestra usa:</p> <p>a) Esquemas de lectura y mapas de conceptos.</p> <p>b) Carteles con dibujos de los temas.</p> <p>c) Explicación de un tema.</p> <p>d) Copiado de la pizarra.</p>

Supuesto 2 : Baja calidad en los aprendizajes explorada en docente y estudiantes.

INDICADOR	ÍTEMS DOCENTES	ÍTEMS ESTUDIANTES
1. Actividades rutinarias de aprendizaje superficial: copiado de la pizarra, copiado de textos.	<p>2. La actividad que con más frecuencia hacen los estudiantes en el aula es:</p> <p>a) Lectura y discusión de diversos textos. b) Lectura de texto y respuesta a cuestionarios. c) Elaboración de cuestionarios. d) Responder cuestionario</p>	<p>3. Que actividad hacemos más seguido en el aula:</p> <p>a) Discutir sobre una lectura de diversos textos. b) Lectura de texto y respuesta a cuestionarios. c) Elaboración de cuestionarios. d) Responder cuestionarios</p>
2. Trabajo individuales que generan rivalidad y egoísmo.	<p>15. Durante el desarrollo de las clases, usted considera que un estudiante está siendo protagonista de su aprendizaje, si</p> <p>a. Tiene la oportunidad de preguntar, de experimentar y de equivocarse. b. Trabaja en grupos y se integra adecuadamente a la tarea indicada. c. Hace procesos correctos y llega a los resultados esperados. d. Está atento y sigue puntualmente las indicaciones.</p>	<p>16. En las clases, que le gusta más a la seño que hagamos:</p> <p>a) Que preguntemos y experimentos varias veces aunque nos equivoquemos. b) Qué nos integramos bien con nuestros compañeros y trabajamos en los que nos ha indicado. c) Cuando nos salen todas las respuestas correctas d) Cuando nos portamos bien y entregamos todo a tiempo.</p>
3. Aversión hacia los procesos evaluativos y temor la docente	<p>16.. Qué procedimientos utiliza frecuentemente para la evaluación de un actividad de clases</p> <p>a) Pedir al estudiantado los criterios para evaluar la actividad y decidirlos en equipo. b) Dar los criterios con que se evaluará la actividad y permitir sugerencias. c) Dar los criterios con que evaluará la actividad. d) No es necesario dar los criterios si los niños/as han entendido qué deben hacer.</p>	<p>17. ¿Cómo les evalúa los trabajos la maestra?</p> <p>a) Nos pide que le demos criterio para evaluarlo. b) Nos dice como lo evaluará y que hagamos sugerencias c) Explica qué evaluará del trabajo. d) Explica cómo debemos hacer el trabajo.</p>
4. Falta de reflexión y poca autonomía en el aprendizaje	<p>17.De las siguientes actividades, señale cuales ha usado con más frecuencia en el aula:</p> <p>a) Investigación de casos, entrevistas a personas de la comunidad, lectura de noticias. b) Proyección de película, escuchar una canción o cuento. c) Debate de un tema que genere algún valor. d) Lecturas en silencio para contestar una guía.</p>	<p>18. De las siguientes actividades, cuales hacen más en el aula:</p> <p>a) Investigaciones, entrevistas a personas de la comunidad, lectura de noticias. b) Proyección de película, escuchar una canción o cuento. c) Debate de un tema que genere algún valor. d) Lecturas en silencio para contestar una guía.</p>
5. El estudiantado escucha y copia en silencio, obedece a las indicaciones, se desmotiva en el trabajo.	<p>18. De las siguientes actividades ¿cuál considera que es adecuada para trabajar con niños/as de este nivel?</p> <p>a) Investigar en una biblioteca o en libros que lleven de casa. b) Investigar a partir de la experiencia y vivencia de cada uno de los estudiantes. c) Resolver los casos que presentan los libros de texto. d) En primer ciclo todavía no han desarrollado las competencias sobre investigación.</p>	<p>19. ¿Qué tipo de investigación hacen en el aula?</p> <p>a) Investigan en una biblioteca o en libros que lleven de casa. b) Investigan sobre situaciones que ocurren en casa o en la comunidad. c) Resuelven los ejercicios de los libros de texto. d) No investigan.</p>

Anexo 6: Datos
coeficiente de
Spearman

X	Y	rx	ry	Rx- Ry	(Rx- Ry) ²		
1	2	8	8.5	5.5	3	9	
1	0	1	0	6.5	7.5	-1	1
1	2	1	0	8.5	7.5	1	1
1	0	1	1	6.5	8.5	-2	4
1	0	1	1	6.5	8.5	-2	4
1	1	1	1	7.5	8.5	-1	1
1	2	1	2	8.5	9.5	-1	1
1	2	7	8.5	4.5	4	16	
1	1	1	1	7.5	8.5	-1	1
1	2	8	8.5	5.5	3	9	
1	4	6	5	10.5	13.5	-3	9
1	2	6	8.5	3.5	5	25	
1	2	3	8.5	5.5	-2	4	
1	4	8	5	10.5	5.5	5	25
1	3	1	0	9.5	7.5	2	4
1	1	1	0	7.5	7.5	0	0
1	6	1	1	11.5	8.5	3	9
1	6	1	1	11.5	8.5	3	9
1	6	1	1	11.5	8.5	3	9
1	3	1	2	9.5	9.5	0	0
1	2	7	8.5	4.5	4	16	
1	6	1	1	11.5	8.5	3	9
1	2	8	8.5	5.5	3	9	
1	3	6	9.5	5.5	-4	16	
1	2	6	8.5	3.5	5	25	
1	4	3	5	10.5	5	0	0
1	0	6	6.5	3.5	3	9	
1	6	8	5	11.5	5.5	6	36
1	6	6	5	11.5	3.5	8	64
1	6	6	5	11.5	3.5	8	64
1	4	9	5	10.5	6.5	4	16
1	4	0	5	10.5	7.5	3	9
1	6	2	5	11.5	9.5	2	4
1	6	0	5	11.5	7.5	4	16
1	2	2	8.5	9.5	-1	1	
1	2	0	8.5	7.5	1	1	
1	8	11.5	5.5	6	36		

6		5				
1	4	2	10.5	9.5	1	1
1	4	1	10.5	8.5	2	4
1	6	1	11.5	8.5	3	9
1	6	1	11.5	8.5	3	9
1	2	1	8.5	8.5	0	0
1	4	1	10.5	8.5	2	4
1	0	9	6.5	6.5	0	0
1	6	0	11.5	7.5	4	16
1	6	2	11.5	9.5	2	4
1	6	0	11.5	7.5	4	16
1	3	2	9.5	9.5	0	0
1	0	0	6.5	7.5	-1	1
1	3	8	9.5	5.5	4	16
8	2	4.5	9.5	-5	25	
7	1	3.5	8.5	-5	25	
8	1	4.5	8.5	-4	16	
1	0	1	6.5	8.5	-2	4
8	1	4.5	8.5	-4	16	
1	0	1	6.5	8.5	-2	4
1	0	9	6.5	6.5	0	0
1	0	8	6.5	5.5	1	1
1	0	3	6.5	10.5	-4	16
9	9	5.5	6.5	-1	1	
9	1	3	10.5	5	-5	25
9	7	5.5	4.5	1	1	
1	2	7	8.5	4.5	4	16
7	1	3.5	8.5	-5	25	
1	1	7.5	7.5	0	0	
1	6	7	2.5	4.5	-2	4
7	0	3.5	7.5	-4	16	
9	0	5.5	7.5	-2	4	
9	0	5.5	7.5	-2	4	
9	1	5.5	8.5	-3	9	
1	2	3	10.5	5	-2	4
7	6	3.5	3.5	0	0	
1	1	8	7.5	5.5	2	4
6	7	2.5	4.5	-2	4	
7	5	3.5	2.5	1	1	
7	4	3.5	1.5	2	4	
1	2	4	8.5	1.5	7	49
9	2	5.5	9.5	-4	16	
9	2	5.5	9.5	-4	16	
8	1	4.5	8.5	-4	16	
7	9	3.5	6.5	-3	9	
1	7	7.5	4.5	3	9	

1							
8	8	4.5	5.5	-1	1		
1	0	3	6.5	10.5	-4	16	
1	0	9	6.5	6.5	0	0	
9	3	5.5	10.5	5	-5	25	
1	0	7	6.5	4.5	2	4	
1	0	7	6.5	4.5	2	4	
1	0	1	6.5	8.5	-2	4	
1	0	0	6.5	7.5	-1	1	
1	1	7	7.5	4.5	3	9	
1	0	0	6.5	7.5	-1	1	
7	0	3.5	7.5	-4	16		
1	1	0	7.5	7.5	0	0	
1	1	1	7.5	8.5	-1	1	
1	2	3	8.5	10.5	-2	4	
1	0	6	6.5	3.5	3	9	
1	1	6	7.5	3.5	4	16	
9	6	5.5	3.5	2	4		
1	1	1	7.5	8.5	-1	1	
8	6	4.5	3.5	1	1		
9	5	5.5	2.5	3	9		
9	5	5.5	2.5	3	9		
7	9	3.5	6.5	-3	9		
1	1	4	7.5	1.5	6	36	
1	1	9	7.5	6.5	1	1	
1	2	2	8.5	9.5	-1	1	
1	0	0	6.5	7.5	-1	1	
1	1	6	7.5	13.5	5	-6	36
9	4	5.5	11.5	5	-6	36	
1	1	6	7.5	13.5	5	-6	36
8	4	4.5	11.5	5	-7	49	
9	4	5.5	11.5	5	-6	36	
9	5	5.5	12.5	5	-7	49	
8	6	4.5	13.5	5	-9	81	
9	6	5.5	13.5	5	-8	64	
1	1	3	7.5	10.5	-3	9	
6	5	2.5	12.5	5	-10	100	
5	6	1.5	13.5	5	-12	144	
7	0	3.5	7.5	-4	16		
9	6	5.5	13.5	5	-8	64	
1	4	3	10.5	5	0	0	
1	0	4	6.5	5	-5	25	
8	5	4.5	12.5	5	-8	64	
9	6	5.5	13.5	5	-8	64	
1	1	7.5	12.5	-5	25		

1	5		5		
8	1 3	4.5	10. 5	-6	36
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
8	1 2	4.5	9.5	-5	25
9	1 6	9.5	13. 5	-4	16
1 1	1 3	7.5	10. 5	-3	9
6	1 4	2.5	11. 5	-9	81
5	1 5	1.5	12. 5	-11	121
7	1 6	3.5	13. 5	-10	100
8	1 6	4.5	13. 5	-9	81
8	1 5	4.5	12. 5	-8	64
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
1 0	1 4	6.5	11. 5	-5	25
1 0	1 6	6.5	13. 5	-7	49
1 1	1 4	7.5	11. 5	-4	16
9	1 4	5.5	11. 5	-6	36
7	1 5	3.5	12. 5	-9	81
6	1 6	2.5	13. 5	-11	121
6	1 6	2.5	13. 5	-11	121
1 1	1 5	7.5	12. 5	-5	25
7	1 6	3.5	13. 5	-10	100
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
1 3	1 4	9.5	11. 5	-2	4
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
6	1 4	2.5	11. 5	-9	81
1 1	1 4	7.5	11. 5	-4	16
7	1 5	3.5	12. 5	-9	81
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
1 3	1 6	9.5	13. 5	-4	16
9	1 5	5.5	12. 5	-7	49
9	1 6	5.5	13. 5	-8	64
					3843

Anexo 7: Cálculo de la muestra

Centro Escolar Margarita Durán

$$\frac{52 \times 100}{784} = 6.63\% \text{ en total } 4 \text{ estudiantes}$$

Centro Escolar Jardines De La Sabana

$$\frac{92 \times 100}{784} = 11.73\% \text{ en total } 11 \text{ personas}$$

Centro Escolar Complejo Educativo Walter Soundy

$$\frac{93 \times 100}{784} = 11.86\% \text{ en total } 11 \text{ personas}$$

Centro Católico Nuestra Señora De La Gracias

$$\frac{120 \times 100}{784} = 15.30\% \text{ En total } 18 \text{ personas}$$

Centro Escolar Comunidad Los Cedros

$$\frac{55 \times 100}{784} = 7.01\% \text{ En total } 4 \text{ personas}$$

Centro Escolar Cantón Guadalupe

$$\frac{95 \times 100}{784} = 12.11\% \text{ En total } 12 \text{ personas}$$

Centro Escolar José María Cáceres

$$\frac{90 \times 100}{784} = 11.47\% \text{ En total } 10 \text{ personas}$$

Centro Escolar Católico Monseñor Oscar Arnulfo Romero

$$\frac{90 \times 100}{784} = 11.47\% \text{ En total } 10 \text{ personas}$$

Centro Escolar Walter Thilo Deninger

$$\frac{97 \times 100}{784} = 12.37\% \text{ En total } 12 \text{ personas}$$

Anexo 8: Tabla de diseño de los instrumentos

Instrumentos	Sujetos	Dimensión	Objetivo
Entrevistas	Docentes	Fuera de la clase (recesos u horas libres)	Investigar dominios conceptuales y procedimentales. Constatar los niveles de compromiso y comprensión del enfoque curricular.
	Estudiantes	En el receso.	Descubrir la percepción que la niñez posee sobre la experiencia de aprendizaje.
	Directoras Directores	En su oficina.	Indagar lo niveles de compromiso y apoyo institucional con el desarrollo de las acciones educativas.
Observación	Docentes	Durante las clases.	Constatar el modelo de los procesos formativos usados en el aula.
	Estudiantes	Durante las clases.	Investigar el rol desempeñado por los niños y niñas en la construcción de su propio aprendizaje.

Anexo 9: Modelo de tabla de validación de ítems

Objetivo: Evaluar la calidad de los instrumentos de medición para corregir oportunamente los mismos antes de su aplicación definitiva.

Indicaciones: Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y marque con una “X” en las columnas SI ó NO sobre la claridad, sencillez y coherencia de los ítems y sugiera los cambios que considere necesario en el instrumento.

No.	ITEMS	Claridad del ítem		Sencillez del ítem		Coherencia del ítem		Cambios a introducir
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	

Anexo 10: Análisis descriptivo de la guía de observación

	Criterios de observación	Análisis descriptivo de lo observado
Organización del aula. 4, 5, 20, 21	<p>Durante el desarrollo de la sesión se utiliza diferentes estrategias de enseñanza además de la expositiva, apoyándose en la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, así como de las características del grupo.</p> <p>Durante el desarrollo de la sesión se emplea estrategias de enseñanza (preguntas dirigidas y no dirigidas) que estimulen la comprensión y asimilación de la información.</p> <p>Las técnicas de enseñanza que aplica durante el desarrollo de la sesión propician la participación de los alumnos en un ambiente cordial y de respeto.</p> <p>El docente hace uso de distintos recursos como alternativa que oriente acciones tanto de enseñanza como de aprendizaje.</p>	<p>Estrategia usada: preguntas.</p> <p>Los docentes utilizan las preguntas dirigidas como la estrategia idónea para generar la participación durante las clases.</p> <p>Las preguntas que más se usan son las de tipo abierta, las que generalmente contestan los mismos estudiantes; otro tipo de pregunta muy frecuente es la que dirigen hacia el niño/a o niña que está distraído, como una llamada de atención en el sentido de control de disciplina en el aula..</p>
Estrategias basadas en resolución de problemas, estudio de casos y proyectos. 7, 9.,10, 19, 22	<p>Durante el desarrollo de la sesión se contextualiza los contenidos temáticos con situaciones cercanas a la realidad de los propios alumnos.</p> <p>La información que proporciona durante el desarrollo de la sesión evidencia su capacidad para adaptar los contenidos que está impartiendo a las necesidades y realidad de sus alumnos</p> <p>El docente hace énfasis de aquellos temas en los que haya dudas evidentes o que presentan un interés relevante por los alumnos.</p> <p>Las estrategias de enseñanza que se utilizan durante el desarrollo de la sesión propician la construcción del aprendizaje, conectando las experiencias previas de sus alumnos con los contenidos que serán impartidos en la sesión.</p> <p>Las estrategias de enseñanza que emplea en el desarrollo del tema permiten evidenciar en los alumnos la resignificación de los contenidos.</p>	<p>Estrategias: clase frontal, exposición dialogada</p> <p>Las docentes muestran un gran interés en que el estudiantado aprenda, por lo que explican y repiten la explicación las veces que considere pertinente. Sin embargo, no se generan procesos de construcción: todo está centrado en la explicación y posterior resolución de ejercicios del texto o ejercicios que lleva la docente.</p> <p>El interés está centrado en la demostración rápida de que el proceso o el concepto ha sido aprendido: resolución de ejercicios, copiado completo, respondido de cuestionarios, coloreo de dibujos.</p> <p>Se pudo observar en dos aulas a docentes que llevaban objetos para generar curiosidad y como consecuencia preguntas, cuyas respuestas debían buscarla en la lectura del texto.</p>
Situaciones de aprendizaje contextualizadas y con atención a la diversidad. 3, 8, 11, 12, 13, 14, 15	<p>En el desarrollo de la sesión se refiere a los términos y conceptos que demuestren el manejo del modelo de EBC (planificación, resultado de aprendizaje, objetivo de la unidad o tema, criterio de desempeño, criterio de evaluación)</p> <p>La información que proporciona a sus alumnos en el desarrollo de la sesión, evidencia un adecuado dominio de los contenidos que está impartiendo.</p>	<p>Situación de aprendizaje: desarrollo lineal de la clase.</p> <p>Las clases se sirven de manera lineal, no se hacen adecuaciones durante el desarrollo. Por ejemplo: la docente está explicando un tema, viene el refrigerio, ella se detiene y cuando finalizan el refrigerio, no se retoma el tema, se ponen ejercicios o se indica que deben copiar del texto el tema que les estaban explicando</p>

	<p>Durante el desarrollo de la sesión se atiende y resuelve las contingencias que se presenten tomando las decisiones que favorezcan su pronta resolución.</p> <p>El docente demuestra una relación empática con sus alumnos, respetando su individualidad y capacidades, ofreciendo un trato digno y equitativo.</p> <p>Al cierre de la sesión el docente realiza una síntesis y comentarios de los temas vistos.</p> <p>Al cierre de la sesión el docente retroalimenta el aprendizaje de los alumnos, aclarando dudas, de acuerdo a lo establecido en el propósito de la sesión.</p> <p>Durante el desarrollo de la sesión, el docente aplica ejercicios prácticos en un contexto específico para lograr el aprendizaje y la generación de evidencias que permitan la evaluación del desempeño de sus alumnos.</p>	<p>Es oportuno señalar que el refrigerio es, por ahora, un imprevisto en el aula. No es seguro a qué horas se los sirven, pues depende de factores externos (padres y madres de familia)</p> <p>En general, las clases han sido diseñadas para un aula donde no se considera que sucederá alguna anormalidad, si ésta sucede, no hay adecuación, se sigue el proceso o simplemente se da por cerrada.</p>
<p>Evaluación aplicada a diferentes momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. 16, 17, 18</p>	<p>Durante el desarrollo de los temas, el docente realiza evaluaciones formales e informales a fin de identificar los elementos que le permitan reorientar la sesión para lograr el aprendizaje en sus alumnos.</p> <p>Después de cada evaluación, el docente señala a sus alumnos los aspectos que son necesarios reforzar.</p> <p>Al término de la sesión el docente revisa los logros individuales y los compara con las expectativas y aprendizajes previos expresados por los alumnos al inicio de la sesión</p>	<p>Estrategia de evaluación: pruebas objetivas y completado de cuestionario en el libro de texto (mayormente sumativa)</p> <p>El concepto de evaluación continua no está muy claro en la práctica docente, aunque a nivel de discurso ya se maneja la idea de que es necesario evaluar el proceso para mejorarlo.</p> <p>No se logra evidenciar conductas didáctica relacionadas con evaluación durante el desarrollo de actividades y clases.</p> <p>En pocas aulas (2 ó 3) fue posible observar que la docente hacía adecuaciones para algunos estudiantes.</p>
<p>Estudiantado en procesos de construcción de su propio aprendizaje. 1, 2</p>	<p>Al inicio de la sesión, le comunica a sus alumnos el propósito de la sesión describiendo los temas y las actividades a desarrollar para lograrlo.</p> <p>Al inicio de cada nuevo tema, se realiza una introducción conectando los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos del tema a tratar en la sesión</p>	<p>Estrategia para descubrir conocimientos previos: preguntas abiertas.</p> <p>Las docentes usan preguntas para interrogar a los estudiantes al inicio de cada jornada de clases y cuando inician un tema nuevo, pero las respuestas de los estudiantes no se usan para orientar el desarrollo de la clase, sino como una actividad mecánica de la jornada.</p> <p>Algunos, muy pocos, no hacen esta actividad y anotan fecha y tema en la pizarra, dando inicio, inmediatamente, a la explicación del nuevo contenido.</p>
<p>Rol del docente: interactuando con el estudiantado. 6, 23</p>	<p>Durante el desarrollo de la sesión comunica los contenidos de forma clara, breve, organizada, entusiasta y dinámica.</p> <p>El docente fomenta las relaciones interpersonales con sus alumnos</p>	<p>Estrategia: clase frontal</p> <p>En general se sigue el proceso siguiente: anota fecha y tema en la pizarra; hace 3 ó 4 preguntas sobre el tema; explica brevemente el tema, pone ejemplos, manda</p>

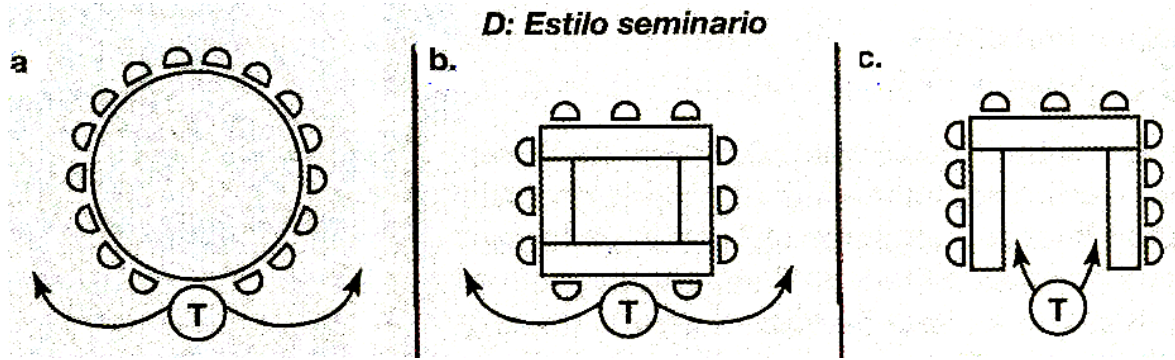
	evidenciando una capacidad efectiva de comunicación, respeto, tolerancia, prudencia, empatía y flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	a completar los ejercicios del cuaderno, revisa los ejercicios, da por finalizada la clase. Eso se repite en todas las clases, salvo si hay que hacer carteles, trabajar en grupo o hacer algún repaso de clases. Eso lo observamos solo en tres ocasiones.
--	---	---

Anexo 11: Análisis de distribución de las aulas

La disposición física del aula es un elemento importante para el desarrollo de la clase con enfoque de competencias; el que un docente mantenga su aula en condición de interactuar adecuadamente con los estudiantes y generar un clima apto para los aprendizajes, entre las condiciones que podemos tomar en cuenta para la disposición física del aula podemos mencionar

- Disposición por filas, reduciendo al máximo la colocación de las mesas por grupos.
- El profesor debe poder moverse con facilidad y tener acceso a todos/as los niños/as.
- Cerca del maestro, alejado de ventanas y de la puerta del aula, para evitar distracciones visuales y auditivas.
- En los pupitres deben aparecer solamente los materiales indispensables para el trabajo que se vaya a realizar.
- Colocar al lado del alumno con déficit de atención modelos adecuados.
- Asegúrese de poder ver a todas las personas participantes en la organización del salón.
- Reduzca la congestión en el área de muchos tránsitos.
- Haga fácil el acceso a los materiales de apoyo para el aprendizaje y enseñanza.
- Asegúrese que todas las personas participantes puedan observar fácilmente las ayudas audiovisuales.
- Utilizar materiales y recursos del entorno, material reciclable y del mismo contexto de las personas.
- Tener presente el tipo de actividad y cantidad de personas (con todo el grupo, en grupos pequeños, individual, en parejas, etc.), para organizar el espacio, recursos y tiempo para la ejecución de su planificación.

Ejemplo de organización del espacio y recursos en un aula con enfoque constructivista:



Observación 1: La mayor parte de escuelas mantenía la disposición del aula de manera frontal en filas, donde el docente es el centro de proceso de aprendizaje y por estar en esa posición interactúa muy poco con los estudiantes; además las aulas están llenas de diversos productos que generan poco espacio y movilidad para los estudiantes.

