



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES Y SUS
PERCEPCIONES SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS DIRECTIVOS

(Caso de estudio: Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín)

RUBÉN DARÍO VELÁSQUEZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2020

RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES Y SUS
PERCEPCIONES SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS DIRECTIVOS

(Caso de estudio: Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín)

RUBÉN DARÍO VELÁSQUEZ GONZÁLEZ

Trabajo presentado para optar por el título de Magíster en Educación

Asesora

Zefirelli Cuesta Martínez

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2020

Contenido

Relación entre las Prácticas de aula de los docentes y sus Percepciones sobre la Gestión Educativa de los directivos	12
Capítulo I	16
Planteamiento del problema.....	16
1.1 Pregunta problema	20
1.2 Justificación	20
1.3 Objetivos	23
1.3.1 Objetivo general.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
Capítulo II. Marco referencial.....	24
2 Estado del arte.....	24
2.1 Marco Referencial.....	26
2.1.1 Revisión de Tesis sobre Prácticas de aula.....	26
2.1.1.1 Investigaciones nacionales	26
2.1.1.2 Internacionales	31
2.1.2 Tesis sobre la Variable independiente Gestión educativa.....	32
2.1.2.1 Investigaciones Nacionales	32
2.1.3 Tesis sobre la relación entre prácticas de aula y gestión educativa de los directivos. ..	35
2.1.3.1 Investigaciones Internacionales.....	35
2.2 Marco contextual.....	40
2.3 Marco conceptual.....	42
2.3.1 Prácticas de aula.....	47
2.3.1.1 Prácticas de aula significativas.....	50
2.3.1.2 Dimensiones de las Prácticas de aula.....	53

a)	Dimensión planeación de clases.	54
b)	Dimensión ambiente para el aprendizaje.	56
c)	Dimensión cultura de aprendizaje.....	57
d)	Dimensión práctica pedagógica.	59
2.3.2	Percepción de los docentes acerca de la Gestión educativa de sus directivos	61
2.3.2.1	Definición de Percepción	61
2.3.2.2	Definición de Gestión.....	62
2.3.2.3	Aproximación al concepto de Gestión educativa	64
2.3.2.4	Niveles de gestión educativa	66
a)	Gestión institucional	67
b)	Gestión escolar:.....	67
c)	Gestión pedagógica:.....	68
2.3.2.5	Enfoques de la gestión educativa	68
2.3.2.6	Modelos de gestión educativa.	70
2.3.2.7	El directivo docente como gestor educativo estratégico	76
2.3.2.8	Procesos de la gestión educativa.	79
2.3.2.9	Dimensiones de la gestión educativa.....	81
a)	Dimensión gestión directiva.	81
b)	Dimensión gestión académica.....	82
c)	Dimensión gestión administrativa.....	83
d)	Dimensión gestión de la comunidad.....	83
2.3.3	Gestión educativa y Prácticas de aula.....	85
Capítulo III.	Marco metodológico	89
3.1	Tipo de investigación.....	89
3.2	Diseño de investigación	90

3.3	Población y muestra	90
3.4	Técnica de muestreo.....	91
3.5	Sistema de variables e hipótesis.....	91
3.5.1	Variable dependiente: <i>Prácticas de aula</i>	91
3.5.2	Variable independiente: Percepciones de la gestión educativa.....	92
3.5.3	Operacionalización de variables.	92
3.5.4	Variables intervinientes.	101
3.5.4.1	Variables sociodemográficas.....	101
3.5.4.2	Variables académicas.	101
3.5.5	Hipótesis.	101
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de información	101
3.7	Instrumentos de recolección de información	102
3.7.1	Primera sección del instrumento: Descripción de las prácticas de aula de los docentes.....	102
3.7.2	Segunda sección del instrumento: Percepción de los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos docentes.	103
3.7.3	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	103
3.8	Técnicas de análisis de resultados.....	106
Capítulo IV. Análisis de resultados		107
4.1	Análisis descriptivo.....	107
4.1.1	Características generales de la muestra.....	107
4.1.2	Características académicas de los docentes.	108
4.1.3	Edad, antigüedad en el cargo y tiempo laborando en la institución.....	109
4.1.4	Variable dependiente <i>Prácticas de aula</i>	110
4.1.4.1	Dimensión Planeación.	111
4.1.4.2	Dimensión Ambiente de aprendizaje.....	114

4.1.4.3	Dimensión Cultura de aprendizaje.	116
4.1.4.4	Dimensión Práctica pedagógica.....	119
4.1.4.5	Prácticas de aula.	121
4.1.5	Variable independiente Gestión educativa.....	123
4.1.5.1	Dimensión Gestión directiva.	123
4.1.5.2	Dimensión Gestión académica.	125
4.1.5.3	Dimensión Gestión administrativa.	128
4.1.5.4	Dimensión Gestión de comunidad.....	130
4.1.5.5	Percepciones de los docentes sobre la Gestión educativa.	132
4.2	Análisis inferencial	133
4.2.1	Relación entre Percepciones sobre la <i>gestión educativa</i> y las <i>Prácticas de aula</i> . 133	
4.2.2	Comparación de medias de las <i>Prácticas de aula</i> de los docentes según Sexo....	137
4.2.2.1	Planeación de clases de los docentes según Sexo.....	138
4.2.2.2	Ambiente de aprendizaje de los docentes según Sexo.	139
4.2.2.3	Cultura de aprendizaje según Sexo.....	140
4.2.2.4	Práctica pedagógica según Sexo.....	141
4.2.3	Comparación de medias de las <i>Prácticas de aula</i> de los docentes según el Nivel de formación.....	141
4.2.4	Comparación de medias de las prácticas de aula de los docentes según el Decreto de nombramiento.....	143
4.2.4.1	Planeación de clases de los docentes según el Decreto de nombramiento del docente. 144	
4.2.4.2	Ambiente de aprendizaje según el Decreto de nombramiento del docente. ..	145
4.2.4.3	Cultura de aprendizaje en el aula según el Decreto de nombramiento del docente. 146	
4.2.4.4	Práctica pedagógica según el Decreto de nombramiento del docente.....	146

4.2.5 Comparación de medias de las <i>Prácticas de aula</i> de los docentes según el Nivel en que labora.	147
Conclusiones	149
a) Describir las prácticas de aula de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín, Colombia.	149
b) Indagar acerca de las percepciones de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes sobre la Gestión educativa.	155
c) Determinar la existencia de relación entre las percepciones de los docentes sobre la <i>gestión educativa</i> y sus <i>Prácticas de aula</i>	158
Recomendaciones	160
Referencias bibliográficas.....	162
Anexos	173

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Población y muestra de docentes a marzo del 2019.</i>	90
Tabla 2. <i>Operacionalización de la dimensión Planeación de clases de la variable dependiente Prácticas de aula.</i>	93
Tabla 3. <i>Operacionalización de la dimensión Ambiente de aprendizaje de la variable dependiente Prácticas de aula.</i>	94
Tabla 4. <i>Operacionalización de la dimensión Cultura de aprendizaje de la variable dependiente Prácticas de aula.</i>	95
Tabla 5. <i>Operacionalización de la dimensión Práctica pedagógica de la variable dependiente Prácticas de aula.</i>	96
Tabla 6. <i>Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de la dimensión gestión directiva.</i>	97
Tabla 7. <i>Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de dimensión gestión académica.</i>	98
Tabla 8. <i>Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de la dimensión gestión administrativa.</i>	99

<i>Tabla 9. Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de la dimensión gestión comunidad.</i>	100
<i>Tabla 10. Criterios de evaluación de los ítems.</i>	104
<i>Tabla 11. Validez y confiabilidad de las escalas, percepciones sobre la gestión educativa y prácticas de aula de los docentes, Total y por dimensiones. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	105
<i>Tabla 12. Clasificación de los docentes encuestados según la sede donde laboran. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	107
<i>Tabla 13. Resumen de las características generales de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	108
<i>Tabla 14. Resumen de las características académicas de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019</i>	109
<i>Tabla 15. Resumen de las características laborales de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	110
<i>Tabla 16. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Planeación de clases de la variable Prácticas de aula. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	112
<i>Tabla 17. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Ambiente de aprendizaje de la variable Prácticas de aula. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	115
<i>Tabla 18. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Cultura de aprendizaje de la variable Prácticas de aula. Medellín, Antioquia, 2019</i>	117
<i>Tabla 19. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Práctica pedagógica de la variable Prácticas de aula. Medellín Antioquia. 2019</i>	120
<i>Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente Prácticas de aula discriminados por dimensiones y puntaje total. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	122
<i>Tabla 21. Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión gestión directiva de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	124
<i>Tabla 22. Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión gestión académica de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	127
<i>Tabla 23. Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión a la gestión administrativa de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	129
<i>Tabla 24. Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión a la gestión de comunidad de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	131

Tabla 25. <i>Percepción de los docentes sobre la Gestión Educativa discriminados por dimensiones y puntaje total. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	133
Tabla 26. <i>Tabla de interpretación de la Correlación de Spearman.</i>	134
Tabla 27. <i>Coeficiente de correlación de Spearman Brown entre las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula y las dimensiones de la variable independiente Percepciones sobre la gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	137
Tabla 28. <i>Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Sexo de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	139
Tabla 29. <i>Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Nivel de formación de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	143
Tabla 30. <i>Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Decreto de nombramiento de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	145
Tabla 31. <i>Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Nivel en que labora de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.</i>	148

Lista de figuras

Figura 1: Niveles de concreción de la gestión educativa	67
Figura 2: Modelos de gestión educativa.	71

Lista de Cuadros

Cuadro 1 Enfoques de la gestión educativa	69
-------------------------------------------------	----

Resumen

La presente investigación se desarrolló en una institución educativa oficial de Medellín, y su objetivo fue analizar la relación entre las *Prácticas de aula* de los docentes y sus percepciones sobre la *Gestión educativa* de los directivos. Por medio de esta investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial, cuyo diseño fue observacional, no experimental y de tipo correlacional, se aplicó a los docentes (n=56) de la Institución Educativa objeto de estudio, un cuestionario validado mediante juicio de expertos; con este instrumento se pretendió describir las prácticas de aula de los docentes y, a partir de su autoevaluación, indagar acerca de sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos para determinar finalmente, la existencia de relación significativa entre las precitadas variables. Las dimensiones: Planeación, Ambiente de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica constituyeron la Variable dependiente *Prácticas de aula*, en tanto que Gestión directiva, Gestión académica, Gestión administrativa y Gestión comunidad atendieron la variable independiente *Gestión educativa*. Estas variables fueron analizadas a nivel descriptivo, mediante promedio y desviación típica. Por otra parte, para determinar la relación entre ambas variables, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman Brown, a un nivel de significación del 5%. Al observar los resultados sobre la relación entre las cuatro dimensiones de cada una de las variables analizadas, y teniendo en cuenta el valor de $\infty = 0.11$, se pudo concluir que las percepciones de los docentes sobre la *gestión educativa* de los directivos de la institución se relacionan de manera estadísticamente significativa con sus *Prácticas de aula* ($r= 0.338^*$).

Palabras clave: Prácticas de aula, gestión educativa, percepción de los docentes

Abstract

The present study was conducted in an official educative institution in Medellin, Colombia, and its objective was to analyze the relation between classroom's practices of the teachers and their perception about the educative management of the school authorities. Through this research of quantitative approach of descriptive and inferential type and observational design, not experimental and of correlational type, it was made a questionnaire validated through the experts judgement to the teachers (n=56) of the Educative institution that was the object of study; with this instruments it was intended to describe the classroom's practices of the teachers, and from that self-evaluation, there were known their perceptions about the educational management of the school's directors to finally, determine the existence of the relation between the aforementioned variables. The dimensions: Planning, learning environment, learning culture and pedagogical practice constitute the dependent variable. Classroom practices, as directive management, academic management, administrative management and community management took care of the independent variable Educational management. These variables were analyzed in descriptive level, using average and typical deviation. By the other side, to determine the relation between both variables, the Spearman Brown correlation coefficient, at a significance level of 5% was used. When observing the results about the relationship between the four dimensions of each of the analyzed variables, and taking into account the value of $\alpha = 0.11$, it was possible to conclude that teachers' perceptions of the educational management of the institution's managers were related statistically significantly to their classroom Practices ($r = 0.338 *$).

Key words: *Classroom practices, educational management, teacher's perception.*

Relación entre las Prácticas de aula de los docentes y sus Percepciones sobre la Gestión Educativa de los directivos

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante la Guía 34 orienta acciones para que los establecimientos educativos adopten su propio modelo de gestión, además, da las herramientas necesarias para que el rector y su equipo de trabajo establezcan las políticas institucionales que conlleven a la obtención de logros y al cumplimiento de metas, (MEN, 2008 a); en consecuencia, en este sector un proceso de gestión demanda la necesidad de un directivo o gestor de la educación capaz de implementar estrategias que permitan mejorar la calidad de las instituciones educativas, y procurar un cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del maestro para que este genere sus propios procesos de formación. (Rico, 2016, p. 57; Lanfrancesco,2011, p. 3).

Con base en lo expuesto por estos autores, surgió la interrogante: ¿existe relación entre la percepción que tienen los docentes acerca de la *gestión educativa* de sus directivos y sus *Prácticas de aula*? La respuesta se desarrolló planteando en primer lugar, la inquietud que originó el desarrollo de esta investigación, y que tuvo como génesis los resultados de una encuesta de Percepción de Ambiente Escolar aplicada por la Secretaría de Educación a los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes (IEJMC) en años anteriores, con resultados poco halagüeños, y el “Reconocimiento Ser Mejor para la Calidad Educativa” en su categoría Gestión Ejemplar, otorgado por la Alcaldía de Medellín, a este plantel educativo.

La inquietud generada por estas dos circunstancias fundamentó entonces, la necesidad de indagar si la gestión educativa llevada a cabo por los directivos de la Institución objeto de estudio, se relaciona con la práctica de aula ejercida por los docentes; todo ello, con el fin de proponer alternativas que propicien, desde la gestión de los directivos, una mejora tanto en las áreas de su competencia, como en el quehacer pedagógico de sus docentes.

Consecuentemente, analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes de la IEJMC y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos, en el año 2019, constituyó el objetivo general de la presente investigación.

El escudriño del estado del arte, es decir la consulta de investigaciones que se han realizado con relación a la variable independiente *Gestión educativa* de los directivos y la variable dependiente, *Prácticas de aula*, permitió referenciar no solo a aquellos autores que han hecho importantes aportaciones acerca de las variables en estudio, sino también a aquellos cuyos estudios sirvieron de fundamento para esta investigación, proporcionando las bases teóricas sobre las cuales se conceptualizaron cada una de las variables y sus respectivas dimensiones.

Esta investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial, utilizó una muestra de 65 docentes de una institución educativa oficial de Medellín (Colombia) a los cuales se les aplicó un cuestionario con el que se pretendía cumplir con los objetivos específicos:

1. Describir las prácticas de aula de los docentes de dicha institución establecidas por el MEN (2015), y entendidas como todas las actividades orientadas por un currículo, que

realiza el docente dentro y fuera del aula de clase teniendo en cuenta su saber pedagógico, su habilidad para comunicar y educar y cuyo propósito es la formación de los estudiantes (De Lella, 1999; Rodríguez, 2006).

2. Indagar sobre las percepciones de los docentes acerca de la *gestión educativa* de sus directivos, teniendo en cuenta que, según Rico (2016) se trata de un proceso organizado y orientado por las instituciones educativas con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos (p.57).
3. Determinar la existencia de relación entre las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos y sus prácticas de aula y esto, en virtud de que para García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) la primera influye indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, implica mucho más que el encuentro entre docente y estudiante en el aula de clase.

El análisis de los datos obtenidos del instrumento aplicado, se realizó a nivel descriptivo e inferencial. Para el análisis descriptivo, se emplearon frecuencias absolutas simples y porcentajes, dado que son variables cuantitativas y para su análisis, promedios y desviación típica. Para el análisis inferencial se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman Brown, con el fin de establecer, por una parte, si la variable independiente y la variable dependiente están relacionadas y, por la otra, si existe relación entre las dimensiones de cada una de ellas.

Adicionalmente, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes, a un nivel de significación del 5 % ($\alpha = 0.05$) con el fin de comparar los promedios de las cuatro dimensiones de la variable dependiente, según los grupos formados por las variables académicas

(nivel de formación y nivel en el que labora) y sociodemográficas (edad, sexo, antigüedad en el cargo, antigüedad en la institución y decreto de nombramiento). Finalmente, apoyados en la fundamentación teórica y los resultados encontrados se ofrecen las conclusiones y se plantean una serie de recomendaciones para futuros estudios.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Todo proceso educativo debe ser planeado, gestionado y evaluado con un fin último que es la calidad de la educación” Rico (2016, p. 61).

En el año 2018, la Institución educativa Juan María Céspedes recibió, por parte de la Alcaldía de Medellín, el “Reconocimiento Ser Mejor Para La Calidad Educativa” en su categoría Gestión Ejemplar. Para Pro-Antioquia, este premio es “el programa a través del cual la Secretaría de Educación de Medellín identifica, acompaña, fomenta y reconoce la gestión de los establecimientos educativos, que aportan al mejoramiento educativo para la calidad” (parr.1). Aunque para todos los miembros de la comunidad educativa de la Institución objeto de estudio, recibir el premio fue motivo de orgullo, es difícil obviar los resultados de la encuesta de Percepción de Ambiente Escolar aplicada por la Secretaría de Educación a los docentes de la IEJMC, en los años 2017 y 2018.

Allí se indagó a los docentes acerca de la gestión educativa de los directivos (rector y cuatro –Coordinadores– líderes de gestión: académica, directiva, administrativa y comunidad) y, al preguntarles sobre sus percepciones en cuanto a las dimensiones de comunicación, participación, y expectativas académicas, los resultados revelaron insatisfacción por parte de los mismos frente a la gestión de los directivos, pues consideran que el rector no tiene una visión clara sobre la forma de dirigir el establecimiento educativo; encuentran además, debilidades en la comunicación de metas y objetivos entre los directivos y los docentes; de igual forma, al

inquirirles por el seguimiento que, desde la gestión académica, se realiza a la labor docente, estos la califican insuficiente, aduciendo que el Coordinador académico visita con poca frecuencia las aulas de clase con el fin de hacer seguimiento al desarrollo del currículo, observar sus prácticas de aula, y hacer retroalimentación de lo observado.

Así, al tomar en cuenta los resultados de la precitada encuesta de Percepción de Ambiente Escolar aplicada por la Secretaría de Educación en los últimos dos años, se puede evidenciar que sobre un puntaje máximo de diez (10) puntos las valoraciones obtenidas fueron de 5,97 en el año 2016, 6,45 en el 2017 y 6,80 en el 2018, las cuales apenas superan el promedio (5 puntos). Además, al compararlas con los resultados de satisfacción de los padres y los estudiantes a quienes se interrogó sobre las mismas dimensiones con respecto a la gestión educativa de las directivas de la institución, se observó que el grupo de los docentes era el menos satisfecho con dicha gestión.

Frente a la problemática planteada anteriormente, y teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional mediante la Guía 34 (MEN, 2008a) orienta las acciones para que los establecimientos educativos establezcan su modelo de trabajo y organicen sus actividades académicas y administrativas, surge el interrogante: Si la *gestión educativa* de los directivos es percibida como ejemplar por parte de estudiantes y padres de familia ¿Por qué los docentes no se identifican con los resultados arrojados por dicha encuesta? ¿Será que la percepción que tienen acerca de la Gestión educativa de sus directivos se relaciona de alguna manera con sus Prácticas de aula? O, por el contrario, quedaría claro que la *Gestión educativa* de los directivos de la

IEJMC sí genera un cambio institucional, pero el docente como sujeto y actor del acto educativo no lo percibe. (Rico, 2016, p.59)

En este sentido, García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) establecen que la gestión educativa de los directivos influye indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que implica como se señaló, mucho más que el encuentro entre docente y estudiante en el aula de clase.

No obstante, al aplicar la encuesta de Percepción de Ambiente Escolar a los estudiantes y preguntarles sobre las expectativas académicas que tienen de sus docentes en cuanto a sus prácticas de aula los resultados muestran que, de 68 estudiantes encuestados, 20 es decir el 28% manifiesta que estas no responden a diferentes necesidades de los estudiantes, como características comunicativas, ritmos y estilos de aprendizaje, procesamiento de información, tiempos de atención y fatiga, entre otras. Asimismo, el 21% de los estudiantes encuestados revela que las estrategias utilizadas por sus docentes para evaluar su aprendizaje, no son las adecuadas.

El 33% de los estudiantes encuestados declara que sus docentes no les permiten participar en proyectos pedagógicos institucionales y que los métodos usados en las prácticas de aula, no contribuyen a que aprendan a solucionar problemas de la vida cotidiana. Si se tiene en cuenta los resultados de esta encuesta, en los últimos tres años 6,96 (2017); 6,81 (2018) y 6,41 (2019), se evidencia estadísticamente, que la percepción que tienen los estudiantes acerca de las prácticas de aula de sus docentes va en deterioro.

De igual forma en octubre del año 2018, el Instituto Colombiano de Normas, Técnicas y Certificación (ICONTEC), efectuó una auditoría externa para lo cual tomó una muestra aleatoria de docentes a quienes realizó cinco visitas al aula. El resultado de la auditoría evidenció que tres de ellos no contaban con una planeación en la que la línea de actividades de aprendizaje siguiera una secuencia coherente, cónsona con los objetivos de enseñanza y que estimulara la participación de los estudiantes en las actividades cognitivas de alto nivel. De igual modo, esta situación reflejaría, poca presencia de la gestión académica en la elaboración de un plan de trabajo organizacional para la coordinación, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del currículo. (Danielson, 2013).

En atención a lo anterior Loredo (2000), Arbesú y Figueroa (2001), Arbesú y Rueda, (2003) (citados en García – Cabrero y Loredo, 2010) señalan la pertinencia de “desarrollar programas de evaluación docente que promuevan la realización de un trabajo reflexivo de los profesores acerca de su accionar, lo que permite proponer cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p.249). En este sentido, la directiva de la institución consciente de dicha transformación, convocan a los estudiantes para que, al finalizar el año académico, evalúen la práctica de aula de sus docentes. En los resultados se encontró que, en el 2017, de 55 docentes evaluados solo el 10 %, es decir, 5 docentes obtuvieron una calificación sobresaliente y 45 fueron evaluados como aceptables en el mismo aspecto.

A la luz de la problemática enunciada en la IEJMC del municipio de Medellín, surge la inquietud de precisar en un primer momento y como base para la fundamentación teórica de la presente investigación, la definición y alcances de ‘práctica de aula’ y ‘gestión educativa’, en

razón de que se trata de nociones muy amplias, para luego, indagar acerca de cuál es la percepción que tienen los docentes sobre la *Gestión educativa* de sus directivos y si dicha percepción tiene relación con sus *Prácticas de aula*. Lo anterior lleva a formular la siguiente pregunta de investigación:

1.1 Pregunta problema

¿Cuál es la relación que existe entre las *Prácticas de aula* de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes y sus percepciones sobre la *Gestión educativa* de los directivos?

1.2 Justificación

Actualmente, en América Latina se habla de la necesidad de un cambio radical en las prácticas de aula de los docentes y en el mejoramiento de la gestión educativa, con miras a lograr la calidad de la educación. Son muchos los investigadores que se detienen a revisar acerca de aquellos factores que llevarían a un plantel educativo a obtener buenos resultados académicos; otros, por el contrario, centran su atención en determinar cómo mejorar la calidad de la educación, sin embargo, pocas investigaciones consideran importante, vista la preocupación que últimamente se está observando en las comunidades educativas, analizar cómo perciben los docentes la gestión educativa de sus directivos, y si esto influye en sus prácticas de aula.

Hoy en día, la gestión educativa ha venido mostrándose como una herramienta que permite a los directivos dirigir la institución, gestionar recursos, autoevaluarse y mejorar procesos académicos; sin embargo, cabe resaltar que cada vez son más los obstáculos para lograr su materialización, situación esta que los lleva no solo a pensar y a reinventar la forma en que

administran la institución, sino a tomar conciencia del hecho de que su gestión no puede seguir siendo funcionalista, sino que debe trascender a una gestión crítica, es decir, hacia una institución en donde el sujeto es el protagonista del progreso y el desarrollo de la misma. (Soto y Morillo, 2016)

Con este fin, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Guía 34, brinda, como ya se señaló, autonomía a las instituciones educativas para adoptar un modelo propio de gestión educativa, que les permita direccionar y controlar la forma en que se aplica y difunde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y garantizar a los docentes las condiciones necesarias para un adecuado desempeño profesional (MEN, 2008a). Conscientes de esta situación los directivos de la Institución Educativa Juan María Céspedes, han establecido un modelo de gestión educativa, encabezada por el rector como máxima autoridad de la institución, y liderada por cuatro coordinadores de gestión (docentes líderes) quienes conforman el equipo directivo, a través del cual pretenden hacer seguimiento a las actividades institucionales y acercarse al trabajo del docente en el aula.

Este modelo de gestión contempla para su ejecución, el trabajo por procesos, sin embargo, como se mencionó anteriormente, la gestión educativa de cada directivo, alcanza de modo explícito o implícito todas las esferas y componentes de la comunidad educativa que lidera, sin que exista necesariamente, una relación planificada e intencionada sobre cada una de esas afectaciones. Su relación con las prácticas de aula de los docentes, constituye entonces, uno de los aspectos más relevantes de este estudio y esto, en razón de que existe un vacío teórico que determine sus incidencias.

Es innegable que la gestión educativa de los directivos al igual que las prácticas de aula de los docentes, son fundamentales para el logro de los objetivos institucionales, situación que convierte este estudio como viable puesto que los resultados podrían ser un soporte teórico para futuras investigaciones y servir de referente para la implementación de planes de mejoramiento institucional, con miras a la optimización de los procesos institucionales.

Al finalizar la investigación se espera que los directivos puedan conocer los motivos por los cuales los docentes de la IEJMC califican en el nivel bajo la gestión educativa de sus directivos, opinión que contradice a la de los otros estamentos de la comunidad educativa, y a la percepción que tiene la Secretaría de Educación sobre la labor del rector y su equipo de coordinadores, al otorgar a la institución, en el año 2018, el “Premio Ser Mejor a la Calidad de la Educación en su Categoría Gestión Ejemplar”, lo que generó entre el cuerpo directivo muchos interrogantes, que esta investigación tratará de responder.

Es de esperar entonces, que se logre tener los argumentos científicos suficientes para cumplir con el objetivo de este estudio; que pueda mejorarse el modelo de gestión vigente y que al conocer el hacer pedagógico de los docentes, se logre desde la gestión educativa, inducirlos de alguna forma, a la reflexión pedagógica y a conseguir en ellos cambios significativos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Analizar la relación entre las *prácticas de aula* de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín (Colombia) y sus percepciones sobre la *Gestión educativa* de los directivos en el año 2019.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Describir las prácticas de aula de los docentes a partir de su autoevaluación.
- Indagar sobre las percepciones de los docentes de la IEJMC sobre la gestión educativa de sus directivos.
- Determinar la existencia de relación estadísticamente significativa entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de sus directivos.

CAPÍTULO II.

MARCO REFERENCIAL

2 Estado del arte

Este trabajo de investigación intenta establecer si hay relación entre la percepción que tienen los docentes sobre la Gestión educativa de los directivos y sus Prácticas de aula; para ello, con miras a su sustentación teórica, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica que mostrara cómo se han abordado en otras investigaciones, estas variables, encontrándose en un primer momento, que la variable *Prácticas de aula* había sido estudiada por algunos investigadores, como Práctica pedagógica, Práctica educativa o Práctica docente, y esto, en razón de que cada autor consultado, posee su propia visión en cuanto a la metodología que aplica para estudiar el tema, las teorías, los objetivos, los resultados y las conclusiones a las que llega.

Estos diferentes apelativos hacen necesario que, en un primer momento, se llegue a una aproximación conceptual de estos términos. Así, se logró determinar que etimológicamente, la palabra 'práctica' proviene de la forma femenina del latín tardío *practice* y del griego *praktikée* y es definida por el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2019) en sus acepciones 8º como “ f. destreza adquirida con el uso de la práctica” y 9º como “ f. uso continuado, costumbre o estilo de algo”, es decir, que se trata de una destreza que se adquiere al ejercitar continuamente algo que se ha aprendido, de lo cual se puede colegir la existencia de un maestro y un aprendiz.

Por su parte, la palabra 'aula' viene del latín *aula*. Aceptación 1º, “ f. sala en la que se celebran las clases en los centros docentes”, lo que implica igualmente, la presencia de un maestro, un aprendiz y de un proceso de enseñanza aprendizaje. (RAE, 2019)

Asimismo, pedagogos como Montessori, Dewey, Ferriere, Decroly, Freinet, Piaget y otros consideran el 'aula' como un espacio en donde se genera conocimiento, un lugar privilegiado en donde la relación docente - estudiante surge a partir de la cooperación entre ambos para generar 'prácticas' activas, participativas y conectadas con la experiencia y en opinión de Moliner, Sanahuja y Benet (2017) se trata de “un espacio dinámico, controvertido, crítico, estimulante y solidario, en el que todos caben y tienen algo valioso que aportar” (p. 26)

Si bien la unión de estos dos conceptos constituye la definición literal de “práctica de aula”, se ha observado que algunos investigadores la designan como práctica educativa, práctica docente, práctica pedagógica; por esta razón, para la búsqueda bibliográfica de esta investigación, se tomarán en cuenta estas cuatro acepciones, ya que todas ellas implican la interacción docente-estudiante y la generación de conocimientos a través de la práctica.

Con la intención de sustentar la importancia que tiene para las instituciones educativas comprender la variable *Prácticas de aula*, – apelativo escogido para efectos de esta investigación– por su posible influencia en los procesos de *Gestión Educativa*, se realizó un rastreo bibliográfico de investigaciones realizadas por diversos autores, tanto a nivel nacional como internacional.

Estas investigaciones juegan un papel determinante para el cumplimiento de los objetivos propuestos, ya que permiten un acercamiento a teorías planteadas por diferentes autores en relación con el tema de investigación, la posible solución al problema planteado, y se convierten en un dechado para el análisis de resultados, planteamiento de conclusiones y recomendaciones.

2.1 Marco Referencial

2.1.1 Revisión de Tesis sobre Prácticas de aula

2.1.1.1 Investigaciones nacionales

En una investigación de enfoque cualitativo, Naranjo (2015) indagó acerca de las prácticas de aula de los docentes y su relación con el componente pedagógico; el objetivo de este trabajo fue profundizar acerca de los referentes didácticos y pedagógicos que tienen los docentes y su incidencia en su quehacer diario. Como conclusión logró establecer que los docentes utilizan diferentes estrategias didácticas centradas en el desarrollo de sus Prácticas de aula; sin embargo, obvian los objetivos, las actividades, los recursos y las estrategias de evaluación. Al finalizar la investigación el autor recomienda que los directivos docentes concentren sus esfuerzos en la formación de los docentes a fin de mejorar sus Prácticas de aula.

Esta situación, se abordará en esta investigación, desde las dimensiones académica y administrativa de la variable independiente gestión educativa de los directivos. En la misma línea de investigación, Trujillo (2015) plantea como uno de sus objetivos “reconocer los distintos estilos y Prácticas de aula utilizados por los docentes y establecer lineamientos para generar estrategias de mejoramiento de los procesos pedagógicos” (p. 19). A partir de un enfoque

cuantitativo, un estudio de caso, de estrategias analítico-descriptivas e interpretativas, y mediante la utilización de instrumentos de recolección de información como: observación *in situ*, grupo focal y análisis documental, se realiza el análisis de las prácticas de aula de cinco docentes de una institución educativa. Desde allí la autora pudo establecer que los docentes realizan sus prácticas de aula de acuerdo a su conveniencia, es decir, desconociendo los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sus necesidades y características grupales.

A partir de las conclusiones del trabajo de esta autora, se establece una relación con los objetivos de la presente investigación, específicamente con la variable dependiente *Prácticas de aula* y sus dimensiones, planeación y práctica pedagógica.

Igualmente, Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) indagaron sobre el papel que ejerce el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje; la investigación con enfoque cualitativo hizo énfasis en las Prácticas de aula del docente y su relación con la obtención de logros propuestos. Mediante entrevistas a docentes analizaron aspectos como evaluación, planeación y desarrollo de las clases, ambiente de aprendizaje y reflexión pedagógica.

Finalizada la investigación concluyeron que en el proceso de enseñanza aprendizaje el docente debe ocupar el rol de mediador y formador, utilizar espacios de reflexión acerca de su práctica con el fin de mejorarla y fortalecerla, todo ello, sin dejar de lado su proceso de formación y cualificación laboral; de igual forma, los autores determinaron que las instituciones educativas deben revisar su discurso académico y establecer su consonancia con las prácticas de aula del docente, aspecto relacionado directamente con los objetivos propuestos y las

dimensiones abordadas como parte fundamental de la presente investigación, en la cual se estudiarán las *Prácticas de aula* de los docentes y su relación con la *Gestión académica* de sus directivos.

Por su parte, Martínez (2017) en una investigación con enfoque cualitativo, estableció que en sus prácticas de aula, el docente no debe limitarse solamente al hacer, sino reconocer el aula como un espacio íntimo que permite la interacción con sus estudiantes, es decir, que su labor no puede reducirse a un asunto técnico, sino que debe ser “intencionada, y establecida con un propósito” (p.103). Teniendo en cuenta que el objetivo de dicha investigación fue identificar los elementos que configuran la práctica de aula y potenciarla a partir de la reflexión en torno a la experiencia, el autor concluyó que los docentes deben reflexionar sobre su hacer pedagógico y darlo a conocer; para ello, es preciso recurrir a la autoevaluación, a fin de reconocer sus errores y estar abiertos a la mejora continua.

En el mismo sentido, como conclusión, establece que solo es posible encontrar coherencia entre el discurso y la práctica por medio del ejercicio reflexivo en el que directivos y docentes juegan un papel fundamental. Esta situación coincide con la variable dependiente de la presente investigación *Prácticas de aula*, mediante la cual se buscará que el docente se autoevalúe en torno a la frecuencia y el grado de satisfacción con el que ejecuta su quehacer docente.

Continuando la revisión bibliográfica en el ámbito nacional, se encuentra el trabajo de maestría realizado por Gómez y Perdomo (2015) quienes, a través de una metodología con

enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y la utilización de diferentes técnicas de recolección de información, tales como observaciones de prácticas de aula y diarios de campo de docentes, se propusieron identificar cómo son las de una institución educativa oficial, caracterizarlas en torno a su organización, gestión, evaluación para el aprendizaje y desarrollo de la clases, así como conocer sus aciertos y falencias.

Como conclusión establecieron que los docentes carecen de una planeación que guíe sus prácticas de aula, que no utilizan metodologías auto reflexivas para retroalimentar su formación y por ende, mejorar su quehacer pedagógico; a esto se suma su falta de compromiso e interés por buscar e implementar estrategias que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Por todo lo anterior, proponen a las directivas de la institución que desde la gestión académica se impulse la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes, y para ello, sugirieron a la gestión administrativa establecer un programa de formación al docente para el desarrollo de buenas prácticas de aula.

Estos resultados coinciden directamente con el objetivo de la presente investigación, en lo referente a la dimensión planeación, ambiente, cultura y práctica, ya que desde allí los docentes autoevaluarán sus prácticas de aula, para establecer la existencia de relación entre estas y la gestión académica de los directivos.

En otra investigación reciente de tipo cuantitativa, Benítez y Ocampo (2018) caracterizaron las prácticas de aula de docentes del sector público, mediante la aplicación de un cuestionario, antes y después de la implementación de una estrategia de formación. El objetivo

general del estudio era analizar los cambios que pudieran presentarse en las prácticas de aula, luego de dicha capacitación. Como parte de los resultados los investigadores encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los promedios antes y después de la misma, lo que significa que los docentes, luego de la implementación de la estrategia de formación, aumentaron sus puntuaciones en las cuatro dimensiones del marco profesoral: planeación de clases, ambiente de aprendizaje, práctica pedagógica y responsabilidades profesionales.

Es de resaltar que estas cuatro dimensiones se relacionan de manera directa, con las de la variable dependiente *Prácticas de aula* de la presente investigación, y se utilizarán como parte del instrumento que permitirá a los docentes, objeto de este estudio, autoevaluarse. De igual forma para estos investigadores, la gestión educativa de los directivos permitió, mediante la implementación del programa de formación a docentes, el mejoramiento de las prácticas de aula, situación que concuerda directamente con el objetivo de la presente investigación.

Por otra parte, Giraldo y Jiménez (2017) propusieron una investigación con la intención de identificar cuáles son las prácticas del docente en el aula que permiten la formación en convivencia escolar. Para ello, utilizaron una metodología de tipo cualitativo, que permitió analizar las prácticas de aula de los docentes de una institución educativa oficial y su interacción con los estudiantes. Como resultado, se encontró, en primer lugar, que en general, algunos docentes realizan prácticas de aula basadas en la instrucción, las cuales pretenden desarrollar destrezas y técnicas rápidamente, y en segundo lugar, que solamente tienen en cuenta el desempeño del estudiante y el desarrollo de contenidos. Concluyen sin embargo, que hay otros

docentes que se esfuerzan por brindar a los estudiantes prácticas de aula en donde la formación del ser humano ocupa un lugar especial.

De igual forma, los autores establecieron que aquella práctica de aula en la que el docente permite que las acciones sean atendidas de manera constante y los contenidos no tengan supremacía sobre las relaciones que allí se dan, logra una fusión que gira en beneficio de la interacción en el aula, ya que permiten mejorar la convivencia. Finalmente, en dicha investigación Giraldo y Jiménez mencionan que una vez aplicados los instrumentos y las técnicas de análisis de resultados, estos arrojaron que el docente es el posibilitador de la convivencia en el aula, ya que con su experiencia influye sustancialmente en sus estudiantes. La razón de ser de las prácticas de aula es, para los investigadores, la formación integral de los estudiantes, la interacción entre ambos actores y las relaciones que se establecen allí. Dichas conclusiones están hiladas a las dimensiones ambiente y cultura de aprendizaje que se abordarán en la presente investigación.

2.1.1.2 Internacionales

Sanzana (2012) en su tesis doctoral, plantea como objetivo estudiar las Prácticas de aula del docente para describir las máximas que las guían. Su investigación fue mixta y como instrumento aplicó a los docentes un cuestionario sobre Autoevaluación de sus prácticas de aula efectivas. La autora concluye que estas pueden ser comprendidas en tres niveles: (1) aquellas que apelan a la comprensión del docente sobre las metas de aprendizaje y sitúan su actuación; (2) las prácticas de enseñanza directa, inducidas por el desarrollo del pensamiento estratégico y que definen la actuación del docente para guiar el proceso de enseñanza, desde un estadio de menor

autonomía de sus estudiantes a uno de mayor autonomía; y (3) las formas en que el docente interactúa con sus estudiantes cuando se encuentra desarrollando la enseñanza directa.

Asimismo, establece que estas prácticas docentes efectivas deben estar motivadas por las altas expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, y que diferentes prácticas la configuran de forma fundamental.

Estos niveles conllevan a establecer la importancia que tienen el ambiente de aprendizaje, la cultura del aula y la relación docente – estudiante en la obtención de unas prácticas de aula efectivas y el cumplimiento de los objetivos institucionales. Vale resaltar que estos resultados pueden ser de utilidad, a la hora de considerar el tercer objetivo específico de esta investigación.

2.1.2 Tesis sobre la Variable independiente Gestión educativa

2.1.2.1 Investigaciones Nacionales

La gestión educativa de los directivos se ha convertido en los últimos años en un foco de interés mundial, debido a que sobre ellos recae toda la responsabilidad de la calidad de la educación en el plantel educativo que lideren.

En su investigación, Evangelista (2015) manifiesta que un directivo docente con un buen perfil profesional, dirige eficientemente una institución y permite alcanzar los objetivos institucionales establecidos. Sin embargo, también expone que no existen estilos de gestión definidos puesto que se trata del modo como el directivo ejerce su liderazgo en una institución educativa, el manejo que le da a las problemáticas que allí se presenten y su actitud frente a la

toma de decisiones. Teniendo en cuenta lo anterior, el autor planteó una investigación con enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo y correlacional, que, mediante un cuestionario aplicado a 148 miembros de la comunidad educativa, indagó si existe alguna relación entre la gestión educativa de los directivos y la calidad educativa.

La investigación arrojó como resultado que en la institución educativa objeto de estudio, los directivos poco o nada se preocupan por solucionar problemas institucionales como uso de materiales didácticos, formación de docentes y mejora de resultados académicos, es decir, no ejercen una adecuada gestión educativa en cuanto a lo académico y pedagógico.

De acuerdo con el autor, esta situación afecta los resultados académicos de los estudiantes, permea de alguna forma el desempeño del personal docente y administrativo, y redundan en la mala calidad educativa. Concluye el autor afirmando que para solventar esta situación se requiere una gestión innovadora y ella recae fundamentalmente, sobre los directivos de las instituciones educativas.

En este sentido, si se tiene en cuenta que uno de los objetivos específicos de la presente investigación es la percepción de los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos, los resultados presentados por Evangelista son un aporte sustancial, puesto que se relacionan directamente con las dimensiones directiva, académica y administrativa objeto de este estudio.

En cuanto al nivel organizacional de la gestión educativa de los directivos, Mendoza (2015) diseñó una investigación básica, descriptiva y correlacional con la que pretendía

determinar la percepción de 143 docentes, acerca de la gestión educativa de los directivos y si esta influía o no, en la imagen de la institución; con este propósito, diseñó dos instrumentos para medir las variables gestión educativa y percepción de la imagen institucional. Los resultados permitieron evidenciar que sí existe una relación significativa entre las variables en estudio. Al respecto, es preciso hacer notar la relevancia de tomar como referente esta investigación, pues las dimensiones planear, organizar, dirigir y controlar se relacionan directamente con las dimensiones directiva y administrativa de la presente investigación.

Finalmente, la autora concluye que la gestión estratégica es determinante dentro de la gestión educativa de los directivos docentes, pues permea todos los procesos de la institución: académico, administrativo, comunidad y directivo. Agrega además, que en la medida en que la institución educativa mejore su nivel organizacional, logrará mejor nivel de percepción de los docentes sobre la gestión educativa de sus directivos.

El estrecho vínculo de las variables consideradas por Mendoza y las abordadas por la presente investigación es muy importante, puesto que en ambas se establecen relaciones entre las dimensiones principales de la gestión directiva, administrativa, académica y comunidad, como constructos importantes para el análisis de la gestión educativa de los directivos docentes.

Según López (2017) en las instituciones educativas de Colombia, los directivos docentes reproducen un modelo de gestión escolar similar al de una empresa, por lo que la gestión educativa es vista como un modelo gerencial en el que el directivo participa como gerente, el docente es un operario, el estudiante es un cliente y el currículo, un manual de instrucciones.

Según este modelo, es común encontrar en el lenguaje de las instituciones, términos empresariales como eficiencia, eficacia, calidad, recursos humanos, planeación estratégica, entre otros. En atención a la problemática descrita, el autor propuso una investigación, cuyo objetivo era “evaluar las prácticas de gestión educativa desde una perspectiva humanista” (p. 5). Como instrumento de recolección de información utilizó la autoevaluación institucional basada en la guía 34 del MEN, la cual fue aplicada en forma de entrevista grupal estructurada, a cuatro grupos de cuatro personas cada uno, y una entrevista semiestructurada a 5 docentes. Una vez finalizada la investigación, el autor concluyó que en las instituciones educativas de Colombia la normativa que se relaciona con gestión educativa, configura al rector como un gerente o administrador, retirándole la autonomía a la institución y al docente.

Dichos aportes son válidos para la presente investigación, dado que, aunque no se utiliza la misma técnica de recolección de información, sí se analizan aspectos que son relevantes y comunes a ambos estudios como son la percepción de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos, y la autoevaluación de sus prácticas de aula.

2.1.3 Tesis sobre la relación entre prácticas de aula y gestión educativa de los directivos.

2.1.3.1 Investigaciones Internacionales

En cuanto a las prácticas de aula y gestión educativa, es relevante tomar como referente para esta investigación, el trabajo de maestría realizado en Perú por Yábar (2013), cuyo objetivo fue determinar si existe alguna relación entre estas dos variables. A partir de una investigación

cuantitativa, descriptiva relacional no causal, apoyada en un cuestionario estructurado, aplicado a 44 docentes la autora pudo concluir que en la institución educativa objeto de estudio, aspectos como la evaluación, planeación, ejecución de prácticas de aula tienen relación directa con la gestión educativa, lo que la lleva a recomendar que las directivas fomenten la participación de los docentes en todas las actividades escolares, hagan seguimiento a sus responsabilidades académicas y al cumplimiento de las disposiciones reglamentarias, para el logro de las metas propuestas; de igual forma, y con igual propósito, propone que desde la gestión educativa, los directivos propicien la participación de los docentes en el plan operativo de la institución, establezcan roles y responsabilidades y hagan monitoreo y seguimiento al cumplimiento del mismo.

El enfoque metodológico del estudio de Yábar puede servir de referente para el análisis de resultados e identificación de estrategias que pueden ser utilizadas en la dimensión directiva de la variable independiente de esta investigación.

En esta misma línea, Quino (2017) en su proyecto de investigación se propuso determinar la relación que existe entre la gestión educativa y las prácticas de aula. El autor utilizó la metodología de investigación de tipo básico, nivel descriptivo y diseño correlacional para aplicar a los docentes dos instrumentos que permitieron medir la gestión educativa y sus dimensiones: gestión organizacional, gestión pedagógica, gestión administrativa y gestión comunitaria. Una vez concluida la investigación el autor encontró como resultado, que existe un nivel alto de correlación entre ambas variables, lo que le permitió recomendar que las instituciones educativas lideradas por los directivos docentes, coordinen actividades pedagógicas con la participación de

todos los actores involucrados en el acto educativo, con miras al cumplimiento de los objetivos y metas propuestas.

Con respecto a lo anterior, y al conocer que la variable gestión educativa puede estar estrechamente relacionada con las prácticas de aula de los docentes, el estudio de Quino se toma como punto de partida, para ampliar el análisis de la presente investigación, y para hacer una aproximación a los resultados que se derivan del estudio de las dimensiones y las variables abordadas en el presente estudio.

Otro importante tema relacionado con las prácticas de aula es la motivación que tienen los docentes a la hora de trabajar en el aula de clase. En esto juega un papel fundamental la gestión administrativa que ejerzan los directivos docentes; al respecto, Torres (2014) expresa que en las instituciones educativas donde realizó su investigación, los docentes efectúan prácticas de aula indebidas en virtud de que trabajan desmotivados. Para llegar a esta conclusión el autor, a partir de una metodología descriptiva correlacional, aplicó un cuestionario autoadministrado a 158 docentes, con el cual pretendía medir la variable dependiente *Gestión educativa* y la variable independiente *Práctica de aula*.

Una vez finalizada la investigación, el autor concluyó que existe una relación directa significativa entre la gestión administrativa de los directivos docentes y las prácticas de aula. Teniendo en cuenta que esta dimensión de la gestión educativa, busca dar respuesta a las necesidades reales y ser un ente motivador y dinamizador interno de las actividades educativas, este estudio se relaciona con la investigación en curso, pues en ambos se busca encontrar si la

percepción que tienen los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos docentes incide de alguna manera en sus prácticas de aula.

En cuanto a la relación entre gestión educativa y prácticas de aula, es importante resaltar también, el trabajo de investigación de Huamán (2018) cuyo objetivo general fue determinar la relación entre ambas variables en 108 docentes de cuatro instituciones educativas del Perú. La autora hace énfasis en afirmar que cuando en una institución educativa hay una relación significativa entre estas variables, los procesos pedagógicos se muestran más consolidados, factor que resulta de suma importancia puesto que, de esta forma, se estimula la capacitación docente y el desarrollo de nuevos métodos, técnicas y estrategias para el logro y mejora de una educación de calidad.

De igual forma, recomienda que los docentes de la institución deben propender a la búsqueda de posibles soluciones a las falencias encontradas en el desarrollo de los procesos, pues ello permitirá una mejor gestión educativa de los directivos y elevará la calidad de la práctica docente, contribuyendo de esta forma, a replantear, mejorar y potenciar la misión educativa.

Una vez culminado el estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal, la autora observó una relación fuerte y directa entre la gestión educativa y las prácticas de aula de los docentes. Estos resultados pueden servir de referente para el presente estudio en virtud de que desde la gestión educativa se pueden considerar diversos acercamientos de análisis que permitan profundizar en algunas dimensiones o gestiones (Académica, Directiva, Administrativa y comunidad) que pueden incidir en las prácticas de aula de los docentes.

Galindo y Rojas (2013) buscaron conocer la relación que existe entre la gestión educativa y el desempeño docente de la Institución Educativa Innova School, sedes Chorrillos y Ate – 2013 en Perú. Este estudio se enmarcó dentro de la investigación cuantitativa de tipo descriptiva – correlacional – no experimental. La muestra que se utilizó fue de tipo censal para poder identificar en un 100 % de probabilidad, la hipótesis formulada, siendo la población y muestra 124 docentes.

La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumento un cuestionario dirigido a los docentes de ambas sedes. Los resultados mostraron que no existe relación significativa entre las variables estudiadas y se llega a la conclusión de que una buena o mala gestión educativa, no afecta el nivel de desempeño de las prácticas de aula de los docentes. Estos resultados parecen interesantes porque al oponerse a los de la mayoría de los estudios consultados, pueden arrojar luces a una visión diferente del comportamiento de las variables objeto de este estudio y de la relación que puede establecerse entre ambas.

El recorrido bibliográfico efectuado, permitió conocer diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional en las que se establece la relación de las prácticas de aula de los docentes con la gestión educativa de los directivos docentes.

La mayoría de estos estudios coincide en que las prácticas de aula son todas las actividades que el docente desarrolla dentro y fuera del aula de clases, para el ejercicio de su

profesión, en las que se involucra la relación docente-estudiante para la construcción del conocimiento y el descubrimiento de nuevos saberes.

Sumado a lo anterior, gran parte de los trabajos examinados abordan la gestión educativa como las actividades que desarrollan los directivos docentes desde lo académico, administrativo, directivo y comunidad con la participación de la comunidad educativa, y cuyo fin es la formación integral de los estudiantes.

De igual forma, se revisaron trabajos de investigación que establecen la relación que existe entre ambas variables de estudio. En este sentido, cabe resaltar que dichas investigaciones confluyen en su mayoría en considerar que las prácticas de aula se relacionan con la gestión educativa de los directivos y destacan la importancia que tienen ambas en la calidad de educación que se ofrece a los estudiantes.

2.2 Marco contextual

La población de la IEJMC convive en un escenario al que pertenecen diferentes actores, distintos estratos socio-económicos y diversos tipos de pensamiento. La escuela, como unidad estructural de formación, históricamente ha ocupado un lugar privilegiado en la educación, por lo cual es necesario ubicar los procesos humanos y educativos en el contexto socio-histórico en que suceden.

La IEJMC se encuentra ubicada en la comuna 16, Belén Miravalle, sector de estrato cinco. No obstante, alberga estudiantes provenientes de una población diversa integrada por distintos sectores de Belén. En la Institución se pueden encontrar familias nucleares extensas o consanguíneas (compuestas por más de una unidad nuclear, que incluyen padres, niños, abuelos, tíos, entre otros), familias monoparentales (un solo padre o madre y sus hijos), familias con madres cabeza de hogar, quienes, desde el inicio, asumen en solitario la crianza de sus hijos y, por último, familias con padres separados.

La Institución alberga a 2.485 niños, niñas y adolescentes (NNA) en dos sedes, con formación desde el grado preescolar a undécimo. Además, ofrece como alternativa de formación, la modalidad académica y la media técnica en Autotrónica y Telecomunicaciones; de esta forma, encuentran una alternativa para fortalecer sus saberes, a partir de los intereses que estas les generan.

La IEJMC ofrece su servicio educativo en cuatro jornadas académicas: en la mañana de 6:00 a. m. a 12:00 m; en la tarde, de 12:00 m. a 6:00 p. m., una jornada única de 7:00 am. a 4:00 pm., y la nocturna de 6:00 p. m. a 10:00 p. m. Educación por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Cada jornada diurna cuenta con tres grupos por cada grado y nivel (primaria, secundaria y media).

Administrativamente, y según el proceso de admisiones y registro institucional, la IEJMC está orientada por un rector y cuatro coordinadores, quienes lideran cada uno de los procesos del sistema de gestión de calidad institucional. Estos se apoyan en 68 docentes – 31 hombres y 37

mujeres, cuyas edades oscilan entre los 24 y 65 años de edad, de los cuales 60 están vinculados al sector oficial en carrera docente y 8 en provisionalidad – que cumplen las labores académicas, educativas y formativas; todos graduados en las diferentes áreas del conocimiento: licenciados, magíster y algunos candidatos a doctor, y nombrados por Decreto Ley 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

Como dato relevante, el 80 % de los docentes nombrados por concurso de méritos y que llegan a la institución, han estado ubicados dentro de los cinco primeros puestos de la lista de elegibles y han escogido la institución como la primera opción para desempeñarse profesionalmente.

2.3 Marco conceptual

En general, las aulas de clase son vistas como pequeños espacios donde interactúan el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, y un lugar que desempeña un papel relevante en la construcción del sentido del cambio, y que según Thurler (2004) juega “un rol preponderante [en] la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir del traslado efectivo de las propuestas curriculares oficiales a la práctica” (Villalobos, 2011, p. 5, citado en Vargas, 2018, párr. 6).

Al respecto, Prieto (1990) define las aulas de clase como “los escenarios donde interactúa un grupo de personas diversas, con propósitos y expectativas variadas, allí se producen *prácticas* [itálicas agregadas] que, aunque no siempre están reguladas, sí establecen una secuencia determinada de concepciones teóricas no explicitadas” (p. 89).

Es en el aula de clase donde ocurre el acto pedagógico, lugar mágico, pues en su interior diariamente convergen una cantidad de situaciones que llevan a los participantes a prepararse de antemano para lo que allí sucede, “un ritual sagrado”. Sin embargo, cuando se llega a la práctica en muchas ocasiones esa magia se pierde, es como si el conocimiento se fragmentara o como diría Zuluaga (1999) se convirtiera en “una visión puramente instrumental de la pedagogía que la reduce a la formulación de procedimientos de enseñanza que conducen al aprendizaje, lo que ocasiona una marginación de la pedagogía y del saber pedagógico del aula” (p.11).

El aula, por consiguiente, no puede ser considerada como un espacio cerrado y autosuficiente, sino como un lugar en el que el conocimiento se construye a partir de hechos concretos, experiencias vividas, un espacio en el que hay lugar para todos (Sanahuja y Benet, 2017). Aunque siempre se ha tenido la concepción de que este sitio está lleno de contradicciones y ambigüedades donde convergen, maestro y estudiante para la transmisión del conocimiento y consumir el acto de educar, hoy en día hay que reconocer que son espacios, abiertos a la diversidad, donde se reúnen personas con intereses y expectativas diferentes, Prieto (2010).

Es en el aula de clase donde diariamente ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje, y como tal debe propiciar un ambiente transformador en el que se dé una verdadera construcción de nuevos conocimientos y donde los diferentes actores se vean implicados en una dinámica particular en la que el rol del docente es fundamental. No obstante, es frecuente escuchar entre los estudiantes, expresiones como “Qué pereza ir a clase”, “Qué clase tan maluca”, “Ese profesor me aburre”, “No quiero estar acá”, (...) e inclusive observar cómo algunos maestros se rehúsan a

asistir a su centro de trabajo, se resisten a reconocer el aula de clase como el lugar que posibilita la formación del estudiante y el maestro en una reciprocidad de experiencias que cuando allí ocurren, resultan enriquecedoras para ambos sujetos.

Lo anterior entristece a los que allí asisten pues deja en el ambiente un sinsabor, un olor a profanación del templo sagrado del conocimiento. Es como si se quisiese decir que las actividades que allí se realizan carecieran de los ingredientes necesarios para generar en los protagonistas: maestros y estudiantes, empatía y deseo por asistir diariamente, o peor aún que no aportan nada a la formación del estudiante.

Consecuentemente, surgen varios interrogantes ¿cómo son las actividades que realizan los docentes? y ¿qué podría cambiar dicha perspectiva en el estudiantado? Entonces, hay que coincidir con las palabras de Escudero (1999, citada en Morcillo, 2017) cuando afirma que es urgente apostar por la “recuperación del aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.3) sin olvidar, por una parte, que ese recinto sagrado es el punto de mira de la institución educativa y que bajo esa perspectiva, prima la reconstrucción de su imagen y, por la otra, que según el Modelo de Gestión Educativa Estratégica del Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Mexicana (MGEE, 2009)

El éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socio afectivo (p. 63)

Desde la perspectiva de recuperar el aula de clase propuesta por Escudero, es urgente entender en qué consisten las actividades que desarrolla el docente en sus clases, es decir, cómo son sus prácticas de aula. Para comenzar, hay que precisar que en la revisión bibliográfica efectuada con miras a encontrar información acerca del tema, se pudo establecer, como ya se dijo, que se trata de una noción con diversos apelativos entre la comunidad académica, que se utiliza de acuerdo al contexto y hace referencia a las actividades que realiza el docente al interior del aula o fuera de ella, en función del acto de educar.

En atención a esto y conscientes de que esta investigación pretende en uno de sus objetivos específicos, describir las prácticas de aula de los docentes a partir de su autoevaluación, resulta pertinente precisar en este marco teórico, las coincidencias entre práctica de aula, práctica pedagógica, práctica docente y práctica educativa.

En este sentido, García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) establecen que la práctica educativa, es todo aquello que realiza la institución, determinada por la gestión organizacional y que influye indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que significa mucho más que la simple coincidencia entre docente y estudiante en los espacios destinados al proceso educativo. Asimismo, Álvarez (2015) agrega que en la práctica educativa intervienen además, aspectos comportamentales, actitudinales y valores que se manifiestan en el aula.

Por otra parte, el MEN (2015) define la práctica de aula, como todo aquello que hace el docente, que permite la construcción del conocimiento y el acompañamiento del estudiante en su proceso de aprendizaje. De Lella (1999) y Rodríguez (2006) la conciben como la acción que el

profesor desarrolla en el aula, es decir, el acto de enseñar. Para este último autor, la práctica pedagógica implica la reconstrucción del conocimiento pedagógico, la intervención y reflexión pedagógica del docente.

Zuluaga, (1997 citada en Ríos, 2018), sugiere que es preciso “comprender la práctica pedagógica como una noción metodológica”, la cual no se queda describiendo lo simple o las relaciones internas de la escuela, sino que “abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad” (p. 34).

De la misma forma, el autor aclara que dicha práctica pedagógica involucra tanto a las instituciones educativas, como a los sujetos que convergen allí y sus discursos, lo que permite que se reconozca como un saber pedagógico, es decir, como “el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él, todos ellos asequibles a la descripción histórica” (p.36).

Es claro pues, que aunque muchos autores hacen mención a la práctica como las actividades que desarrolla el docente al interior del aula de clase para el cumplimiento de los objetivos institucionales, es importante retomar las palabras de Vasco (1990) cuando al hacer referencia a la pedagogía y a la práctica pedagógica, propone que:

Se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en

praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer (p.2).

En consecuencia, siguiendo las reflexiones del profesor Alberto Martínez Boom, uno de los miembros fundadores del GHPP (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica) citado en Ríos (2018) “la práctica pedagógica no es un concepto utilizado por los miembros el grupo de manera cerrada y coherente, sino que, por el contrario, es un concepto alterable, que no es desde hace 39 años, sino que deviene.” (p.34).

2.3.1 Prácticas de aula.

Es imposible abordar el concepto de prácticas de aula sin antes tener en cuenta el estudio epistemológico desarrollado por el GHPP conformado por Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Estela Restrepo, Humberto Quiceno y Alberto Martínez B. y Javier Sáenz, autoridades en el campo educativo en Colombia, los cuales se dedicaron a la investigación sobre la historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Para iniciar según Vasco, (1987, citado en Martínez, 2003) las prácticas de aula son

Todas aquellas interacciones multidireccionales que surgen en el aula entre maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno [rodeadas de un] clima tanto afectivo como intelectual que pone de manifiesto la calidad de estas interacciones y depende por tanto de todas ellas, pues todos los sujetos que intervienen contribuyen a ellas (p.7)

Lo anterior obliga a pensar en la urgencia de hacer un profundo análisis acerca de cómo son las prácticas de aula de los docentes, es decir que es lo que sucede en el aula, en palabras de del autor allí se reúnen

Unos sujetos que establecen un conjunto amplio de interacciones alrededor de saberes específicos en un espacio y un tiempo particulares. En esta dirección la enseñanza, que es una de las cosas que suceden allí, se encuentra subsumida en tales interacciones y sólo es vista en su dimensión de práctica, de actividad (p.7)

En consonancia con estos autores, el MEN (2015a) plantea las prácticas de aula como aquellos espacios en que el maestro reflexiona y reformula las maneras en que enseña y tiene la oportunidad de replantear su planeación, metodologías y formas de evaluar.

Es en este escenario donde los actores y protagonistas del acto educativo, docente-estudiante estrechan su relación de enseñanza-aprendizaje y la consolidan como un vínculo permanente que permite al docente como protagonista, obtener el reconocimiento de sus propuestas educativas. Dicha relación se consolida cuando este ejecuta su práctica de aula y reconoce que el objetivo no solo debe ser la propuesta didáctica, sino la formación del estudiante, y que la relación enseñanza-aprendizaje no se basa únicamente en el papel del docente como enseñante y del estudiante como aprendiz, también se ocupa de “las tensiones, las emociones y las disputas propias del aula” (Vargas, 2018, párr. 5).

El aula pasa a ser entonces, un lugar de encuentro pedagógico donde salen a flote todos los sentimientos, acciones, eventos y encuentros que generan conocimiento, responsabilidad

social y reconocimiento del otro. Allí se construyen nuevas propuestas y experiencias significativas que permiten al docente conseguir mayores niveles de competitividad, transformación de realidades sociales y, por ende, mejora del desempeño académico (MEN, 2015a). Al indagar por el significado de las prácticas de aula, queda claro tal como lo expresa Chiavenato (1989, citado en Oviedo, 2012) que “el maestro es gerente de su clase, que debe gestionar y motivar al grupo hacia la visión de la organización del aula” (p.24)

Para el MEN (2015),

La práctica de aula implica el quehacer del docente para acompañar u orientar a los estudiantes en la construcción de significado de los conocimientos, así como en la construcción de nuevos saberes, mediante un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el cual se promueve la comprensión de las realidades del contexto, según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos. (p.10)

En suma, se asume para la presente investigación el concepto de prácticas de aula como, el conjunto de acciones e interacciones que se llevan a cabo en el aula, en las que participan de manera mancomunada, *el docente*, quien con vocación y profesionalismo, no solo asume la conducción del aula creando vínculos de respeto, aceptación y consideración entre los estudiantes, sino que propicia la formación a través de estrategias pedagógicas que se traducen en aprendizajes significativos como individuos y como miembros de una comunidad. *El estudiante*, protagonista del proceso enseñanza aprendizaje, quien espera ser motivado, orientado y valorado a fin de lograr el desarrollo de todas sus habilidades y capacidades; y finalmente, *el equipo directivo docente*, el cual, a través de su gestión, por la vía del acompañamiento

sistemático, riguroso y de prácticas de liderazgo, incentiva a docentes y estudiantes a lograr prácticas de aula significativas. Se trata entonces de comunidades educativas que trabajan en pro de un objetivo común, la formación integral de sus estudiantes.

Con base en lo expuesto, es necesario ahondar un poco acerca de cuáles son aquellos elementos pedagógicos que ayudan conseguir buenos resultados académicos.

2.3.1.1 Prácticas de aula significativas.

No cabe duda entonces, de que para obtener resultados académicos satisfactorios en los estudiantes, la institución debe contar con docentes idóneos, reflexivos y comprometidos con su labor, es decir, profesionales que ejecuten prácticas de aula significativas, que repercutan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y retroalimenten al docente, motivándolo a continuar su cualificación profesional y llevándolo a asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Sanzana, 2012).

En relación con lo anterior, Vargas (2018) menciona que el problema reside en que los docentes desconocen la realidad del aula, se ocupan más de lo natural e institucional y no reflexionan frente a la cantidad de posibilidades que les brinda el escenario escolar, lo que se logra si el maestro es consciente de que debe “Reinventarse, reconstruir sus prácticas y crear vínculos con los estudiantes. Comprender los nuevos retos y agendas de la educación y, ante todo, situarse como un agente central en la enseñanza” (párr.19)

En este sentido, según Eloísa Vasco, (1987, citada en Martínez, 2003) la 'enseñanza' sería una buena forma de posibilitar al docente de alcanzar un buen ambiente de aprendizaje afectivo e intelectual en el aula, con miras a la construcción y apropiación de los conocimientos; añade además, que dichas interacciones no ocurren de la nada, sino que se dan

En torno a contenidos y a saberes específicos. La manera como estos saberes se manejan va a influir en la calidad de las interacciones, y estas, a su vez, en la calidad y dinamismo de las formas de construcción y apropiación de aquellos (p.7)

De igual forma en cuanto al método para llevar a cabo esas interacciones en el aula de clase, la autora plantea que cuando “la enseñanza se fusiona con las maneras de enseñar, los procedimientos, los métodos, y las actividades que planea o posibilita el maestro” (p.7), se alcanza una práctica de aula significativa “que logra un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y promueve interacciones medidas por el respeto y el reconocimiento” MEN (2015, p. 15)

Desde esta perspectiva, los programas de formación a docentes lucen imprescindibles, tanto para el Estado, como para las propias instituciones educativas. Al respecto, resulta insoslayable hacer referencia a la Guía 3 del MEN (2015) titulada *Ruta de Seguimiento y Reflexión pedagógica “Siempre día E”*, dedicada a las prácticas de aula significativas, y a la importancia que reviste para el estudiante al proporcionarle “herramientas para que experimente el éxito académico y compruebe que es capaz de aprender” (p.9)

Para ello, es necesario que cada encuentro pedagógico, considere elementos tales como: contar con un diseño o planeación apropiada que se conjugue con las habilidades de manejo de

grupo, despertar el interés de los estudiantes de manera de lograr que el manejo del tiempo sea eficiente, y hacer que la evaluación formativa, sea habitual.

En otras palabras, que todos esos elementos se traduzcan en una práctica de aula significativa, en la que el docente “puede reflexionar sobre el qué, el porqué, el cómo y para qué de una buena meta de aprendizaje; las actividades a desarrollar para lograrlo, el material a usar y el cómo evaluarlo” (p.17). Para lograr este propósito, la observación, en tanto que técnica pedagógica, ayuda a consolidar el proceso educativo, pues facilita la retroalimentación entre lo planeado y lo puesto en práctica en el aula, convirtiéndose de esta manera en “una fuente importante de información y apoyo entre el observador y el que es observado” (p.13). Mediante la observación se establece la relación dialógica y reflexiva entre lo observado y los puntos que se deben mejorar.

En lo que concierne a los programas de formación a docentes, dirigidos esta vez por las propias instituciones educativas, es preciso que desde la gestión educativa en su dimensión gestión académica, se tracen metas e indicadores que permitan hacer seguimiento a los avances y a las estrategias diseñadas para la mejora del saber pedagógico de su cuerpo docente, a través de la propuesta de intercambios, la consulta de material especializado, el trabajo con especialistas, entre otras actividades. En este sentido, es importante destacar que en los últimos tiempos se han realizado estudios sobre la importancia del trabajo de los docentes en la formación de capital humano en pro del desarrollo económico y tecnológico de los países. (Banco Mundial, 2013). Esta certeza, ha generado gran interés en proponer líneas de acción para mejorar la práctica docente y propiciar discusiones sobre el tipo de marco referente que se debería desarrollar.

En consonancia con lo anterior y con el fin de verificar y medir la contribución de cada maestro al propósito de desarrollar una Práctica de aula significativa y adecuada, Danielson (2011, 2013) propone el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual según Ordóñez (2019) “es un instrumento que acompaña al docente en la planificación, preparación e implementación de la enseñanza, adicionalmente, propicia un buen ambiente para el aprendizaje, y le permite al docente reflexionar sobre su práctica” (p. 8)

La propuesta se materializa bajo la forma de cuatro categorías que denomina “dimensiones”, y que resumen todo lo que el docente debe desarrollar en el aula de clase para el logro de Prácticas de aula significativas

Consecuentemente, se propone en esta investigación que las prácticas de aula significativas sean concebidas no solo como actividades donde se aplique y modifiquen los planteamientos y materias curriculares, sino como un espacio de reflexión, fundamental que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, mantenga una excelente y adecuada relación entre ambos actores y cree situaciones de enseñanza efectivas y afectivas (Villalobos, 2011).

2.3.1.2 Dimensiones de las Prácticas de aula.

Por todo lo anteriormente expuesto, el MBE de Danielson será tomado como referente en esta investigación, debido a su aplicabilidad en las prácticas de aula de los docentes, su uso en otras instituciones educativas como herramienta para identificar las características de un maestro excelente, entender el grado de frecuencia y pertinencia con que este desarrolla sus prácticas de aula y por permitir a los directivos docentes formularse preguntas como:

- ¿Qué necesita saber el docente?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer?

Para dar respuesta a estos interrogantes el MBE contempla para su ejecución, las siguientes dimensiones: planeación y preparación de clases, ambientes para el aprendizaje, cultura de aprendizaje y las prácticas pedagógicas.

a) *Dimensión planeación de clases.*

La planeación es esencial en el desarrollo y crecimiento de una institución educativa, pero fundamentalmente, constituye una herramienta imprescindible en la organización del trabajo del docente en el aula de clase, ya que permite trazar los objetivos que desea alcanzar con las actividades propuestas. Una clase bien planeada posibilita un excelente desarrollo integral del hacer pedagógico, un buen clima de aula y una eficaz comunicación entre los autores del acto educativo; de esta forma, el educando obtiene las competencias necesarias para un buen desempeño futuro y el maestro logrará los objetivos propuestos para la clase (Alvarado, 2013).

De acuerdo con Hernández (1999) esta dimensión asegura el buen manejo del tiempo, característica de una práctica de aula significativa, pues “conlleva a determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o el problema en sus partes integrantes, controlar el esfuerzo, no dejar las cosas para el último momento o reconocer el valor del trabajo bajo supresiones de presión y urgencia” (p. 95). De igual forma, el autor afirma que llevar a cabo una planeación de clases facilita la selección de los contenidos pues implica que el docente se formule preguntas como:

¿Por qué debo enseñar esto y no otra cosa? ¿Quién debe tener acceso y a qué conocimientos? ¿Qué reglas deben guiar la enseñanza de lo que se ha seleccionado? ¿cómo se debe interrelacionar las distintas partes del currículo para crear un conjunto coherente? (p. 95).

Aunado a lo anterior, la planeación que realiza el docente marca la diferencia en la formación integral de los estudiantes (Rueda, 2011) como tarea ineludible de toda institución educativa.

En resumen, las consideraciones expuestas, corroboran el fundamento conceptual del MBE de Danielson (2013), para quien una buena planeación es aquella en la que la línea de actividades de aprendizaje sigue una secuencia coherente, está alineada con los objetivos de enseñanza y diseñada para que los estudiantes participen en actividades cognitivas de alto nivel, las cuales se diferencian adecuadamente para cada alumno. Menciona, además esta estudiosa, que una buena clase debería tener atributos invaluableles como permitir que el estudiante elija entre diferentes actividades para aprehender nuevos conocimientos, que las asignaturas se conecten entre sí por medio de la ventilación de experiencias significativas, es decir que haya interdisciplinariedad, así como que el docente ofrezca una variedad de recursos –y estrategias– que reten a los estudiantes y permitan que todos se incluyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, y no menos importante, que las planeaciones de clase diferencien las necesidades individuales de los estudiantes.

b) Dimensión ambiente para el aprendizaje.

Un buen ambiente de aprendizaje hace que el docente optimice su tiempo y recursos para lograr mejor los objetivos propuestos y contribuye al desarrollo de prácticas formativas, donde la comunicación juega un papel esencial para que maestro y estudiante compartan un lugar en común llamado convivencia (Giraldo y Jiménez, 2017).

Sin embargo, el docente se ve enfrentado diariamente, a situaciones que ocurren en el aula de clase que deterioran el ambiente del aula. Es frecuente encontrar estudiantes que se distraen fácilmente o cuyas actitudes como el cuchicheo y comportamientos impulsivos, bromas, fuga de clases, entre otros, no permiten que se desarrollen las actividades plenamente, lo que repercute en el no cumplimiento de objetivos propuestos por parte del docente. En palabras de Villalobos (2011), “la comunicación y el tipo de relación que se dé entre el profesor como autoridad y el estudiante, y entre estudiantes atraviesa también el aprendizaje” (p. 5).

De acuerdo con Nordahl (1998, citado en Lera, Jensen y Josang, 2007), estas situaciones influyen notoriamente en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, es comprensible que a los docentes les molesten este tipo de comportamientos, pero igualmente dicho autor asegura que un buen ambiente de aprendizaje no se da a partir de estrategias y técnicas para poner en marcha en el aula, sino que implica las actitudes de los docentes. A este respecto, Danielson (2013) establece que:

Una habilidad esencial de la enseñanza es el manejo de las relaciones en el salón de clase. El docente debe crear un ambiente de respeto y empatía en su salón de clase por

medio de la interacción con sus estudiantes y por las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos. Los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase. La manera en la que el docente les responde a los estudiantes y cómo les permite tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía. En un ambiente respetuoso, todos los estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales; porque no temen ser humillados o ridiculizados, ya sea por parte del docente o de sus compañeros (p. 20).

Según el Marco para la Buena Enseñanza, un buen ambiente de aprendizaje se reconoce, porque las interacciones en el salón de clase entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes son muy respetuosas y reflejan una calidez y un interés genuino, y son sensibles a las diferencias entre los estudiantes. Estos muestran respeto por el docente y contribuyen a que haya niveles altos de civilidad entre todos los miembros de la clase (Danielson, 2013, p. 21).

En este sentido, el docente se interesa por la vida de sus estudiantes y se conecta con ellos individualmente, más allá de la clase, respetando y apoyando sus iniciativas. En cuanto a los estudiantes, exhiben un comportamiento respetuoso entre sí y participan abiertamente en clase sin ningún temor.

c) Dimensión cultura de aprendizaje.

De acuerdo con Danielson (2013) la cultura del salón de clase refleja cuán importante es este lugar activo cognitivamente, caracterizado por la creencia compartida en el valor del aprendizaje. En él, el profesor comunica altas expectativas para el aprendizaje e insiste en el

trabajo duro para alcanzarlo. Por su parte, los estudiantes aceptan la responsabilidad de un aprendizaje de alta calidad, incorporan informaciones y se ayudan con el buen uso del lenguaje.

Asimismo, esta investigadora enfatiza en que uno de los atributos críticos que permiten evidenciar que en el aula de clase existe una cultura de aprendizaje, es la pasión que el docente siente hacia su asignatura, lo cual se manifiesta cuando “transmite la satisfacción que acompaña la comprensión profunda de un contenido complejo” (p. 24) y a su vez, los estudiantes expresan su deseo de aprender formulando preguntas y comentarios, apoyando a los compañeros con dificultades y tomando iniciativas para mejorar lo aprendido.

Otro aspecto que debe tener en cuenta el docente para generar cultura de aprendizaje, es la elección del contenido, procurando que este sea de interés para el nivel de sus estudiantes, cuáles las competencias y actitudes a promover, es decir, cómo desea su clase, qué aspectos de su formación profesional quedarán plasmados en la memoria de sus estudiantes; todo esto, a fin de procurar tomar posición frente al acto de educar, sin olvidar que el respeto es la base fundamental del acto educativo y estableciendo límites en la relación y trato con los estudiantes.

Queda claro pues, que tal como lo expresa Maruny (1989, citado en Díaz y Hernández, 2007):

Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo,

las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma (p. 141).

d) Dimensión práctica pedagógica.

La práctica pedagógica hace referencia específicamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan entre dos sujetos: docente y estudiante, es decir, el desarrollo del currículo práctico.

Goyes et al. (1999, citado en Alvarado, 2013) define el currículo práctico como “El conjunto de ideas, conceptos, principios e intenciones que, derivadas de una noción de ciencia, de educación y de una determinada disciplina específica le dan sentido al currículo” (p. 22). Por su parte, Danielson (2013) establece que una buena práctica pedagógica debe basarse en aspectos como la comunicación con el estudiante y el de discusión; la primera se da cuando “el docente une el propósito de aprendizaje de la clase con el plan de estudios” (p. 34), ante lo cual asegura que:

Las instrucciones y procedimientos [son] claros. (...) La explicación que hace de los contenidos es completa y clara, utiliza un lenguaje expresivo, aprovecha las oportunidades para ampliar el vocabulario de los estudiantes dentro de la disciplina y en un uso más general (p. 34).

Por otra parte, la discusión ocurre cuando el docente lleva a los estudiantes a elevar su nivel de pensamiento, y esto se da cuando “formulan muchas preguntas, inician temas de

discusión, retan, explican y piden explicaciones a sus compañeros. Todos los estudiantes tienen oportunidad de escuchar, ser escuchados y de participar en las discusiones” (Danielson, 2013, p. 37).

Concluye la autora que una buena práctica pedagógica debe permitir que los estudiantes interactúen mediante:

Buenas preguntas que promueven la argumentación de los compañeros y del docente, a su vez este utiliza las respuestas para profundizar la comprensión de los estudiantes, los cuales se involucran auténticamente en las discusiones académicas enriqueciendo la clase, invitan a sus compañeros a comentar y preguntar durante una discusión y desafían el pensamiento de los otros, prácticamente todos los estudiantes participan en la discusión (p. 37).

Otro aspecto desde el cual el docente realiza una adecuada práctica pedagógica, fundamental para lograr en el acto educativo, son las condiciones del aula. Al respecto Vargas (2018) plantea que,

Una práctica de aula no se limita solo a un conjunto de actividades, sino que supone procesos de articulación entre el modelo pedagógico, la apuesta curricular, la estrategia didáctica, el conjunto de técnicas utilizadas, las actividades propuestas y la evaluación (p. 38).

En conclusión, un docente debe estar capacitado para planear, generar situaciones de aprendizaje y reflexionar sobre sus prácticas. Al respecto, Villalobos (2011) afirma que:

Luego de conocer al sujeto que aprende y diseñar estrategias y evaluaciones acordes con el mismo, el profesor crea situaciones de enseñanza que promueven experiencias de aprendizaje, configurando un ambiente adecuado que estimula el aprendizaje. (p. 4)

Estas experiencias deben acompañarse de actividades que estimulen y unifiquen el aprendizaje; por ello, los trabajos y tareas deben ser variados, interesantes y que promuevan el pensamiento crítico del estudiante.

2.3.2 Percepción de los docentes acerca de la Gestión educativa de sus directivos

2.3.2.1 Definición de Percepción

Partiendo de la premisa de que el objetivo general de la investigación es analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos docentes de la IEJMC en el año 2019, se considera necesario establecer el significado del término percepción. Al respecto, el Diccionario de la Lengua Española de la RAE, la define como: 1.f. la acción y el efecto de percibir. 2. f. sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. 3. f. conocimiento, idea.

En el ámbito educativo Percepción es entendida según Pajares (1992, citado en Fernández, 2013) como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Wertheimer, Koffka y Köhler, consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el

aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual asumiendo la percepción como un proceso de formación de representaciones mentales. (Oviedo, 2004. p.89)

2.3.2.2 Definición de Gestión

Realizar la búsqueda etimológica de un término permite esclarecer su sentido; por tanto, para esta investigación es de interés conocer el origen de la palabra 'gestión' a fin de aclarar de dónde procede y cuál ha sido su evolución a través del tiempo. Así, el término proviene del latín “gestio, gestionis”, y está compuesta de “gestus” (hecho, concluido), participio del verbo “gerere” (hacer, gestionar, llevar a cabo, conducir una acción o un grupo) y el sufijo “-tio” (-ción = acción y efecto). De ahí proviene también, el origen de la palabra gestionar. Anders, V. et al. (2001–2020).

En la literatura especializada, el término 'gestión' se asocia con “*management*”, de origen anglosajón, que en castellano significa “dirección”, “organización”, “gerencia”, etc. Por ello, también coliga con administración, por lo que es posible que tienda a asociarse con él. Según Correa, Correa y Álvarez (s.f) “Aunque se reconoce que gestión es un término que abarca muchas dimensiones (...) se concibe como una actividad de actores colectivos y no meramente individuales”. (p.19.) Casassus (1999) por su parte, lo define como “una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada” (p. 17).

Adicionalmente, González (2014) destaca sobre el concepto de gestión que “algunas veces dicho vocablo se utiliza para definir la actividad directiva más vinculada con su accionar operativo, pero en otros casos se vincula con la prospectiva educativa” (p. 54).

Así, el concepto de gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación. El primero, está relacionado con la acción que hacen los sujetos en la cotidianidad, para conseguir algo, por eso se utiliza el término gestor. Así, gestionar según Uranga (2001), es una acción integral de trabajo y organización en la que se coordinan diferentes miradas, perspectivas y esfuerzos, para avanzar eficazmente hacia objetivos institucionales, con la pretensión de que sean adoptados de manera participativa y democrática. El segundo, es un campo de la investigación, un proceso formal para producir conocimiento, un objeto de estudio de quienes se dedican a conocer, lo que demanda la creación de conceptos y de categorías para analizarla. El tercer y último campo, pero no menos importante, es el de la innovación y el desarrollo, es decir, hacer que la acción sea eficiente porque utiliza mejor los recursos disponibles; eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

De todas estas miradas, la acepción propuesta por Uranga sería la más cercana al campo de la educación; a este respecto, cabe mencionar que el término gestión comenzó a emplearse con más fuerza, a partir de la década de los 90, y se entiende como la acción que engloba las diferentes polifonías que conforman la comunidad educativa, que es llevada adelante por los directivos docentes, quienes asumen el 'gestionar' como un desafío que los lleve, como expresan Romero Portella (2018), al logro de todos los procesos colectivos y creativos, a pensarse

diariamente, reinventarse y reinventar las realidades puesto que estas cambian permanentemente, e involucran de alguna manera, a toda la comunidad educativa.

2.3.2.3 Aproximación al concepto de Gestión educativa

El MEN (2015b) define la Gestión educativa como “un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos” (párr. 1). La misma fuente establece que esta está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten a una institución el logro de sus objetivos y metas; lo anterior se complementa con lo expuesto por Correa, Correa y Álvarez (s.f) cuando se refieren a la gestión educativa como una disciplina aplicada en un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización de los procesos al interior de la institución educativa.

El Instituto Internacional de planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO (2000) dice que “la gestión educativa comprende las acciones desarrolladas por Gestores educativos, que contribuyen a ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas”. (p. 7)

Ambas autoridades coinciden en afirmar que cuando se habla de gestión educativa se hace referencia a la organización de los procesos institucionales en los que participa toda la comunidad educativa, con el fin de lograr objetivos y metas propuestas en pro del mejoramiento de la calidad de la educación. Entendiendo por comunidad educativa, como aquella conformada por los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes quienes participan

directamente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en la buena marcha del establecimiento educativo. MEN (1994, Art. 6, pp. 33 – 34)

En atención a ello, la UNESCO (1996) en su Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, concluye que la única manera de lograr cambios que permitan la transformación de las instituciones hoy en día, es con la participación de los actores arriba mencionados (comunidad, directivos y docentes). Precisamente, en concordancia con lo anterior Jacques Delors (1996), en el mismo Informe, ubica al directivo docente como una pieza fundamental para lograr la eficacia en la escuela, y añade que:

La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director del establecimiento. Un buen administrador capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes. Hay que velar pues, porque la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales calificados que posean una formación específica, particularmente en cuestiones de administración (pp. 173-174)

En síntesis, la gestión educativa es un proceso sistemático que busca la orientación y fortalecimiento de los procesos y proyectos, en cabeza del rector y su equipo directivo, quienes, mediante la planeación, ejecución, evaluación y seguimiento, monitorean el modelo de gestión institucional, y velan para que se cumplan las metas y objetivos propuestos.

Sin embargo, para que esto ocurra es necesario establecer cuál es el nivel, enfoque y modelo de gestión educativa en torno a la que gira la institución y que precisamente, serán abordados en la construcción y revisión del presente marco teórico; además, se establecerá la relación entre ellos, su contribución a la construcción y delimitación del concepto de gestión educativa, y cómo se relaciona esta con las *Prácticas de aula* de los docentes.

2.3.2.4 Niveles de gestión educativa

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre las *Prácticas de aula* de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín y sus Percepciones sobre la *gestión educativa* en el año 2019, es pertinente entonces para lograrlo, profundizar un poco en cuanto a los niveles de esta (figura 1) lo que contribuirá con el logro de este objetivo. Al respecto, el documento Modelo de Gestión Educativa Estratégica del Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Mexicana establece que, para su estudio, la gestión en el campo educativo se ha clasificado en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: *institucional, escolar y pedagógico*, los cuales se representan en el gráfico siguiente:

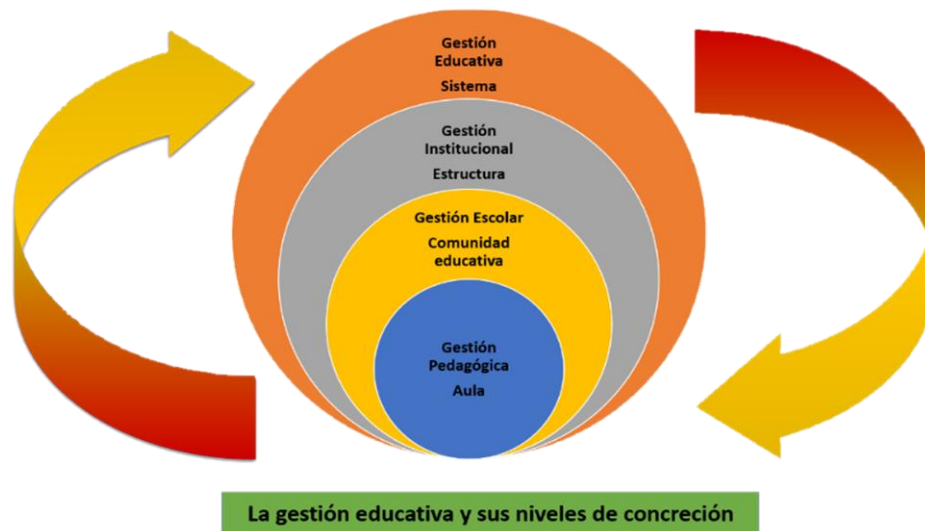


Figura 1: Niveles de concreción de la gestión educativa.

Elaboración propia a partir de (2009). Modelo de gestión educativa estratégica: Programa Escuelas de Calidad. Secretaría de Educación Pública: México D.F.

a) *Gestión institucional*

Comprende lo administrativo de la institución, se enfoca en la forma en que cada plantel educativo lleva a la práctica lo escrito en el PEI y en las políticas educativas; de igual forma, se preocupa por las particularidades de la escuela desde su contexto propio. Comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. Se ocupa de los proyectos institucionales y los programas que promueve la Secretaría de Educación y el Gobierno nacional.

b) *Gestión escolar:*

De acuerdo con Loera (2003, citado en MGEE, 2009) se entiende por gestión escolar:

El conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica. La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir su acción a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos, para el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión de la escuela a la que aspiran. (pp.60-61)

c) Gestión pedagógica:

Se considera la columna vertebral de la gestión educativa, está relacionada con todas aquellas actividades que el docente desarrolla para el ejercicio de sus labores como: los procesos de enseñanza, la planeación de clases, la evaluación del currículo, y la forma en que interactúa con padres de familia y estudiantes para garantizar el aprendizaje de los educandos.

2.3.2.5 Enfoques de la gestión educativa

Son varios los autores que se dedican al estudio de la gestión en educación, sin embargo, llama la atención en particular la reorganización y caracterización que de ella hacen Soto y Morillo (2016), quienes toman como base la delimitación epistemológica de la teoría administrativa de Sander (1996) para clasificar la manera de gestionar de los directivos docentes, bajo la forma de tres enfoques de gestión.

La gestión funcionalista, relacionada con las funciones, manejo de recursos y obtención de objetivos; la gestión interaccionista en donde predomina la estructura y la materia del sistema educativo, priorizando la eficacia y eficiencia y por último la gestión crítica, en la cual se da énfasis al desarrollo y emancipación de los sujetos para obtener el progreso de la institución educativa. El cuadro subsiguiente resume la evolución conceptual de los enfoques de gestión:

Cuadro 1 *Enfoques de la gestión educativa*

Enfoque	Dimensión	Orientación	Pensadores	Mediación	Perfil Del Gestor	Criterio De Desempeño
Tradicional _ Funcional	Burocrática	Orientada por normas o reglamentos burocráticos	Max Weber	Normativa	Cumplir Leyes	Eficacia, logro de los objetivos establecidos
	Idiosincrática	Visión humanista se orienta hacia las necesidades de las personas	Mayo, Roethlisberger y Dickson	Personalista	Recurre a la filosofía para crear ambiente favorable	Eficiencia se refleja en el grado de satisfacción
	Integradora	Dominio conceptual sociológico y psicológico del sistema educativo y sus escuelas	Bernard y Simón, Argyris, Macgregor, Halpin, Griffiths y Getzels.	Ambivalente entre las dimensiones institucionales e individuales.	Psicólogo y sociólogo	Efectividad, se ocupa del logro de resultados.
Interaccionista	Estructuralista	Se ocupa del orden de la institución y del sistema, incluye lo humano desde la eficacia, y del poder regulador del sistema	Althusser, Bordieu y Passeron, Bowles y Gintis	Determinista, prima lo económico		La objetividad como criterio guía para evaluar los fenómenos organizacionales y actos administrativos.
	Interpretativa	Es una derivación conceptual de la epistemología humana del existencialismo, la fenomenología y el anarquismo y de la interpretación antropológica del marxismo.	Carlos Marx	Reflexiva entre la teoría y la experiencia, la educación y la sociedad, el individuo y su ambiente social		La subjetividad como criterio guía para el estudio y la práctica de la administración.

	Dialógica	Es una elaboración conceptual basada en la interpretación dialéctica de las múltiples contradicciones. Importa el sujeto, la sociedad y la cultura.	P. Freire, Habermas	Interpretativa, busca el equilibrio entre lo económico y el ambiente social		OBJETIVO SUBJETIVO -
Crítico	Integradora	Dominio conceptual psicológico y psicológico del sistema educativo y sus escuelas.	Bernard y simón, Argyris, Macgregor, Halpin, Griffiths y Getzels.	Ambivalente entre las dimensiones institucionales e individuales.		Efectividad, eficacia, se ocupa del logro de resultados.
	Gestión efectiva	Derivación conceptual de teorías de administración de postguerra. Conciben la institución como un sistema abierto y adaptativo. Lema: equidad y desarrollo económico y social. Gestión democrática.	Bernard y simón, Argyris, Macgregor, Halpin, Griffiths y Getzels.	Efectividad		La efectividad se refiere al logro de objetivos más amplios, de equidad y de desarrollo económico social

Fuente: Elaboración propia a partir de Sander (1996, citado en Soto y Morillo, 2016)

2.3.2.6 Modelos de gestión educativa.

En la gestión educativa se pueden identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Los principales modelos de gestión presentados por Casassus (1999) son:

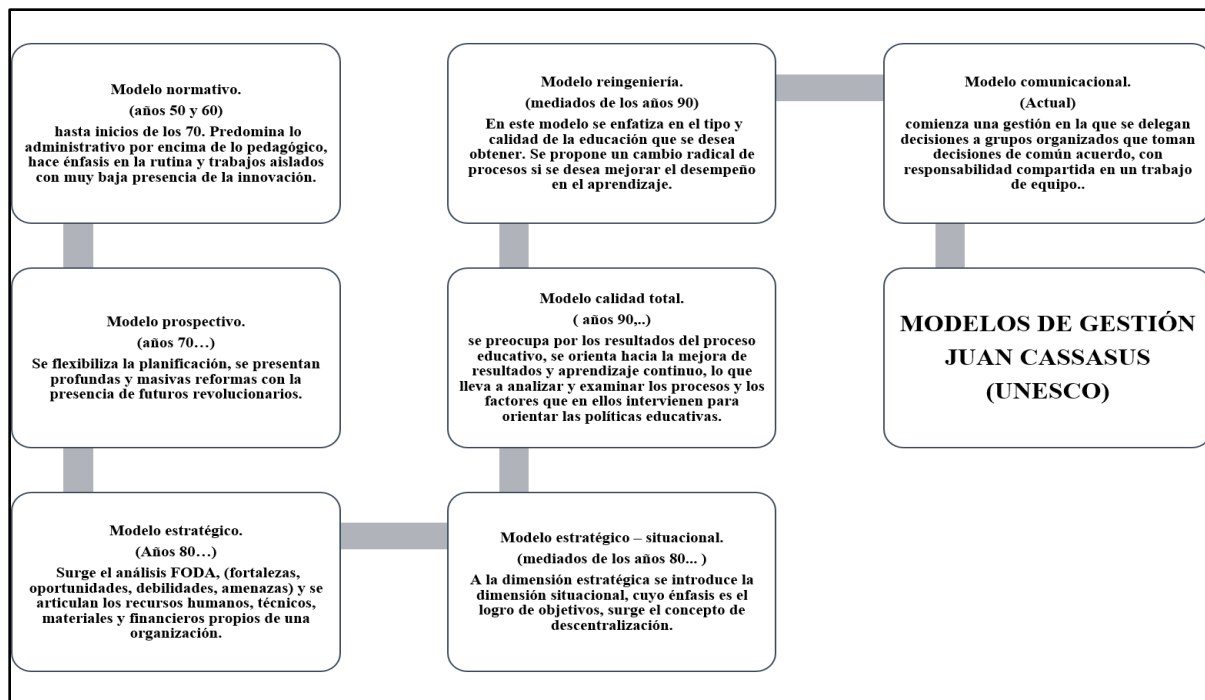


Figura 2: *Modelos de gestión educativa.*

Fuente: Elaboración propia a partir de Casassus (2000)

Así, retomando lo explanado ut supra, y teniendo en consideración que desde el enfoque educativo, la gestión se divide en tres niveles (el Institucional, el escolar y el pedagógico); que, de acuerdo al perfil del directivo docente, según Soto y Morillo (2016) se contemplan tres enfoques (el funcionalista, el interaccionista y el crítico); que Casassus (2000) propone siete modelos de gestión (Normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional); y finalmente, tomando en cuenta que el objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos en el año 2019, resulta necesario adoptar un posicionamiento teórico con respecto a cada uno de los aspectos analizados, para, de esa forma, dar respuesta a la pregunta planteada al inicio de este estudio, a saber, ¿Cuál es la relación que existe entre las *Prácticas de aula* de los docentes de la

Institución Educativa Juan María Céspedes y sus percepciones sobre la *Gestión educativa* de sus directivos?.

Así, una vez cumplido el proceso para comprender la gestión se adopta, para el desarrollo del presente estudio, el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)*, entre otras, por las siguientes razones:

- a) Transforma la gestión educativa en pro de la calidad de la educación, constituye un proceso, cuyo nodo es el conjunto de actividades llevadas a cabo por los directivos, docentes, alumnos, padres de familia, personal de apoyo, entre otros.
- b) Es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar.
- c) Llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas cuando se preside, acompaña y se hace seguimiento a los procesos cotidianos de la institución, en especial el aula de clase donde ocurre el acto educativo (Pozner, 2000, citado en MGEE, 2009).
- d) Agrupa los tres niveles de gestión planteados inicialmente (ver figura 1): institucional, escolar y pedagógica que, en conjunto, forman parte del sistema educativo.
- e) debe “concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación” (MGEE, 2009, p.64).
- f) Se inscribe en los fundamentos expuestos por el IPE, UNESCO (2003) que impulsa este modelo basado en tres conceptos claves: reflexión, decisión y liderazgo, y cuya finalidad

es “integrar una nueva forma de entender y conducir la organización escolar”. (MGEE, 2009, p.14)

Entonces, transformar la gestión educativa en pro de la calidad de la educación, constituye un proceso de cambio a largo plazo, cuyo nodo es el conjunto de prácticas de los directivos, docentes, alumnos, padres de familia, personal de apoyo entre otros, con el propósito de mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

De acuerdo con el IPE, UNESCO (2003), la Secretaría de Educación Pública de México, (2009) impulsa un modelo sustentado en los fundamentos de la gestión educativa estratégica, el cual se basa en tres conceptos claves: reflexión, decisión y liderazgo, y cuya finalidad es “integrar una nueva forma de entender y conducir la organización escolar”. (p.14)

Como complemento, aunque no menos importante, se presentan a continuación los rasgos que caracterizan, según el mencionado Instituto IPE, UNESCO (2003), este modelo de gestión educativa:

- a) *Centralidad en lo pedagógico*. Las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos, y que el trabajo medular, tanto de las escuelas como del sistema es la generación de aprendizajes.
- b) *Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización* que supone la necesidad de que los diversos actores educativos se dotan de los elementos indispensables para la

comprensión de nuevos procesos, oportunidades y soluciones a la diversidad de situaciones.

c) *Trabajo en equipo*, que no es otra cosa que proporcionar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Naturalmente, para que estos procesos sean efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.

d) *Apertura al aprendizaje y a la innovación*, que parte de la capacidad de los actores de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper inercias y barreras, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente, problemas; generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.

e) *Asesoramiento y orientación para la profesionalización*, que sería los espacios más allá de las aulas, para 'pensar el pensamiento', pensar la acción, ampliar el 'poder epistémico' y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, en un plan profesionalizante.

f) *Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro*, es decir, enfrentar el futuro a partir de la clarificación de objetivos y la generación de consensos, donde los actores puedan promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso.

g) *Intervención sistémica y estratégica*, que supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean; supone también hacer de la planificación una herramienta de autogobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención. (MGEE, 2009, pp. 10-11)

Es indudable que la reflexión teórica sobre la gestión educativa es muy extensa y evidentemente, responde a las particularidades de cada institución educativa; no obstante, el Modelo de Gestión Educativa Estratégico que acaba de presentarse hace posible dar respuesta a los Objetivos específicos planteados en este estudio: Describir las prácticas de aula de los docentes a partir de su autoevaluación, conocer las percepciones de los docentes de la IEJMC sobre la gestión educativa de sus directivos docentes y determinar la existencia de relación estadísticamente significativa entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de sus directivos, y esto, en razón de los aportes procurados por el IPE, UNESCO, la similitud e identificación con el enfoque crítico expuesto por Soto y Morillo (2016) y la armonía con lo planteado por Casassus en el modelo de gestión de calidad total.

En cuanto a sus especificidades, el MGEE cuenta con ocho componentes relacionados entre sí, y aunque ninguno es más importante que el otro, la atención que se preste específicamente a alguno de ellos, depende de las necesidades y características del estudio de este Modelo; en este sentido, dados los objetivos propuestos en esta investigación, se escoge al *Directivo docente* en tanto que gestor educativo estratégico.

2.3.2.7 El directivo docente como gestor educativo estratégico

La ley 115 de 1994, establece que la dirección de las instituciones educativas debe estar en manos de “un profesional o licenciado con amplia trayectoria en el campo educativo” (p.72) Según Romero Portella (s.f) “un protagonista activo del acto de educar, que debe estar dispuesto a asumir el liderazgo de la institución, llevando a la comunidad educativa a la participación en diferentes escenarios educativos”. (pp. 13-14)

A este respecto,

El mejor conjunto posible de maestros difícilmente logrará buenos resultados si el entorno institucional en el que se desempeña no cuenta con una dirección adecuada y con un liderazgo pedagógico claro, legítimo y capaz de marcar un rumbo a toda la comunidad. Un colegio en el que todos los maestros cuenten con estudios de posgrado y remuneraciones significativas, pero carece de un rector capaz de coordinar sus esfuerzos con legitimidad y reconocimiento, probablemente no tendrá mejores resultados que el promedio de los malos colegios. Por el contrario, hay multitud de instituciones que con rectores de excelencia consiguen realizar una labor destacada, aunque sus maestros no estén por encima del promedio de los educadores del país (Magisterio, 2014. párr. 24).

Precisamente, un directivo docente debe poseer unas competencias y cualidades que lo hagan idóneo para ejercer las funciones encomendadas y una de ellas es el de ser el animador de su propia orquesta, a fin de que cada miembro de la comunidad educativa contribuya desde su rol, a transformar colectivamente los intereses del conocimiento circulante en las instituciones educativas y los enfoques pedagógico-didácticos asumidos en la labor educativa. Soto y Morillo (2016)

a) Competencias del directivo docente

El MEN (2008b) en su Guía 31 establece las competencias que debe tener un directivo docente con el fin de administrar y direccionar el plantel educativo de una forma eficaz:

- **Planeación, ejecución y organización directiva:** capacidad que tiene el directivo docente para organizar y orientar estratégicamente el establecimiento, de acuerdo con el PEI, las políticas sectoriales y las características sociales, económicas y culturales del entorno. Implica, formular planes y procesos que articulen las diferentes sedes del establecimiento.
- **Administración de recursos:** capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la institución y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones. Implica el conocimiento de los procesos administrativos necesarios para el funcionamiento de la institución y la capacidad para regularlos.
- **Gestión del talento humano:** planear, organizar y coordinar el talento humano de la institución, así como la implementación de estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales.
- **Pedagógica y didáctica:** aplicación de diferentes modelos y metodologías pedagógicas, incorporación en el currículo de las normas técnicas curriculares establecidas por el MEN, para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

- **Innovación y direccionamiento de procesos académicos:** ajustar procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en respuesta a las necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. Involucrar la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad.
- **Comunicación institucional:** creación de canales de comunicación efectivos entre diferentes estamentos de la comunidad educativa. Propiciar un ambiente favorable para la convivencia armónica, la creación de identidad, el desarrollo de competencias ciudadanas y la ejecución de proyectos institucionales.
- **Interacción con la comunidad y el entorno:** articular el funcionamiento de la organización escolar con el entorno, en respuesta a las necesidades del mismo, así como para crear redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. (pp. 2-5)

En definitiva, un buen directivo docente es aquel capaz de desempeñar “actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas” (MEN, 2008b, p. 14) para liderar la formulación y el desarrollo del PEI, así como velar por la calidad y el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos y socio comunitarios de la institución educativa a su cargo (MEN, 2008b); en palabras de Fuente (2006) ser un líder, gestor, administrador o director que movilice a todos los actores a la transformación de los procesos y prácticas de aula.

2.3.2.8 Procesos de la gestión educativa.

Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos.

En la Guía 34, el MEN (2008a) establece que la planeación, el seguimiento y la evaluación se convierten en herramientas básicas para garantizar que lo que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto común. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado”, bajo el liderazgo del rector o director y su equipo. La misma fuente añade que:

Cuando se trabaja conjuntamente con otras personas se aumentan las posibilidades de tener resultados y productos más sólidos, pues todos los integrantes del equipo se vinculan para aportar sus ideas, experiencias y conocimientos, de forma que unos aprenden de otros. Igualmente, se desarrollan las capacidades de argumentación y negociación, lo que contribuye a la consecución de acuerdos sobre diferentes temas. Estos consensos, a su vez, darán mayor legitimidad a las decisiones y permitirán un alto nivel de compromiso con las tareas que cada persona desarrollará (p. 15).

El producto de este esfuerzo es sin duda alguna, mejorar la calidad educativa, entendida según Latapí como la

Concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el

plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de éste ante el aprendizaje (1996, citada en MGEE, 2009, p.20).

En este orden de ideas, se hace referencia a la propuesta del ciclo de los procesos de la gestión, desarrollada por Walter Shewhart y popularizada por W. Edwards Deming (1989) como “el ciclo de Deming”, también conocido como círculo PHVA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) que consiste en una estrategia de mejora continua de la calidad, y toma en cuenta los siguientes pasos:

- **Planificar:** Es el qué se va a hacer para convertir la institución en una organización autónoma, guiada por propósitos conjuntos, valores comunes, metas y objetivos claramente establecidos y compartidos.
- **Hacer:** Consiste en la ejecución y el seguimiento que se hace a lo planeado, para establecer el grado en que avanza y saber si se está haciendo o no, en pocas palabras, velar por el cumplimiento de las metas.
- **Verificar o Evaluar:** una vez que se ejecutan las actividades, es necesario hacer una evaluación que permita hacer un control, a fin de establecer indicadores necesarios que marquen si se están cumpliendo o no, con miras a la posterior toma de decisiones.
- **Monitorear y tomar decisiones:** es el seguimiento que se le hace al cumplimiento de los indicadores necesarios, a fin de que las mejoras implementadas sean continuas y permanentes; de esta forma se da cumplimiento a los objetivos institucionales.

2.3.2.9 Dimensiones de la gestión educativa.

La gestión educativa busca la participación de la comunidad educativa en los procesos de la institución. Para ello, se apoya en cuatro procesos desde donde se trazan las directrices de trabajo en cada una de sus dimensiones: Gestión Académica, Gestión directiva, Gestión comunitaria y Gestión administrativa.

De igual forma el MEN (2008a), pensando en el mejoramiento progresivo de las instituciones y en que los rectores realicen una excelente gestión educativa, traza una ruta que incluye tres momentos: la autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de dichos planes. El éxito de esos momentos solo es posible si se da en las cuatro dimensiones ya mencionadas.

a) Dimensión gestión directiva.

Esta dimensión se refiere a la manera como es orientado el establecimiento educativo y está dirigida específicamente por el rector y su equipo directivo, el cual debe liderar a “sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento” (MEN, 2008a, p. 26). De esta forma, es posible que el rector o director y su equipo de gestión mediante un liderazgo administrativo y de direccionamiento estratégico organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución y lleven a la comunidad educativa a trabajar unida por el cumplimiento de la misión, objetivos y metas institucionales. Abarca el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.

Asimismo, la Alcaldía de Medellín (2019) en el proceso de autoevaluación institucional define la gestión directiva como:

Un conjunto de decisiones y acciones que soportan y hacen posible que se logre educar de manera integral a los estudiantes. Se refiere al liderazgo administrativo y de direccionamiento que conduce a la comunidad educativa a trabajar de manera aunada, a través de las distintas instancias democráticas y bajo principios y valores comunes, por el cumplimiento de la misión, objetivos y metas del Establecimiento Educativo (p. 1).

Agrega, además, que es el rector el responsable de:

Asignar de manera eficiente los recursos humanos, físicos y financieros del Establecimiento Educativo para el desarrollo de su misión, teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad de los estudiantes, de los maestros y de todo el personal, así como de su entorno, de tal modo que pueda diseñar, revisar y comunicar permanentemente las políticas y las estrategias para alcanzar los resultados académicos, la formación de ciudadanos y los desarrollos sociales y culturales esperados en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (Alcaldía de Medellín, 2019, p. 1).

b) Dimensión gestión académica.

Según el MEN (2008b),

Esta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de

la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de aula y seguimiento académico. (p. 27).

En el mismo sentido, la Secretaría de Educación Pública de México en el MGEE (2009), afirma que la gestión pedagógica,

Busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido, además, por la cotidianidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en el cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa. (p.62)

c) Dimensión gestión administrativa

Esta área da soporte al trabajo institucional y tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y el apoyo financiero y contable. (MEN, 2008b, p.27). Es a partir de allí que el rector asigna de manera eficiente los recursos humanos, físicos y financieros del establecimiento educativo para el desarrollo de su misión, teniendo en cuenta el contexto institucional, las expectativas de las partes interesadas y la realidad de los estudiantes, maestros y de todo el personal bajo su responsabilidad.

d) Dimensión gestión de la comunidad

Como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad, así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos

poblacionales con necesidades especiales, bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos (MEN, 2008b, p.27).

Por su parte, la Alcaldía de Medellín (2019) resalta que

El Establecimiento Educativo como referente social y cultural de las comunidades, define, mantiene y hace seguimiento a su interacción con el medio social y productivo donde está inscrita. Tiene la capacidad para realizar lecturas pertinentes de los contextos de la comunidad del área de influencia, identificando los problemas y las fortalezas de su entorno para realizar alianzas y consolidar estrategias de interacción que se ajusten a las condiciones y características de la comunidad. (p.2)

De acuerdo con lo anterior, asume un compromiso con su comunidad y despliega su propuesta educativa, formativa y pedagógica en el apoyo al desarrollo de otros establecimientos, sin abandonar el rigor que ha de caracterizar su existencia y sin caer en el artificio de responsabilizarse o dejarse responsabilizar de la crisis o de su solución. En este proceso de consulta e interacción con la comunidad, el Establecimiento Educativo reconoce su aprendizaje institucional y lo registra. De igual manera, indaga por el desempeño de sus egresados con el fin de reestructurar su propuesta educativa y establece mecanismos para detectar y prevenir los posibles riesgos que puedan afectar la comunidad educativa (p.2).

2.3.3 Gestión educativa y Prácticas de aula

Regresando a la definición de gestión educativa hecha por el MEN (2015b) y la UNESCO (2009) en cuanto a que la gestión educativa se refiere a la organización de los procesos institucionales con el fin de lograr objetivos y metas propuestas, y a que las Prácticas de aula son las actividades que realiza el docente dentro y fuera del aula de clase, teniendo en cuenta su saber pedagógico, su habilidad para comunicar y formar se puede establecer la presencia allí de dos actores que intervienen como ejes fundamentales de la gestión educativa estratégica. El primero, el docente definido por el MEN (1994) como el “orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, responsable de llevar a la práctica en el aula el proyecto educativo institucional y mejorar permanentemente el proceso educativo” (pp. 64-65). Y el segundo, el rector, como el responsable de hacer seguimiento a las *Prácticas de aula* del docente a través de la gestión pedagógica. MEN (2008)

En virtud de que la gestión pedagógica, es el nivel más importante que contempla la gestión educativa estratégica, y que esta investigación pretende indagar, si el hecho de que un docente realice o no prácticas de aula significativas, depende de su percepción sobre la gestión educativa de los directivos de la institución donde trabaja, es oportuno retomar las palabras de la UNESCO (2009) cuando establece que es en la gestión pedagógica donde se consolida la esencia de la gestión educativa, puesto que esta tiene que ver directamente con las formas en que el docente realiza sus prácticas de aula desde la planeación, hasta el desarrollo, evaluación y relaciones con padres de familia y estudiantes para garantizar su aprendizaje, situación que permitirá cumplir el objetivo específico número tres de esta investigación.

Así, el docente pasa a ser entonces un gestor pedagógico, es decir quien direcciona su práctica hacia el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales convirtiéndola en una gestión para el aprendizaje; para ello es necesario que este reflexione y se autoevalúe, es decir, como diría Zubiría (2006, citado en MGEE, 2009, p. 62) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender.

De igual forma si el docente conoce cómo son sus prácticas de aula podrá generar estrategias que le permitan mejorarlas; en palabras de Harris (2002) y Hopkins (2000), citados en UNESCO (2009) “el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socio afectivo” (p.63).

No obstante, Ramírez (2012) en su estudio concluye que los colegios son vistos como organizaciones que tienen relación con su entorno, por lo tanto, ya no es suficiente circunscribirse a la gestión pedagógica como componente vertebral de los niveles de concreción de la gestión educativa, propuestos en el Modelo de Gestión de Educación Estratégica de la Secretaría de Educación Mexicana, sino que cobran importancia los procesos propios de la administración, planteados por el MEN, (en su Guía 34) como gestión directiva, gestión administrativa y financiera, gestión académica y gestión comunitaria, ya explanados más arriba.

En tal sentido, la gestión educativa es responsable de aportar a la cualificación de la labor docente, pues bajo este concepto no es posible lograr calidad si falla uno de los elementos que la conforman; la mirada es en este sentido, integral. Concluye, además, que:

Desde los años 90s que se incorporaron en la Educación los conceptos de flexibilidad, sostenibilidad, descentralización, utilización eficiente de los recursos, eficacia, eficiencia etc., fue necesario que los Directivos Docentes se ubicaran en un rol de gerentes donde era indicado gestionar su Institución Educativa y esto los llevó a apoyarse en las teorías Administrativas y organizacionales para aprender a gestionar, desde todos los elementos que la conforman” es decir los docentes, la institución, los procesos y los recursos. (Ramírez, 2012, p. 156).

Con todo lo antes expuesto, queda claro que ambos estamentos de la comunidad educativa (Directivos y docentes) cumplen un papel fundamental en la gestión educativa de la institución: el directivo como gestor estratégico y el docente como gestor del aula de clase, por dicha razón ambos deben, desde cada uno de sus roles, aportar sus conocimientos para la obtención de logros y metas propuestas, ser conscientes de que la gestión educativa no basa su accionar solo en la administración de recursos, mantenimiento de planta física, organización de procesos, y transmisión de conocimientos, sino, tal como lo expresa Rico (2016) ambos deben concientizarse de que en el acto educativo cuando se planea se debe tener en cuenta las necesidades de los sujetos que pertenecen a la institución, y al llevar esto a la práctica pensar en lograr un propósito.

Por su parte, Soto y Morillo (2016) afirman que esta situación está lejos de la realidad pues en la escuela el rol del directivo docente se mezcla con una cantidad de actividades que más que aportar al acto de educar, generan en este el afán por cumplir con funciones y políticas educativas, y en el docente emociones, sentimientos y frustración por no poder ejercer sus Prácticas de aula con la pasión y vocación que le caracterizan, sino que se ven inmersos en cumplimiento de tareas institucionales, abandonando lo misional que es el acto de educar, las autoras concluyen diciendo:

Siendo que la gestión educativa es el pilar sobre el que se sostiene la institución educativa, el énfasis funcionalista ha determinado el accionar del directivo-docente, lo que se tradujo en instituciones centradas en lo administrativo y organizativo, de allí que muchos de los argumentos de la gestión educativa orbitan lo no educativo. (p. 37)

A manera de cierre, se retoma lo expuesto por la Secretaría de Educación de México en el documento antes mencionado MGEE (2009), en cuanto a la relación entre la gestión pedagógica – que se materializa en el aula a través de la cotidianidad de la práctica y se desarrolla partir de teorías de la educación y de la gestión educativa – y las percepciones de los docentes acerca de la *gestión educativa* de los directivos:

Sin una gestión organizacional del colectivo, alineada en sus propósitos y orientada al aseguramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil aún superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes (p.63)

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes de la IEJMC y sus percepciones sobre la gestión educativa. Para lograrlo, se seleccionaron todos los docentes de esta institución y se les invitó a participar en el estudio completando un cuestionario que versaba sobre sus prácticas de aula y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos docentes de dicha institución.

3.1 Tipo de investigación

Este estudio empleó el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo e inferencial. Se consideró de tipo descriptivo, ya que se resumieron y presentaron las características de los sujetos bajo estudio, las variables dependiente e independiente, las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa y sus prácticas de aula (Naghi, 2005). Por otra parte, es un estudio inferencial en tanto se determinó la relación entre las variables dependiente (prácticas de aula) e independiente (percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos docentes), como también con las variables intervinientes. Igualmente, se consideró de tipo transversal, porque los datos fueron recolectados en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es la estrategia con la cual se obtiene la información deseada, es decir, el plan de acción a seguir en el trabajo de campo. En este trabajo, el diseño fue observacional, no experimental y de tipo correlacional.

3.3 Población y muestra

La población objeto de estudio estaba formada por todos los docentes pertenecientes al sector oficial en una institución educativa pública de Medellín en el año 2019. Esta población abarca un total de 65 docentes, de los cuales el 83,1 % estaba nombrado por concurso de méritos bajo el Decreto 1278 del 2002¹, mientras que el 16,9 % bajo el Decreto 2277² de 1979.

Teniendo en cuenta que esta población es finita y accesible, se tomó a todos los docentes para formar parte de la muestra y se obtuvo una tasa de no respuesta del 13,8 %. La tabla 1 refleja la distribución de dicha muestra según la sede de ubicación.

Tabla 1.
Población y muestra de docentes a marzo del 2019.

Sede	Número de docentes que respondieron la encuesta
Central (Belén Mira Valle)	41
Las Playas (Belén Las Playas)	15
Total	56

Fuente: Programa Master2000/IEJMC

¹ Decreto 1278 del 2002: aplica para los educadores que se vinculen a partir de su vigencia para desempeñar cargos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles preescolar, básica o media.

² Decreto 2277 de 1979: aplica para los educadores que fueron designados para un cargo docente estatal en propiedad y tomaron posesión del mismo antes de la expedición de la Ley 715 de 2001.

3.4 Técnica de muestreo

Todos los elementos de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados para formar parte de la muestra, por tanto, se empleó el muestreo al azar simple (Briones, 1996).

3.5 Sistema de variables e hipótesis

Briones (1996) define la variable como las propiedades, características o atributos que se dan en grados o modalidades diferentes en las personas y, por derivación de ellas, en los grupos o categorías sociales. Se denomina variable independiente a la que produce modificaciones en otra variable con la cual está relacionada. Por su parte, la variable dependiente experimenta modificaciones siempre que la independiente cambia de valor o modalidad.

3.5.1 Variable dependiente: *Prácticas de aula*.

Las prácticas de aula son las actividades que el docente realiza al interior del aula de clase. El MEN (2015a) afirma que la práctica de aula “implica el quehacer docente (...) A través de las prácticas, el maestro reflexiona y reformula las maneras en que enseña y tiene la oportunidad de replantear su planeación, metodologías y formas de evaluar” (p. 10).

La variable *Prácticas de aula* se midió a partir de un conjunto de 48 ítems, discriminados en cuatro dimensiones que son: planeación de clases (9 ítems), ambiente de aprendizaje (11 ítems), cultura de aprendizaje (14 ítems) y práctica pedagógica (14 ítems), cuyas alternativas de respuesta estaban en escala de Likert de frecuencia entre 0 y 4 puntos. La opción Nunca fue calificada con 0 puntos; Rara vez, 1 punto; Ocasionalmente, 2 puntos; Frecuentemente, 3 puntos; y Muy frecuentemente, 4 puntos (ver anexo 1).

3.5.2 Variable independiente: Percepciones de la gestión educativa.

El MEN (2015b) define la Gestión educativa como aquella que “permite que las instituciones educativas fortalezcan y enriquezcan sus procesos académicos, directivos, administrativos y comunitarios conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde con las necesidades educativas locales, regionales y mundiales” (párr. 1). Se entiende por *percepciones* la aceptación de la RAE de “conocimiento, idea”, por lo que las percepciones de los docentes con respecto a la gestión educativa de los directivos docentes se refieren a la idea de los primeros sobre la gestión de los segundos.

Para medir dichas percepciones se emplearon 42 ítems distribuidos en cuatro dimensiones que son: gestión directiva (10 ítems), gestión académica (10 ítems), gestión administrativa (11 ítems) y gestión de comunidad y convivencia (11 ítems), cuyas alternativas de respuesta estaban en escala de Likert de frecuencia entre 0 y 3 puntos. La opción Completamente de acuerdo fue calificada con 3 puntos; la alternativa De acuerdo, 2 puntos; la opción En desacuerdo, 1 punto, y Completamente en desacuerdo, 0 puntos. Según el número de ítems de cada dimensión se tiene una fluctuación teórica de los puntajes que miden las Percepciones de los docentes con respecto a la *Gestión educativa* (ver anexo 2).

3.5.3 Operacionalización de variables.

La Operacionalización de las variables es un proceso metodológico que consiste en descomponer deductivamente las variables que conforman el problema de investigación a partir de lo más general a lo más específico. Estas variables se dividen en dimensiones, áreas, aspectos,

indicadores, índices, subíndices e ítems. Este proceso permite la identificación de los indicadores que proporcionan respuestas de forma directa a las variables en medición, con el objetivo de ser concretos en la búsqueda de los datos para el desarrollo óptimo de la investigación que se lleva a cabo. La variable dependiente del estudio es prácticas de aula y tiene cuatro dimensiones. La tabla 2 presenta la operacionalización de la dimensión Planeación de clases.

Tabla 2.

Operacionalización de la dimensión Planeación de clases de la variable dependiente Prácticas de aula.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparo y tengo con antelación los recursos necesarios para mi clase. 2. Selecciono los materiales de la clase de manera que ofrezcan un nivel apropiado de reto para los estudiantes. 3. Evalúo que los recursos destinados para la clase ayuden a cumplir con el objetivo. 4. Participo en cursos de desarrollo profesional o en comunidades de aprendizaje. 5. Establezco la forma en que voy a enseñar, determinando el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía. 6. En la preparación de clases considero la utilización de mapas de aprendizaje que indiquen relaciones con el aprendizaje previo. 7. Propongo actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo. 8. A la hora de diseñar las clases programo diferentes actividades, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas. 9. En mi planeación propongo actividades para desarrollar un pensamiento de alto nivel. 	1 al 9	0: Nunca 1: Rara vez 2: Ocasionalmente 3: Frecuentemente 4: Muy frecuentemente.
Rango de la dimensión	9 ítems	Puntaje mínimo: 0 Puntaje máximo:36

Fuente: Elaboración propia a partir del MBE (Danielson, 2013).

La segunda dimensión de la variable dependiente *Prácticas de aula* se denomina Ambiente de aprendizaje y está formada por 11 ítems que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

Operacionalización de la dimensión Ambiente de aprendizaje de la variable dependiente Prácticas de aula.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
10. Utilizo un tono de voz adecuado.		
11. Promuevo el trabajo colaborativo entre mis estudiantes para que interactúen y se ayuden entre sí.		
12. Propicio que mis alumnos expresen libremente sus ideas y sentimientos.		
13. Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos.		
14. Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos		0: Nunca
15. Trato a todos mis alumnos por igual, sin tener favoritismos.	10 al 20	1: Rara vez
16. Manifiesto preocupación y afecto por mis alumnos a través de diversos medios o formas.		2: Ocasionalmente
17. Animo y motivo a mis alumnos para que trabajen y participen en todas las actividades.		3: Frecuentemente
18. Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.		4: Muy frecuentemente.
19. Mantengo la calma ante situaciones conflictivas.		
20. Utiliza un lenguaje asertivo y respetuoso evitando expresiones de rechazo, lástima, discriminación o rotulación hacia los estudiantes.		
Rango de la dimensión	11 ítems	Puntaje mínimo: 0 Puntaje máximo:36

Fuente: Elaboración propia a partir del MBE (Danielson, 2013).

Los 14 ítems que conforman la tercera dimensión Cultura de aprendizaje se aprecian en la tabla subsiguiente.

Tabla 4.

Operacionalización de la dimensión Cultura de aprendizaje de la variable dependiente Prácticas de aula.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
21. Tengo altas expectativas en relación al aprendizaje y participación de mis estudiantes que se ven reflejadas en mi comportamiento verbal y no verbal.	21 al 34	0: Nunca 1: Rara vez 2: Ocasionalmente 3: Frecuentemente 4: Muy frecuentemente.
22. Los estudiantes reconocen el valor de lo que están aprendiendo.		
23. Asigno a los estudiantes con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.		
24. Tengo altas expectativas en relación con los productos y resultados de mis estudiantes.		
25. Mis estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad.		
26. Hago reconocimiento del esfuerzo y de la persistencia de los estudiantes en forma verbal y escrita.		
27. Establezco el orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.		
28. Los estudiantes emplean rutinas para la distribución y recolección de los materiales de clase sin interrumpir el desarrollo de la clase.		
29. Las actividades de rutinas: saludo, asistencia, ambientación se toman más de los cinco primeros minutos de clase.		
30. Regulo el tiempo de las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.		
31. Empleo poco tiempo al llevar a cabo los cambios o transiciones entre una actividad y otra.		
32. Utilizo la mayor parte del tiempo en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.		
33. Empleo la mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.		
34. Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis alumnos puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.		
Rango de la dimensión	14 ítems	Puntaje mínimo: 0 Puntaje máximo:56

Fuente: Elaboración propia a partir del MBE (Danielson, 2013).

La última dimensión de la variable dependiente *Prácticas de aula* está formada por 14 ítems; dicha dimensión es Práctica pedagógica, cuyos enunciados están en la tabla 5.

Tabla 5.

Operacionalización de la dimensión Práctica pedagógica de la variable dependiente Prácticas de aula.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
35. La mayoría de los estudiantes comprenden las explicaciones sobre conceptos y estrategias.		
36. Los estudiantes conocen el objetivo a desarrollar en cada clase.		
37. Al iniciar la clase doy instrucciones completas para que los alumnos realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.)		
38. Verifico continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.		
39. Los estudiantes son quienes realizan las preguntas respecto a las temáticas abordadas.		
40. Los estudiantes leen y al hacerlo participan de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.		
41. Los estudiantes realizan preguntas con un alto desafío cognitivo.	35 al 48.	0: Nunca 1: Rara vez 2: Ocasionalmente 3: Frecuentemente 4: Muy frecuentemente.
42. Utilizo de manera eficaz las respuestas e ideas de los estudiantes, despejando dudas y dando relevancia a cada una de ellas.		
43. Los estudiantes obtienen información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, videos, etc.).		
44. En mis clases se establecen espacios de discusión como los debates, los foros y las mesas redondas, donde los estudiantes lideran y el profesor orienta.		
45. Los estudiantes expresan sus ideas y argumentan sus respuestas.		
46. La discusión es el centro del aprendizaje.		
47. Los estudiantes expresan lo aprendido con sus propias palabras.		
48. Los estudiantes elaboran conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.		
Rango de la dimensión	14 ítems	Mínimo puntaje:0 Máximo puntaje: 56

Fuente: Elaboración propia a partir del MBE (Danielson, 2013).

La variable independiente de la investigación es Percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos docentes, en una escala de 42 ítems distribuidos en cuatro dimensiones que son: gestión directiva (10 ítems), gestión administrativa financiera (10 ítems), gestión académica (11 ítems) y gestión de comunidad (11 ítems). Estas están medidas en escala de Likert de acuerdo. En la tabla 6 se listan los ítems que forman la dimensión Gestión directiva.

Tabla 6.

Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de la dimensión gestión directiva.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
1. Dirigen la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional.	1 al 10	0: Completamente en desacuerdo. 1: en desacuerdo 2: de acuerdo 3: Totalmente de acuerdo.
2. Establecen y socializan indicadores de seguimiento que permitan ajustar los planes y proyectos.		
3. Formulación de planes y proyectos.		
4. Autoevaluación institucional e informe de gestión.		
5. Cronograma de actividades.		
6. Mecanismos de comunicación.		
7. Verifican indicadores de seguimiento y evalúan los resultados de la gestión propia y del equipo.		
8. Toman decisiones oportunas.		
9. Anticipan situaciones críticas, identifican oportunidades para mejorar y proponer acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.		
10. Representan a la institución ante las autoridades locales y sectoriales		
Rango de la dimensión	10 ítems	Mínimo puntaje:0 Máximo puntaje: 30

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía 31 del MEN.

La segunda dimensión de la variable independiente es Gestión académica y está formada por 10 ítems, presentados en la tabla 7.

Tabla 7.

Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de dimensión gestión académica.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta	
11. Orientan el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional. 12. Conocen e implementan los DBA promovidos por el MEN. 13. Evaluación de planes de estudio y evaluación. 14. Consideran las particularidades de poblaciones diversas. 15. Promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos. 16. Analizan y socializan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes. 17. Identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico. 18. Coordinan cambios curriculares con el consejo académico. 19. Disponen de mecanismos de monitoreo y seguimiento de ajustes a las <i>Prácticas de aula</i> y retroalimentan al equipo docente a cargo de dichos ajustes. 20. Indagan sobre factores que afectan los índices de retención y promoción.	11 al 20	0: Completamente en desacuerdo. 1: en desacuerdo 2: de acuerdo 3: Totalmente de acuerdo.	
Rango de la dimensión		10 ítems	Mínimo puntaje:0
			Máximo puntaje: 30

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía 31 del MEN.

La Gestión administrativa es la tercera dimensión de la variable independiente, cuyos ítems se observan en la tabla 8.

Tabla 8.

Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de la dimensión gestión administrativa.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
21. Identifican necesidades institucionales.		
22. Mantienen y vigilan un sistema de control financiero y contable que facilite la toma de decisiones e informan sobre su gestión a los entes de control.		
23. Gestionan y administran con eficiencia los recursos necesarios para la prestación del servicio.		
24. Dirigen el proceso anual de autoevaluación institucional y coordinan el desarrollo del PMI.		
25. Coordinan y socializan con la comunidad educativa procesos de admisiones y registro.		
26. Identifican necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y proponen a la secretaría de educación alternativas de organización de la planta de cargos.	21 al 31	0: Completamente en desacuerdo. 1: en desacuerdo 2: de acuerdo 3: Totalmente de acuerdo.
27. Realizan programas de inducción y apoyan la capacitación del personal administrativo.		
28. Distribuyen asignaciones académicas y actividades entre docentes.		
29. Orientan, retroalimentan y evalúan periódicamente el desempeño de docentes y personal administrativo.		
30. Realizan programas de inducción y promueven programas de formación permanente.		
31. Proporcionan ambientes seguros de trabajo a los docentes y al personal administrativo.		
Rango de la dimensión	11 ítems	Mínimo puntaje:0 Máximo puntaje: 33

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía 31 del MEN.

Por último, la gestión de comunidad y convivencia está formada por 11 ítems y sus enunciados están en la tabla 9.

Tabla 9.

Matriz de operacionalización de la variable independiente gestión educativa de la dimensión gestión comunidad.

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta
32. Utilizan diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promueven espacios de participación.		
33. Aseguran que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidos.		
34. Fomentan la articulación de redes de trabajo entre docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes.		
35. Promueven el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad educativa.		
36. Desarrollan estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos.		0: Completamente en desacuerdo.
37. Conocen e incorporan en la planeación y ejecución institucionales, las características sociales, culturales y económicas de la comunidad.	32 al 42	1: en desacuerdo
38. Divulgan en la comunidad educativa los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales, y representan a la institución educativa ante la comunidad.		2: de acuerdo
39. Establecen y consolidan alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.		3: Totalmente de acuerdo.
40. Contactan organizaciones culturales, recreativas, sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad.		
41. Fomentan actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.		
42. Propician la organización y acompañamiento de los egresados.		
Rango de la dimensión	11 ítems	Mínimo puntaje:0 Máximo puntaje: 33

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía 31 del MEN.

3.5.4 Variables intervinientes.

3.5.4.1 Variables sociodemográficas.

- **Edad.**
- **Sexo:** Masculino - Femenino.
- **Antigüedad en el cargo.**
- **Antigüedad en la institución.**
- **Decreto de nombramiento:** Decreto 1278/2002 y Decreto 2277/1979.

3.5.4.2 Variables académicas.

- **Nivel de formación:** Magíster o licenciado y profesional no licenciado.
- **Nivel en que labora:** Básica o secundaria.

3.5.5 Hipótesis.

- *Las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos docentes de la IEJMC se relacionan de manera estadísticamente significativa con sus prácticas de aula.*

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Recolectar datos implica seleccionar un instrumento de medición disponible o desarrollar uno propio (Hernández et al., 2014). En la presente investigación se empleó la técnica de la encuesta por muestreo bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado. Al respecto, se diseñó un instrumento que contenía varias secciones. La primera constaba de 48 ítems destinados

a medir la variable dependiente; la segunda, 44 ítems que medían la variable independiente y, por último, se incluyeron las variables sociodemográficas y de contexto.

3.7 Instrumentos de recolección de información

Hernández et al. (2014) resaltan que un instrumento de medición es aquel con el cual el investigador registra información o datos de variables que reposan en su mente. El instrumento de recolección de datos tenía dos secciones, correspondientes a las variables independiente y dependiente del estudio, fue autoadministrado y anónimo, con el fin de minimizar el sesgo de lo socialmente deseado y aislar la influencia de terceros.

3.7.1 Primera sección del instrumento: Descripción de las prácticas de aula de los docentes.

Esta sección indaga por las prácticas de aula de los docentes de la institución educativa objeto de estudio. Dicho instrumento estaba conformado por 48 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: (a) Planeación de clases (9 ítems); (b) Ambiente de aprendizaje (11 ítems); (c) Cultura de aprendizaje (14 ítems); y Práctica pedagógica (14 ítems). Los ítems tenían cuatro opciones de respuesta, en escala de Likert de frecuencia, donde 0 indica Nunca; 1 Rara vez; 2 para Ocasionalmente, 3 Frecuentemente y 4 Muy frecuentemente.

Para cada dimensión se sumaron las respuestas y se obtuvo un puntaje. Así, para la dimensión Planeación de clases, los puntajes oscilaron entre 0 y 36 puntos; en la dimensión Ambiente de aprendizaje los puntajes fluctúan entre 0 y 44 puntos; para las dimensiones Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica, podía puntuar entre 0 y 48 puntos; para la variable prácticas de aula, que es el compendio de las cuatro dimensiones, alcanzaba puntajes entre 0 y

192 puntos. Este cuestionario fue suministrado en físico a los docentes, quienes lo respondieron de manera individual y lo devolvieron al investigador (ver anexo 1).

3.7.2 Segunda sección del instrumento: Percepción de los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos docentes.

Esta sección exploraba las percepciones de los docentes acerca de la *gestión educativa* de sus directivos docentes. El formulario de preguntas se distribuyó a los docentes de manera electrónica a través de Google Docs. Esta sección estaba conformada por 42 ítems distribuidos en cuatro dimensiones de la gestión educativa: Gestión directiva y Gestión académica con 10 ítems cada una; Gestión administrativa y Gestión de comunidad y convivencia con 11 ítems cada una. Los ítems formaban una escala y tenían cuatro opciones de respuesta, en escala de Likert de acuerdo, que va desde Completo desacuerdo (0 puntos), Desacuerdo (1 punto), De acuerdo (2 puntos) y Completamente de acuerdo (3 puntos). Para cada dimensión se sumaban las respuestas y se asignaba un puntaje; para las dimensiones de gestión directiva y académica los puntajes mínimo y máximo eran entre 0 y 30 puntos, mientras que para las otras dimensiones oscilaba entre 0 y 33 puntos. La puntuación total de Percepciones de la *gestión educativa* fluctúa entre 0 y 126 puntos (ver anexo 2).

3.7.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos.

Hernández et al. (2014) definen la validez de contenido como “el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida” (p. 201). Con el fin de analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes y sus percepciones sobre la gestión educativa, se diseñaron dos escalas: la primera, referida a las

prácticas de aula, para lo cual se adaptaron los ítems del Marco para la Buena Enseñanza de Danielson (2011, 2013), adaptado por el MEN para el Programa Todos a Aprender. La segunda escala constó de 42 ítems que fueron elaborados y adaptados a partir de las Guías 31 y 34 del MEN (2008a, 2008b) “Competencias del directivo docente”.

La validez de las escalas mencionadas se determinó mediante el juicio de expertos, para lo cual se eligieron tres expertos en el tema a quienes se les solicitó que evaluaran cada uno de los ítems con un puntaje entre 1 y 3 puntos a partir de los criterios de la tabla 10 (ver anexos 3 y 4):

Tabla 10.
Criterios de evaluación de los ítems.

Puntuación	Criterio de evaluación
1	No es pertinente, por lo que debe ser eliminado. El ítem no es claro. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
2	Debe ser replanteado. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem es relativamente importante.
3	Es pertinente. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuadas. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las valoraciones de los jueces, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), cuyos resultados de la tabla 11 indican que el instrumento es válido, ya que está por encima del valor óptimo (0.8) sugerido (Hernández-Nieto, 2002, citado por Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014). Luego de aplicado el instrumento, se determinó la confiabilidad de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y sus resultados revelan que el instrumento es confiable para medir prácticas de aula y Percepciones de los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos docentes (ver anexos 5 y 6).

Tabla 11

Validez y confiabilidad de las escalas, percepciones sobre la gestión educativa y prácticas de aula de los docentes, Total y por dimensiones. Medellín, Antioquia, 2019.

Variable	Dimensiones	CVC	Alfa de Cronbach	N.º ítems
<i>Percepción de los docentes sobre la Gestión Educativa</i>	Gestión directiva	0.90	0.93	10
	Gestión académica	0.89	0.90	10
	Gestión administrativa	0.87	0.93	11
	Gestión comunidad	0.92	0.92	11
	Gestión educativa	0.90	0.97	42
<i>Prácticas de aula</i>	Planeación de clases	8.89	0.95	9
	Ambiente de aprendizaje	0.94	0.96	11
	Cultura de aprendizaje	0.90	0.95	14
	Práctica pedagógica	0.87	0.95	14
	<i>Prácticas de aula</i>	0.90	0.98	48

Fuente: Excel Office 2010 y documento de resultados del SPSS.

3.8 Técnicas de análisis de resultados

El análisis de resultados de esta investigación se realizó a nivel descriptivo e inferencial. Para el análisis descriptivo, se emplearon frecuencias absolutas simples y porcentajes, dado que los ítems que conforman las escalas de las variables independiente (Percepciones de la gestión educativa) y dependiente (*Prácticas de aula*) son categóricos y estas son medidas en escala ordinal. El puntaje de ambas variables son escalas aditivas, puesto que se calcularon a partir de la suma de las respuestas a los ítems que conforman cada dimensión, por tanto, son variables cuantitativas y para su análisis se emplearon promedios y desviación típica.

Para el análisis inferencial se utilizó el coeficiente de correlación Spearman Brown, con el fin de establecer si la variable independiente y la variable dependiente están relacionadas, así como la existencia de relación entre las dimensiones de cada una de ellas. Adicionalmente, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes, a un nivel de significación del 5 % ($\alpha = 0.05$) con el fin de comparar los promedios de las cuatro dimensiones de la variable dependiente según los grupos formados por las variables académicas (nivel de formación y nivel en el que labora) y sociodemográficas (edad, sexo, antigüedad en el cargo, antigüedad en la institución y decreto de nombramiento). Es oportuno resaltar que todas las variables que forman los grupos son dicotómicas.

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

4.1.1 Características generales de la muestra.

Se encuestó a 56 docentes —seleccionados al azar— de una institución educativa oficial del municipio de Medellín (Antioquia) para conocer sus percepciones frente a la *gestión educativa* de sus directivos docentes y determinar la existencia de la relación con las *Prácticas de aula*.

La tabla 12 refleja la distribución de los docentes, según la sede de ubicación, asimismo, muestra que la encuesta fue respondida por 56 docentes, lo que equivale a un porcentaje de no respuesta del 15,2 %.

Tabla 12.

Clasificación de los docentes encuestados según la sede donde laboran. Medellín, Antioquia, 2019.

Sede	Número de docentes	%
Central (Belén Mira Valle)	41	73,2
Las Playas (Belén Las Playas)	15	26,8
Total	56	100

Fuente: Elaboración propia a partir del software master 2000

En la tabla 13 se observa la distribución de docentes por sexo y decreto de nombramiento. Los docentes de sexo femenino (51,8 %) superaban ligeramente a los del sexo masculino (48,2 %); sin embargo, estaban distribuidos en cantidades casi iguales, pues por cada docente hombre hay 1,1 mujer. En Colombia, el MEN establece dos tipos de decreto para los docentes: el Decreto 2277 de 1979³ y el Decreto 1278 de 2002⁴. En la institución educativa en que se llevó a cabo la investigación, de los docentes que respondieron la encuesta, la mayoría (80,4 %) están vinculados bajo el Decreto 1278, es decir, por cada docente del 2277 hay 4,1 docentes del 1278.

Tabla 13.

Resumen de las características generales de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.

Variable	Categorías	Número de docentes	Porcentaje
Sexo	Masculino	27	48,2
	Femenino	29	51,8
Decreto de nombramiento	Decreto 1278	45	80,4
	Decreto 2277	11	19,6

Fuente: Archivo de resultados del SPSS.

4.1.2 Características académicas de los docentes.

Hace referencia al último título profesional obtenido por el docente, que permite conocer si tiene estudio de posgrado o pregrado y el nivel en que labora, es decir, básica o secundaria. En cuanto al nivel de estudios del docente, se observa en la tabla 14 que el 44,6 % tiene título de maestría, mientras que el 55,4 % solo tiene título de pregrado; esto significa que por cada

³ Decreto 2277 de 1979: Aplica para los educadores que fueron designados para un cargo docente estatal en propiedad y tomaron posesión del mismo antes de la expedición de la Ley 715 de 2001.

⁴ Decreto 1278 de 2002: Aplica para los educadores que se vinculen a partir de su vigencia para desempeñar cargos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles preescolar, básica o media.

docente sin maestría hay 1,2 docentes con pregrado. Una referencia importante es que el promedio nacional de docentes con maestría es de 40,6 %, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), es decir, en la muestra el porcentaje de docentes de la institución con maestría está por encima de dicho valor.

Respecto al nivel educativo que atienden los docentes, más de la mitad de ellos (55,4 %) se desempeña en secundaria, que abarca desde grado sexto a grado once, y el resto se desempeña en básica, bien sea en el nivel preescolar o en primaria. Esta situación concuerda con lo estipulado por el MEN: “Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo. Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo. Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo” (Decreto 3020, 2002, art. 11).

Tabla 14.

Resumen de las características académicas de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019

Variable	Categorías	Número de docentes	Porcentaje
Nivel de estudios	Pregrado	31	55,4
	Maestría	25	44,6
Nivel de desempeño	Básica	25	44,6
	Secundaria	31	55,4

Fuente: Archivo de resultados del SPSS

4.1.3 Edad, antigüedad en el cargo y tiempo laborando en la institución.

En la tabla 15 se presentan los estadísticos descriptivos de la edad de los docentes, el tiempo de servicio en la institución y el tiempo de antigüedad en el cargo. Se aprecia que la edad de los docentes fluctuó entre 23 y 60 años, con una edad promedio de 42.7 ± 9.8 años. El 75 %

de los docentes es menor de 52 años. Con relación al tiempo de servicio en la institución educativa, los docentes encuestados tenían en promedio 4.6 ± 5.8 años, el tiempo de servicio de los docentes oscila entre uno y treinta años y el docente que más tiempo lleva en la institución tiene 30 años de servicio; la mitad de los docentes lleva aproximadamente menos de tres años laborando en la institución, mientras que el 25 % de los encuestados ha laborado allí menos de un año. En cuanto a la antigüedad en el cargo, se presenta una situación similar, ya que el tiempo mínimo de antigüedad es de un año, mientras que el máximo es de 30 años; en promedio, los docentes han ocupado entre 14.1 ± 7.8 años en el cargo; la mitad de los docentes han ejercido sus funciones en esta misma plaza por menos de tres años. Se puede afirmar que la gran mayoría de los docentes están recién llegados a la institución, es decir, su tiempo de experiencia laboral en su mayoría lo han ejercido por fuera de la institución educativa.

Tabla 15.

Resumen de las características laborales de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.

Variable	Promedio	Desviación típica	Valor		Percentil			n
			Mínimo	Máximo	25	50	75	
Edad	42,7	9.8	23.0	60	37,0	41,5	52,0	56
Antigüedad en el cargo	14,1	7.8	1.0	30	8,2	12,0	20,7	56
Tiempo de servicio en la institución	4,6	5.8	1.0	30	1,0	2,5	4,0	56

Fuente: Archivo de resultados del SPSS.

4.1.4 Variable dependiente *Prácticas de aula*.

La variable *Prácticas de aula* es un constructo formado por cuatro dimensiones (Planeación de clases, Ambiente de aprendizaje, Cultura de aprendizaje, y Práctica pedagógica).

Cada una de estas dimensiones contenía una serie de ítems referidos a acciones que el docente realiza, medidos en escala Likert de frecuencia que oscilaba desde Nunca hasta Muy frecuentemente, con categorías intermedias de Rara vez, Ocasionalmente y Frecuentemente. A continuación, se presenta el análisis descriptivo de cada una de estas dimensiones

4.1.4.1 *Dimensión Planeación.*

Los resultados de las *Prácticas de aula* en la dimensión Planeación de clases que se presentan en la tabla 16 muestran que los docentes sí realizan las actividades indicadas en esta dimensión, pues en nueve de los 10 ítems el porcentaje de respuestas de las categorías Nunca y Rara vez está por debajo del 10 %, mientras que la mayoría se ubicó en las categorías Muy frecuentemente y Frecuentemente, lo cual indica que estos docentes perciben que sus actividades previas al encuentro con los estudiantes corresponden con lo esperado. En este orden de ideas, sobresale como las mejores prácticas de planeación, donde casi la mitad o más de los docentes afirman que muy frecuentemente preparan y tienen con antelación los recursos necesarios para su clase (64,3 %), seleccionan los materiales (58,9 %), evalúan que los recursos destinados para la clase ayuden a cumplir con el objetivo (57,1 %), proponen actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo (50 %) y proponen actividades para desarrollar un pensamiento de alto nivel (48,2 %).

Tabla 16.

Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Planeación de clases de la variable Prácticas de aula. Medellín, Antioquia, 2019.

Actividades	Frecuencia de realización (%)				
	Nunca	Rara vez	Ocasional mente	Frecuente mente	Muy frecuentemente
Preparo y tengo con antelación los recursos necesarios para mi clase.	--	3,6	7,1	25	64,3
Selecciono los materiales de la clase de manera que ofrezcan un nivel apropiado de reto para los estudiantes.	--	3,6	7,1	30,4	58,9
Evalúo que los recursos destinados para la clase ayuden a cumplir con el objetivo.	---	3,6	12,5	26,8	57,1
Participo en cursos de desarrollo profesional o en comunidades de aprendizaje.	3,6	5,4	23,2	33,9	33,9
Establezco la forma en que voy a enseñar, determinando el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.	3,6	3,6	17,9	46,4	28,6
En la preparación de clases considero la utilización de mapas de aprendizaje que indiquen relaciones con el aprendizaje previo.	3,6	3,6	17,9	46,4	28,6
Propongo actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo.	1,8	1,8	10,7	35,7	50
A la hora de diseñar las clases programo diferentes actividades, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas.	5,4	10,7	28,6	32,1	23,2
En mi planeación propongo actividades para desarrollar un pensamiento de alto nivel.	3,6	1,8	10,7	35,7	48,2

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

Si se consideran de manera conjunta las categorías Frecuentemente y Muy frecuentemente, puede apreciarse que estas abarcan más del 80 % de las respuestas de los docentes en cinco de los nueve ítems de Planeación; además, en todas las actividades exploradas, más de la mitad de los docentes afirmó realizarlas Frecuente o Muy frecuentemente, siendo la menor proporción la referida a programar actividades diferentes para que los estudiantes escojan entre alternativas (55,3 %).

Es necesario recalcar que de nueve ítems en los que se les indagó la percepción de los docentes sobre la planeación de clases, en seis de ellos, específicamente los relacionados con la planeación de actividades en las que se involucre al estudiante, el 5,4 % reconoce que nunca lo hacen. También resalta el aspecto en el que los docentes manifiestan que Nunca, Rara vez y Ocasionalmente a la hora de diseñar las clases programan diferentes actividades, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas pues casi la mitad de ellos, es decir el 44,7 %, reconoce no hacerlo frecuentemente, tomando en cuenta que Rara vez y Ocasionalmente son categorías similares, en las que se nota poca frecuencia para el desarrollo de las actividades.

La participación en cursos de desarrollo profesional o en comunidades de aprendizaje debería ser un imperativo para los docentes; no obstante, un 32,2 % reconoció que no lo hace o lo hace con poca frecuencia. El uso de mapas de aprendizaje que indiquen relaciones con el

aprendizaje previo de los estudiantes es de las actividades de planeación que los docentes admiten realizar con menos frecuencia (25,1 %).

4.1.4.2 *Dimensión Ambiente de aprendizaje.*

Los resultados de las prácticas de aula en la dimensión Ambiente de aprendizaje que se presentan en la tabla 17 muestran que los docentes sí realizan las actividades indicadas, pues de los once ítems que formaban la dimensión, el porcentaje de respuestas de las categorías Nunca y Rara vez está por debajo del 10 %, mientras que la mayoría se ubicó en las categorías Muy frecuentemente y Frecuentemente, lo cual indica que estos docentes perciben que el ambiente de aprendizaje durante el desarrollo de las clases corresponde con lo esperado.

En este sentido, destaca como las mejores prácticas de ambiente de aprendizaje, que más de la mitad de los docentes afirma Muy frecuentemente animar y motivar a sus estudiantes para que trabajen y participen en todas las actividades (71,4 %); el 69,6 % utiliza un lenguaje apropiado en clase; propicia la libre expresión (67,9 %), trata a todos por igual (66,1 %) y promueve la resolución de conflictos a tiempo (64,3 %).

Tabla 17.

Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Ambiente de aprendizaje de la variable Prácticas de aula. Medellín, Antioquia, 2019.

ÍTEM	Nunca		Rara vez		Ocasionalmente		Frecuente mente		Muy frecuente mente	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Utilizo un tono de voz adecuado.	0	--	3	5,4	5	8,9	24	42,9	24	42,9
Promuevo el trabajo colaborativo entre mis alumnos para que interactúen y se ayuden entre sí.	1	1,8	1	1,8	5	8,9	21	37,5	28	50
Propicio que mis alumnos expresen libremente sus ideas y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o sancionados.	0	--	3	5,4	3	5,4	12	21,4	38	67,9
Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos dialogando con ellos o con sus padres y familiares.	1	1,8	2	3,6	7	12,5	24	42,9	22	39,3
Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos	0	--	3	5,4	6	10,7	17	30,4	30	53,6
Trato a todos mis alumnos por igual, sin tener favoritismos.	0	--	3	5,4	5	8,9	11	19,6	37	66,1
Manifiesto preocupación y afecto por mis alumnos a través de diversos medios o formas.	2	3,6	2	3,6	7	12,5	17	30,4	28	50
Ánimo y motivo a mis alumnos para que trabajen y participen en todas las actividades.	0	--	3	5,4	2	3,6	11	19,6	40	71,4
Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.	0	--	3	5,4	4	7,1	13	23,2	36	64,3
Mantengo la calma ante situaciones conflictivas, evitando reacciones negativas como gritar, golpear objetos, etc.	0	--	3	5,4	3	5,4	23	41,1	27	48,2
Utilizo un lenguaje asertivo y respetuoso evitando expresiones de rechazo, lástima, discriminación o rotulación hacia los estudiantes.	0	--	3	5,4	3	5,4	11	19,6	39	69,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

Las alternativas Frecuentemente y Muy frecuentemente concentraron más del 80 % de las respuestas de los docentes en los once ítems, siendo la menor proporción la referida a la manifestación de preocupación y afecto del docente hacia sus estudiantes (80,4 %). Vale la pena resaltar que de once ítems en los que se le indagó la percepción de los docentes sobre el ambiente de aprendizaje en el aula, en tres de ellos, específicamente los relacionados con promover o mostrar preocupación por sus estudiantes, el 7,24 % reconoce que nunca lo hace. Preocuparse por el bienestar de sus estudiantes, conocer sus intereses, dialogar con ellos y sus familias son aspectos relacionados con la parte afectiva y debería ser una prioridad para los docentes, no obstante, un 17,9 % reconoció que no lo hacen (1,8 %) o lo hacen con poca frecuencia.

4.1.4.3 *Dimensión Cultura de aprendizaje.*

Los resultados de las *Prácticas de aula* en la dimensión Cultura de aprendizaje que se presentan en la tabla 18 muestran que los docentes sí realizan las actividades indicadas en esta dimensión, pues de los catorce ítems indagados, en 13 de ellos el porcentaje de respuestas de las categorías Nunca y Rara vez están por debajo del 10 %, mientras que la mayoría se ubicó en las categorías Muy frecuentemente y Frecuentemente, lo cual indica que estos docentes perciben que sus actividades referidas a la cultura del trabajo realizado en el aula por docentes y estudiantes corresponden con lo esperado. En este orden de ideas, destaca como las mejores prácticas de cultura de aprendizaje que más de la mitad de los docentes afirma que muy frecuentemente reconoce de diferentes formas el esfuerzo y persistencia de los estudiantes (64,3 %), que establece el orden y los momentos en los que se llevará a cabo cada una de las actividades (58,9 %), que utiliza la mayor parte del tiempo en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (55,4 %) y que tiene altas expectativas frente a los productos esperados de los estudiantes (5,4 %).

Tabla 18.

Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Cultura de aprendizaje de la variable Prácticas de aula. Medellín, Antioquia, 2019

ÍTEM	Nunca		Rara vez		Ocasional mente		Frecuente mente		Muy frecuente mente	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Tengo altas expectativas en relación al aprendizaje y participación de mis estudiantes que se ven reflejadas en mi comportamiento verbal y no verbal.	0	---	3	5,4	4	7,1	22	39,3	27	48,2
Los estudiantes reconocen el valor de lo que están aprendiendo	0	---	3	5,4	12	21,4	23	41,1	18	32,1
Asigno a los estudiantes con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.	2	3,6	2	3,6	7	12,5	20	35,7	25	44,6
Tengo altas expectativas en relación con los productos y resultados de mis estudiantes.	1	1,8	2	3,6	6	10,7	16	28,6	31	55,4
Mis estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad.	2	3,6	1	1,8	11	19,6	22	39,3	20	35,7
Hago reconocimiento del esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en forma verbal y escrita.	2	3,6	1	1,8	3	5,4	14	25	36	64,3
Establezco el orden y los momentos en los que se llevarán a cabo cada una de las actividades.	0	---	3	5,4	2	3,6	18	32,1	33	58,9
Los estudiantes emplean rutinas para la distribución y recolección de los materiales de clase sin interrumpir el desarrollo de la clase.	1	1,8	2	3,6	8	14,3	24	42,9	21	37,5
Al inicio de las clases realizo actividades de rutinas como: saludo, asistencia, ambientación etc.	5	8,9	10	17,9	13	23,2	15	26,8	13	23,2
Regulo el tiempo de las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.	0	..	3	5,4	6	10,7	26	46,4	21	37,5
Empleo el tiempo suficiente para llevar a cabo los cambios o transiciones entre una actividad y otra.	2	3,6	4	7,1	14	25	28	50	8	14,3
Utilizo la mayor parte del tiempo, en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.	0	--	4	7,1	7	12,5	14	25	31	55,4
Empleo la mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.	0	--	3	5,4	5	8,9	27	48,2	21	37,5
Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis alumnos puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.	0	--	3	5,4	4	7,1	24	42,9	25	44,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

De igual modo, al agrupar las categorías Frecuentemente y Muy frecuentemente, puede verse que estas abarcan más del 80 % de las respuestas de los docentes en diez de los catorce ítems y que, en todas las actividades exploradas, más del 50 % afirmó realizarlas con algún grado de frecuencia. Conviene subrayar que de catorce ítems en los que se les indagó a los docentes sobre la percepción de la cultura de aprendizaje en el aula, en cinco de ellos, específicamente los relacionados con las expectativas hacia el aprendizaje de los estudiantes, solo el 5,4 % reconoce que nunca lo hacen.

También llama la atención que los docentes manifiestan que nunca, rara vez y ocasionalmente realizan actividades de rutina como: saludo, asistencia y ambientación pues casi la mitad de ellos (49 %) reconoce no hacerlo frecuentemente, tomando en cuenta que rara vez y ocasionalmente son categorías similares, en la que se nota poca frecuencia para el desarrollo de las actividades. El tiempo empleado para cambiar de actividad durante la clase debería de ser prioritario para los docentes, no obstante, un 35,7 % reconoció que no lo hacen o lo hacen con poca frecuencia.

El hecho de que un estudiante reconozca el valor de lo que aprende debería ser importante para el logro de objetivos propuestos para la clase, empero, uno de cada cuatro maestros (26,8 %) admitió que sus estudiantes rara vez o con muy poca frecuencia lo reconocen.

4.1.4.4 *Dimensión Práctica pedagógica.*

En la tabla 19 se presentan los resultados de la dimensión Práctica pedagógica de la variable *Prácticas de aula*. Se puede apreciar que los docentes afirman que llevan a cabo la actividades indicadas en esta dimensión, pues de los catorce ítems indagados, en todos el porcentaje de respuestas de las categorías Nunca y Rara vez están por debajo del 10 %, mientras que la mayoría se ubicó en las categorías Muy frecuentemente y Frecuentemente, lo cual indica que estos docentes perciben que sus actividades relacionadas con la comunicación con estudiantes y el uso de estrategias que generen discusión corresponden con lo deseado.

Los resultados revelan algunas prácticas pedagógicas que pueden catalogarse como buenas, calificación esta que se asigna cuando, según el MBE, un docente obtiene altos puntajes de prácticas de aula, es decir, que hace (o dice que hace) de manera frecuente o muy frecuente, lo que indican los ítems de cada dimensión. En este caso, casi la mitad o más de los docentes afirma que muy frecuentemente da instrucciones claras antes de iniciar las clases (55.4 %), al tiempo que un 53,6 % verifica constantemente que los estudiantes hayan comprendido las explicaciones.

Tabla 19.

Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Práctica pedagógica de la variable Prácticas de aula. Medellín Antioquia. 2019

ÍTEM	Nunca		Rara vez		Ocasional mente		Frecuente mente		Muy frecuente mente	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
La mayoría de los estudiantes comprenden las explicaciones sobre conceptos y estrategias.	0	--	3	5,4	6	10,7	31	55,4	16	28,6
Los estudiantes conocen el objetivo a desarrollar en cada clase.	0	--	4	7,1	2	3,6	28	50	22	39,3
Al iniciar la clase doy instrucciones completas para que los alumnos realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.)	1	1,8	2	3,6	3	5,4	19	33,9	31	55,4
Verifico continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.	0	--	3	5,4	3	5,4	20	35,7	30	53,6
Los estudiantes son quienes realicen las preguntas respecto a las temáticas abordadas.	2	3,6	3	5,4	14	25,0	29	51,8	8	14,3
Los estudiantes leen y al hacerlo participan de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen.	4	7,1	4	7,1	15	26,8	21	37,5	12	21,5
Los estudiantes realizan preguntas con un alto desafío cognitivo.	2	3,6	5	8,9	23	41,1	16	28,5	10	17,9
Utilizo de manera eficaz las respuestas e ideas de los estudiantes. (despejando dudas y dando relevancia a cada una de ellas)	0	--	3	5,4	5	8,9	26	46,4	22	39,3
Los estudiantes obtienen información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, vídeos...	0	--	5	8,9	9	16,1	22	39,3	20	35,7
En mis clases se establecen espacios de discusión como los debates, los foros, las mesas redondas donde los estudiantes lideran y el profesor orienta.	4	7,1	5	8,9	13	23,2	20	35,7	14	25,0
Los estudiantes expresan sus ideas y argumenten sus respuestas.	0	--	3	5,4	8	14,3	29	51,8	16	28,6
La discusión es el centro del aprendizaje.	2	3,6	3	5,4	19	33,9	21	37,5	11	19,6
Los estudiantes expresan lo aprendido con sus propias palabras.	1	1,8	2	3,6	9	16,1	19	33,9	25	44,6
Los estudiantes elaboran conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.	1	1,8	3	5,4	14	25,0	21	37,5	17	30,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS.

Si se ven de manera conjunta las categorías Frecuentemente y Muy frecuentemente, se aprecia que en 13 ítems de los 14 de esta dimensión, representan más del 50 % de las respuestas de los docentes, siendo la menor proporción la referida a si los estudiantes realizan preguntas con un alto desafío cognitivo (46,4 %). Merece la pena mencionar que, en 8 de los 14 ítems referidos a la percepción de los docentes sobre la práctica pedagógica, 3,8 % reconoce que nunca lo hacen, específicamente los relacionados con que los estudiantes realicen preguntas de discusión y argumenten sus ideas. Por otra parte, el 44,7 % de los docentes manifestó que, en sus prácticas pedagógicas nunca, rara vez y ocasionalmente los estudiantes realizan preguntas con alto desafío cognitivo. Aunque la discusión en el aula debiera tomarse como muestra de participación de los estudiantes, un 42,9 % de los docentes reconoció que esta no es el centro del aprendizaje. Llama la atención el hecho de que en todos los aspectos en los que se indagaba por la participación que tenían los estudiantes en el desarrollo de las clases, el 4 % admitió que nunca sucede. De igual modo, es preocupante que 7,1 % de los docentes reconoció que en sus clases no hay espacios de discusión como los debates, los foros, las mesas redondas donde los estudiantes lideran y el profesor orienta.

4.1.4.5 Prácticas de aula.

La valoración de la variable *Prácticas de aula* se obtuvo a partir de la suma las de las respuestas de todos los ítems de las cuatro dimensiones, cuya fluctuación teórica estaba entre 0 y 192 puntos y una media teórica de 96 puntos. En la muestra de docentes del presente estudio, el promedio de las prácticas de aula superó la media teórica en más de 50 puntos (150.8 ± 33.8 puntos); este promedio sugiere que los docentes realizan con alguna frecuencia unas buenas prácticas de aula. El MEN (2015a) establece que una práctica de aula es significativa cuando el

docente busca estrategias de enseñanza pertinentes, que respondan a los objetivos de aprendizaje, a las intencionalidades de la formación, las representaciones de los estudiantes, define las competencias a desarrollar, los contenidos a abordar, las formas de evaluación y estrategias metodológicas a implementar, organiza y utiliza el tiempo adecuadamente para trabajar con sus estudiantes, indaga y comprende los saberes previos de los estudiantes y maneja un clima de aula adecuado para el aprendizaje⁵.

Pese a que en la institución existe evidencia de que hay algunos docentes que no planean sus clases, no garantizan un buen ambiente de aula, ni realizan buenas prácticas pedagógicas lo que puede generar prácticas de aula inadecuadas, ya que está registrado en el seguimiento al desarrollo del currículo institucional por parte de la coordinación académica, así como en la evaluación realizada por los estudiantes, en los resultados ningún docente obtuvo la calificación más baja esperada, ya que el puntaje máximo y mínimo obtenido respectivamente fue de 29 y 188 puntos.

Tabla 20.

Estadísticos descriptivos de la variable dependiente Prácticas de aula discriminados por dimensiones y puntaje total. Medellín, Antioquia, 2019.

Variable	Promedio	Desviación típica	Valor		Percentil			n
			Mínimo	Máximo	25	50	75	
Planeación de clases	28.7	6.9	4	36	26.0	29.5	34.0	56
Ambiente de aprendizaje	37.0	8.1	9	44	35.0	40.0	42.7	56
Cultura de aprendizaje	43.7	9.9	8	55	42.0	45.5	49.7	56
Práctica pedagógica	41.3	10.4	7	56	37.2	42.5	47.7	56
Prácticas de aula	150.8	33.8	29	188	143.5	158.0	171.7	56

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS.

⁵ Estas características retoman los criterios propuestos en el instrumento diseñado para la observación de aula que se basa en las propuestas de Educar Chile, el programa Todos a Aprender y el Foro Educativo Nacional.

4.1.5 Variable independiente Gestión educativa.

La variable *Gestión educativa* es un constructo formado por cuatro dimensiones (Gestión directiva, Gestión académica, Gestión administrativa y Gestión comunidad). Para medir cada una de esas dimensiones, se tenía una serie de ítems referidos a las percepciones de los docentes sobre acciones que el directivo docente realiza, en una escala Likert de acuerdo que oscilaba desde Completamente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo, con categorías intermedias de En desacuerdo y De acuerdo. A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la percepción de los docentes sobre la gestión directiva del directivo docente.

4.1.5.1 Dimensión Gestión directiva.

Los resultados de la tabla 21 muestran que los docentes tienen una percepción positiva de las actividades indicadas en la dimensión Gestión directiva, pues de los 10 ítems planteados el porcentaje de respuestas de las categorías Completamente en desacuerdo y en Desacuerdo están por debajo del 7 %, mientras que la mayoría se ubicó en las categorías que mostraban un grado de acuerdo, lo cual indica que estos docentes perciben que las actividades desarrolladas por el rector y el equipo directivo corresponden con lo esperado. Es oportuno subrayar que casi la mitad o más de los docentes afirma estar totalmente de acuerdo en que sus directivos toman en cuenta resultados históricos de la institución para planear (60,7 %), rinden informe de gestión a la comunidad educativa (60,7 %), hacen medición y seguimiento a los procesos y establecen planes de mejora(53,6 %), dirigen la revisión y actualización del PEI (53,6 %) y establecen indicadores de seguimiento que permiten ajustar planes y proyectos (51,8 %) lo cual sin duda revela que sus percepciones sobre la gestión directiva son positivas.

Tabla 21.

Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión gestión directiva de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.

ÍTEM	Completam ente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Dirigen la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el Cronograma de actividades y el Plan de Mejoramiento Institucional, según recursos, normatividad vigente, características del entorno y metas de calidad institucionales.	0	--	1	1,8	25	44,6	30	53,6
Establecen y socializan indicadores de seguimiento que permitan ajustar los planes y proyectos.	1	1,8	1	1,8	25	44,6	29	51,8
Involucran diferentes actores de la comunidad educativa en la formulación de planes y proyectos.	1	1,8	4	7,1	20	35,7	31	55,4
Revisan diferentes fuentes de información e integran los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación.	1	1,8	1	1,8	20	35,7	34	60,7
Especifican actividades concretas, definen tiempos, asignan responsabilidades y organizan equipos para garantizar el logro de las metas propuestas.	2	3,6	2	3,6	21	37,5	31	55,4
Comunican a los equipos de trabajo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación.	2	3,6	10	17,9	23	41,1	21	37,5
Verifican indicadores de seguimiento, evalúan los resultados de la gestión propia y del equipo y establecen alternativas de mejoramiento.	0	--	4	7,1	22	39,3	30	53,6
Toman decisiones oportunas con la asesoría de los diferentes órganos del gobierno escolar y considerando diferentes fuentes de información.	0	--	5	8,9	28	50,0	23	41,1
Anticipan situaciones críticas, identifican oportunidades para mejorar y proponer acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.	1	1,8	2	3,6	25	44,6	28	50,0
Representan a la institución ante las autoridades locales y sectoriales, y elaboran y sustenta informes de gestión ante las mismas.	0	--	1	1,8	21	37,5	34	60,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS.

De los 10 ítems referidos a la gestión directiva, nueve mostraron un alto porcentaje de respuestas que revelaban algún grado de acuerdo y entre ellos el más bajo porcentaje correspondió a comunicar a los equipos de trabajo los criterios y contenidos (78,6 %). Merece la pena subrayar que apenas el 3,6 % de los docentes estuvo completamente en desacuerdo con la proposición relacionada con la comunicación y planeación de actividades.

También resalta que el 8,9 % de los docentes manifestó estar en desacuerdo cuando se les preguntó si los directivos toman decisiones oportunas con la asesoría de los órganos del gobierno escolar.

La comunicación en una institución educativa es esencial si se quiere lograr el éxito en las actividades programadas, sin embargo, un 21,5 % de los docentes estuvo en desacuerdo o completamente en desacuerdo en que esta sea una fortaleza del equipo directivo a la hora de dar a conocer criterios y contenidos a su equipo de trabajo.

4.1.5.2 *Dimensión Gestión académica.*

Los resultados que se presentan en la tabla 22 muestran que los docentes tienen una percepción positiva de la gestión académica de sus directivos, pues de los 10 ítems que conforman la dimensión, puesto que hay un bajo porcentaje de respuestas en las categorías que expresan algún grado de desacuerdo (< 10 %), mientras que la mayoría se ubicó en las categorías

Completamente de acuerdo y De acuerdo, lo cual indica que estos docentes perciben que la gestión académica que realizan sus directivos docentes corresponde con lo esperado.

En este sentido, sobresale que los docentes están Totalmente de acuerdo en que sus directivos analizan y socializan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones externas (57,1 %), conocen e implementan la normatividad vigente en relación al currículo (55,4 %), evalúan periódicamente planes de estudio (53,6 %), identifican fortalezas y oportunidades de mejora (53,6 %) e implementan acciones para mejorar retención y promoción (50 %).

Es oportuno destacar, las categorías que revelan algún grado de acuerdo vistas de manera conjunta abarcan más del 90 % de las respuestas de los docentes en cinco de los 10 ítems; de estos, la menor proporción se observó en el ítem referido a considerar las particularidades de poblaciones diversas para atender sus necesidades educativas (78,6 %).

Tabla 22.

Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión gestión académica de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.

ÍTEM	Completam ente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Orientan el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional y conocen el currículo de la institución.	0	0,0	5	8,9	24	42,9	27	48,2
Conocen e implementan los estándares básicos de competencias. los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados. promovidos por el MEN.	0	0,0	1	1,8	24	42,9	31	55,4
Evalúan periódicamente el desarrollo de planes de estudio. los métodos pedagógicos. y los criterios y metodologías de evaluación en el aula.	1	1,8	5	8,9	20	35,7	30	53,6
Consideran las particularidades de poblaciones diversas para atender sus necesidades educativas.	4	7,1	8	14,3	20	35,7	24	42,9
Promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulen diferentes áreas. grados y niveles.	2	3,6	4	7,1	23	41,1	27	48,2
Analizan y socializan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes. y comprometen a diferentes actores institucionales con propuestas y acciones concretas para mejorar los índices de calidad educativa en la institución.	0	0,0	1	1,8	23	41,1	32	57,1
Identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional.	1	1,8	2	3,6	23	41,1	30	53,6
Coordinan cambios curriculares con el consejo académico. considerando el seguimiento a egresados y novedades tecnológicas. jurídicas y metodológicas que impacten el sector.	2	3,6	6	10,7	25	44,6	23	41,1
Disponen de mecanismos de monitoreo y seguimiento de ajustes a las <i>Prácticas de aula</i> y retroalimentan al equipo docente a cargo de dichos ajustes.	2	3,6	4	7,1	26	46,4	24	42,9
Indagan sobre factores que afectan los índices de retención y promoción. e implementan acciones destinadas a mejorar dichos índices.	0	0,0	2	3,6	26	46,4	28	50,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

Por otra parte, en seis ítems que estaban relacionados con actividades en las que se refiere al diseño, desarrollo y evaluación del currículo como parte de la gestión académica de sus directivos docentes, el 3,6 % reconoció estar completamente en desacuerdo. Partiendo de la premisa de que las categorías Completamente en desacuerdo y En desacuerdo son similares, los resultados revelan que solo el 21,4 % de los docentes no está de acuerdo que en la gestión académica de sus directivos estos consideran las particularidades de los estudiantes para atender sus necesidades; dicho de otro modo, un bajo porcentaje de las respuestas corresponden a percepciones desfavorables en este tema. La participación de los órganos del gobierno escolar y de la comunidad educativa en general debiera ser una prioridad para los directivos, sin embargo, el 14,3 % de los docentes reconoció que no la promueven.

4.1.5.3 *Dimensión Gestión administrativa.*

Los resultados de las percepciones de los docentes acerca de la *gestión educativa* de sus directivos docentes en la dimensión Gestión administrativa que se presentan en la tabla 23 muestran una percepción positiva de la gestión administrativa de sus directivos, pues de los once ítems el porcentaje de respuestas de las categorías Completamente de acuerdo y De acuerdo supera el 50 %, lo cual indica que los docentes perciben que la gestión administrativa que realiza el rector y su equipo de trabajo corresponde con lo esperado.

Las respuestas de los docentes revelan que los mayores porcentajes de acuerdo corresponden a los ítems que establecen que los directivos docentes coordinan y socializan con la comunidad educativa procesos de matrícula. expedición de boletines y demás procesos académicos (71,4 %), distribuyen asignación académica y actividades entre docentes (62,5 %),

identifican necesidades de talento humano (51,8 %) y orientan, retroalimentan y evalúan periódicamente el desempeño de docentes y personal administrativo.

Tabla 23.

Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión a la gestión administrativa de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.

ÍTEM	Completa mente en desacuerdo		En desacuer do		De Acuerdo		Totalmen te de acuerdo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Identifican necesidades institucionales de recursos físicos, financieros, tecnológicos y logísticos, y estos se reportan oportunamente a la Secretaría de Educación.	4	7,1	10	17,9	27	48,2	15	26,8
Mantienen y vigilan un sistema de control financiero y contable que facilite la toma de decisiones e informan sobre su gestión a los entes de control.	1	1,8	7	12,5	28	50,0	20	35,7
Gestionan y administran con eficiencia los recursos necesarios para la prestación del servicio educativo y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.	3	5,4	4	7,1	33	58,9	16	28,6
Dirigen el proceso anual de autoevaluación institucional y coordinan el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.	1	1,8	2	3,6	27	48,2	26	46,4
Coordinan y socializan con la comunidad educativa procesos de matrícula, expedición de boletines, informes de docentes y demás procesos académicos.	0	0,0	0	0,0	16	28,6	40	71,4
Identifican necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y proponen a la secretaría de educación alternativas de organización de la planta de cargos.	1	1,8	4	7,1	22	39,3	29	51,8
Realizan programas de inducción y apoyan la capacitación del personal administrativo.	1	1,8	5	8,9	29	51,8	21	37,5
Distribuyen asignaciones académicas y actividades entre docentes.	1	1,8	3	5,4	17	30,4	35	62,5
Orientan, retroalimentan y evalúan periódicamente el desempeño de docentes y personal administrativo.	2	3,6	5	8,9	21	37,5	28	50,0
Realizan programas de inducción y promueven programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinares.	3	5,4	7	12,5	24	42,9	22	39,3
Proporcionan ambientes seguros de trabajo a los docentes y al personal administrativo.	1	1,8	9	16,1	24	42,9	22	39,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

Resalta que todos los docentes aprueban la gestión administrativa de los directivos en lo relacionado con el proceso de admisiones y registro (matrículas, boletines, informes de docentes, entre otros), dado que sus respuestas estuvieron en las categorías De acuerdo o Totalmente de acuerdo. También es notorio que en las respuestas de uno de cada cuatro docentes (25 %) subyace la idea de que el rector y sus coordinadores no identifican necesidades de recursos ni los reportan a la Secretaría de Educación. Aunque el bienestar de los docentes y el personal administrativo debiera estar entre las prioridades de los directivos docentes, porque esto influye en la calidad de servicio que se preste, el 14,3 % reconoció que los directivos no lo hacen.

4.1.5.4 *Dimensión Gestión de comunidad.*

Se puede apreciar en la tabla 24 que las percepciones de los docentes acerca de la gestión de comunidad de sus directivos son positivas, pues el porcentaje de respuestas de las categorías Completamente en desacuerdo y Desacuerdo está por debajo del 30 %, inclusive en el ítem referido a si los directivos divulgan en la comunidad educativa los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales y representan a la institución educativa ante la comunidad, ninguno de los docentes estuvo en desacuerdo, es decir, que perciben de manera positiva este aspecto de la gestión de comunidad. Los porcentajes de acuerdo de los docentes con la gestión de comunidad de sus directivos oscilan entre 70 y 100 %; por encima del 90 % de acuerdo están los ítems que corresponden al fomento del trabajo colaborativo con las familias (92,8 %), socialización del manual de convivencia con la comunidad (94,7 %) y establecimiento de alianzas con otros sectores (96,4 %). De igual modo, el conocimiento e incorporación en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad, así como el uso de diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y la promoción de

espacios de participación fueron percibidos por los docentes con alto porcentaje de acuerdo (89,3 %). La menor proporción de acuerdo es la referida a la organización de egresados (71,5 %).

Tabla 24.

Grado de acuerdo de los docentes con las conductas referidas a la dimensión a la gestión de comunidad de la variable Gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.

ÍTEM	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Utilizan diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promueven espacios de participación.	0	0,0	6	10,7	21	37,5	29	51,8
Aseguran que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidas.	1	1,8	2	3,6	24	42,9	29	51,8
Fomentan la articulación de redes de trabajo entre docentes. padres de familia. acudientes y Estudiantes.	1	1,8	6	10,7	19	33,9	30	53,6
Promueven el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad Educativa.	0	0,0	7	12,5	22	39,3	27	48,2
Desarrollan estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos.	3	5,4	4	7,1	25	44,6	24	42,9
Conocen e incorporan en la planeación y ejecución institucionales las características sociales. culturales y económicas de la comunidad.	0	0,0	6	10,7	29	51,8	21	37,5
Divulgan en la comunidad educativa los objetivos. proyectos. metas y logros institucionales. y representan a la institución educativa ante la comunidad.	0	0,0	0	0,0	23	41,1	33	58,9
Establecen y consolidan alianzas estratégicas con otros sectores. para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.	0	0,0	2	3,6	22	39,3	32	57,1
Contactan organizaciones culturales. recreativas. sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad.	1	1,8	9	16,1	24	42,9	22	39,3
Fomentan actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.	1	1,8	3	5,4	25	44,6	27	48,2
Propician la organización y acompañamiento de los egresados.	3	5,4	13	23,2	23	41,1	17	30,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

4.1.5.5 *Percepciones de los docentes sobre la Gestión educativa.*

Carrasco (2002) define la *gestión educativa* “como un aspecto fundamental de la educación, que juega un rol importante en la conducción y realización de las actividades, que van a conducir al logro de las metas y objetivos previstos en el sistema educativo” (p. 45). En esta investigación, la variable independiente Percepción de los docentes sobre la *Gestión educativa* es una escala aditiva que se obtuvo al sumar las respuestas de todos los ítems de las cuatro dimensiones que estaban basados en las definiciones conceptuales de gestión; la fluctuación teórica de la escala está entre 0 y 126 puntos y una media teórica de 63 puntos. En la muestra de los docentes encuestados en una institución educativa oficial de Medellín, se registró que el promedio de dicha percepción superó la media teórica en 36.2 puntos (99.2 ± 20.4 puntos); este promedio sugiere que los docentes tienen una percepción altamente positiva de la gestión del rector y su equipo directivo (tabla 24).

Pese a que los docentes de la institución manifestaron insatisfacción frente a la gestión que hacen los directivos de acuerdo con los resultados de la encuesta de Percepción de Ambiente Escolar realizada por la Secretaría de Educación de Medellín en el año 2016 al 2018, en la presente investigación los resultados de las encuestas revelan que ningún docente obtuvo la calificación más baja esperada en cuanto a Percepción de la *gestión educativa* de sus directivos, ya que el puntaje mínimo obtenido fue de 33 puntos.

Cuando hay una buena *gestión educativa* los docentes se sienten apoyados, se nota en el rector y su equipo directivo liderazgo, hay buena planificación y seguimiento a las actividades, se establecen acciones de mejora, se brindan espacios físicos adecuados, hay un agradable clima escolar y se establecen mecanismos de participación para la comunidad educativa, es decir, se

presta un servicio educativo de calidad. Los resultados obtenidos con los docentes de una institución educativa oficial de Medellín permiten concluir que perciben que sus directivos docentes hacen una buena gestión educativa.

Tabla 25.

Percepción de los docentes sobre la Gestión Educativa discriminados por dimensiones y puntaje total. Medellín, Antioquia, 2019.

Variable	Media	Desviación típica	Valor		Percentil			n
			Mínimo	Máximo	25	50	75	
Gestión Directiva	24.3	5.1	6	30	21.0	26.0	28.7	56
Gestión Académica	23.8	5.1	9	30	20.0	25.0	28.0	56
Gestión Administrativa	25.2	6.1	9	33	21.2	25.5	30.0	56
Gestión Comunidad	25.8	5.8	9	33	22.0	26.0	31.0	56
Gestión Educativa	99.2	20.4	33	126	84.0	97.5	116	56

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS.

4.2 Análisis inferencial

4.2.1 Relación entre Percepciones sobre la *gestión educativa* y las *Prácticas de aula*.

Se determinó la existencia de correlación estadísticamente significativa entre las Percepciones de los docentes de la institución educativa sobre las cuatro dimensiones de la *gestión educativa* de los directivos docentes y las cuatro dimensiones de *Prácticas de aula*. Para ello, se empleó el Coeficiente de correlación de Spearman Brown, ya que ambas variables son cuantitativas, pero no se cumplían los supuestos Normalidad y Homoscedasticidad del coeficiente de correlación de Pearson. Para la interpretación de los resultados de la correlación, se emplearon los criterios de Bisquerra (2009) que se presentan en la tabla 26.

Tabla 26.

Tabla de interpretación de la Correlación de Spearman.

Valor	Interpretación
0 a ± 0.20	Correlación nula
± 0.21 a ± 0.40	Correlación baja
± 0.41 a ± 0.70	Correlación moderada
± 0.71 a ± 0.90	Correlación alta
± 0.91 a ± 1	Correlación muy alta

Fuente: Bizquerra (2009, p. 212).

Los resultados de la tabla 26 indican que existe relación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Planeación de clase de los docentes y sus percepciones sobre la Gestión académica ($r = 0.302$) y Gestión administrativa ($r = 0.300$) de sus directivos docentes. De acuerdo con el valor absoluto del coeficiente, esta relación, aunque existe, es baja y, según el signo, la correlación es positiva, lo cual indica que los docentes que alcanzaron altos puntajes en la dimensión Planeación, a su vez puntuaron alto en las variables Percepciones de la Gestión académica y de la Gestión administrativa.

Lo anterior indica que en cuanto a la planeación de clases los docentes perciben que diseñan actividades seleccionadas por sus estudiantes con una secuencia coherente y alineadas con los objetivos de enseñanza, de igual forma promueven que las asignaturas se conecten entre sí por medio de la ventilación de experiencias significativas; ofrecen una variedad de recursos que retengan a los estudiantes y permita que todos se incluyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se asegura que las planeaciones de clase diferencien las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a la Gestión académica los docentes perciben que sus directivos aplican diferentes modelos y metodologías pedagógicas, incorporan en el currículo las normas establecidas por el MEN, ajustan procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo e involucran la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad. Asimismo, de la Gestión Administrativa, los docentes perciben que sus directivos poseen la capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la institución y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones. planean organizan y coordinan el talento humano de la institución, así como implementación de estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales.

En la dimensión Ambientes de aprendizaje, los resultados indican que se correlaciona de manera baja con la Gestión administrativa ($r = 0.300$) y de manera moderada con la Gestión académica ($r = 0.417$), siendo estas correlaciones significativas y altamente significativas respectivamente. Vale la pena resaltar que la correlación es positiva quiere decir que los docentes que obtuvieron altos puntajes en la dimensión Ambientes de aprendizaje también obtuvieron altos puntajes en las variables Percepciones de la Gestión académica y de la Gestión administrativa.

Lo anterior significa que los docentes en sus *Prácticas de aula* crean un ambiente de respeto y empatía interactuando con sus estudiantes, crean un ambiente de respeto y empatía, cuidan la manera en la que les responden sus inquietudes y el trato que se dan entre pares; de igual forma hacen que los estudiantes se sientan valorados sin temor a ser humillados o

ridiculizados por parte del docente o sus compañeros de clase, sintiéndose seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales.

En cuanto a la dimensión Cultura de aprendizaje, los resultados muestran que esta variable se correlaciona de manera leve con la Gestión directiva ($r = 0.318$) y moderada con la Gestión académica ($r = 0.498$) lo mismo que con la Gestión administrativa ($r = 0.490$), por otra parte, dichas relaciones son significativas y altamente significativas respectivamente. Debe resaltarse que la correlación es positiva, lo que permite concluir que los docentes con altos puntajes en la dimensión Cultura de aprendizaje, también puntuaron alto en las variables Percepciones de la Gestión directiva, Gestión académica y Gestión administrativa.

Un docente que realiza *Prácticas de aula* en donde sobresale la cultura de aprendizaje es aquel que es provocador de sus estudiantes y los motiva constantemente para que se esfuercen por desarrollar las actividades e indiquen a través de preguntas y comentarios el deseo de entender el contenido y apoyan a sus compañeros en la comprensión de estos. De igual forma se evidencia en las clases que los estudiantes toman la iniciativa en mejorar la calidad de su trabajo y corregirse entre sí el uso del lenguaje, el docente hace una buena elección del contenido, y procura que este sea de interés para el nivel de sus estudiantes, vigilando cuidadosamente las competencias y actitudes a promover.

Por último, en la dimensión Práctica pedagógica se registró que la correlación con la Gestión académica ($r = 0.271$) y Gestión administrativa ($r = 0.295$) es baja; de igual modo, dichas relaciones son significativas, es decir, que la variación en los puntajes de Práctica pedagógica acompaña la variación de los puntajes de las gestiones académica y administrativa.

Por el signo del coeficiente, la correlación entre las variables es positiva, lo cual indica que los docentes que obtuvieron altos puntajes en la dimensión Práctica pedagógica, calificaron alto en las variables Percepciones sobre la Gestión académica y Gestión administrativa.

Tabla 27.

Coefficiente de correlación de Spearman Brown entre las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula y las dimensiones de la variable independiente Percepciones sobre la gestión educativa. Medellín, Antioquia, 2019.

	Gestión Directiva	Gestión académica	Gestión administrativa	Gestión comunidad
Planeación de clases	0.127	0.302*	0.300*	0.130
Ambiente de aprendizaje	0.261	0.417**	0.300*	0.171
Cultura de aprendizaje	0.318*	0.498**	0.490**	0.263
Práctica pedagógica	0.130	0.271*	0.295*	0.141

** **Significativo** $\alpha = 0.01$

* **Significativo** $\alpha = 0.05$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

4.2.2 Comparación de medias de las *Prácticas de aula* de los docentes según Sexo.

El cuerpo docente de la institución está formado en su mayoría por mujeres (52,8 %). Por tal razón, se buscó determinar si las cuatro dimensiones de las *Prácticas de aula* de los docentes difieren según los grupos del sexo. Para ello, se empleó la prueba t de Student de comparación de medias para muestras independientes, a un nivel de significación del 5 % ($\alpha = 0.05$), ya que se pretendía con esta comparación verificar si hay influencia del Sexo del docente en sus *Prácticas de aula*. Para ello, se plantearon las siguientes hipótesis:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:

μ_1 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las *Prácticas de aula* de los docentes hombres.

μ_2 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las *Prácticas de aula* de las docentes mujeres.

Se verificó el cumplimiento de los supuestos de la prueba t, a saber, Normalidad, Homocedasticidad e Independencia. Los resultados de cada una de las dimensiones de *Prácticas de aula* según Sexo se presentan a continuación.

4.2.2.1 Planeación de clases de los docentes según Sexo.

En la tabla 28 se puede observar que el promedio de la dimensión Planeación de clases que tienen los docentes hombres (27.6 ± 8.8 puntos) es 1.954 puntos menor al exhibido por el grupo de las docentes mujeres (29.6 ± 4.2 puntos). Además, los puntajes del grupo de los hombres están más dispersos que el de las mujeres, ya que el valor de la desviación típica de los hombres es el doble que el de las mujeres, lo cual indica que las mujeres tienen puntajes más consistentes. La diferencia entre el promedio de Planeación de los hombres y el de las mujeres es negativa, lo cual sugiere que las mujeres planean más frecuentemente sus clases que los hombres.

Tabla 28.

Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Sexo de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.

Dimensión	Sexo	Promedio	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t	p
Planeación de clases	M	27.6	8.8	-1.954	-1.059	0.29
	F	29.6	4.2			
Ambiente de aprendizaje	M	34.7	10.1	-4.607	-2.184	0.033*
	F	39.3	5.1			
Cultura de aprendizaje	M	42.1	12.9	-3.061	-1.156	0.267
	F	45.1	5.7			
Práctica pedagógica	M	40.0	13.2	-2.549	-0.896	0.376
	F	42.6	6.7			

* **Significativo** $\alpha = 0.05$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

Al verificar mediante la prueba t si estas diferencias observadas en las medias muestrales de Planeación de clases se deben al Sexo, se encontró que el valor de probabilidad asociado a la prueba t (0.290) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias y se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de la Planeación de clases de hombres y mujeres y que las diferencias observadas en la muestra en la que las mujeres parecían planear más frecuentemente sus clases son producto del azar y no de la influencia del Sexo. Los datos no aportan suficiente evidencia para afirmar que el Sexo influye en la Planeación de clases. ($t = -1.059$; $p = 0.290$).

4.2.2.2 *Ambiente de aprendizaje de los docentes según Sexo.*

El promedio de Ambiente de aprendizaje que tienen los docentes hombres (34.7 ± 10.1 puntos) es casi cinco puntos menos al exhibido por el grupo de las docentes mujeres (39.3 ± 5.1 puntos); esta diferencia al ser negativa indica que las mujeres realizan más frecuentemente las

actividades referidas al Ambientes de aprendizaje que los hombres. Los resultados de la prueba t de comparación de medias indican que se debe rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias, ya que el valor de probabilidad asociado a la prueba t (0.033) es menor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$). Los datos aportan suficiente evidencia para afirmar que el promedio de Ambientes de aprendizaje de hombres difiere de manera estadísticamente significativa del promedio de las mujeres.

Se concluye que el Sexo sí ejerce influencia estadísticamente significativa en los promedios del Ambiente de aprendizaje y que las diferencias observadas en la muestra en la que las mujeres tenían un mayor promedio en la dimensión ambiente de aprendizaje en el aula de clases se deben a la influencia del Sexo y no del azar ($t = -2.184$; $p = 0.033$) (tabla 27).

4.2.2.3 *Cultura de aprendizaje según Sexo.*

Al igual que lo observado en las dimensiones Planeación y Ambientes de aprendizaje, el promedio que tienen las docentes mujeres (45.1 ± 5.7 puntos) en la dimensión cultura de aprendizaje es mayor que el promedio de hombres (42.1 ± 12.9 puntos), con una diferencia de medias de 3.061 puntos que indica que las mujeres realizan más frecuentemente actividades relacionados con la dimensión Cultura de aprendizaje. Se verificó mediante la prueba t de Student si estas diferencias observadas en las medias muestrales se deben al Sexo, y se encontró que el valor de probabilidad asociado a la prueba t es mayor que el nivel de significación de la investigación; se concluye, por tanto, no hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de la Cultura de aprendizaje en el aula de clases de hombres y mujeres y que las diferencias observadas en la muestra son producto de variación aleatoria y no de la influencia del

Sexo. Los datos no aportan suficiente evidencia para asegurar que el Sexo del docente influye en la Cultura de aprendizaje ($t = -1.156$; $p = 0.267$).

4.2.2.4 Práctica pedagógica según Sexo.

En la dimensión Práctica pedagógica, el promedio de los docentes hombres (40.0 ± 13.2 puntos) es 2.549 puntos menor al exhibido por el grupo de las docentes mujeres (42.6 ± 6.7 puntos). Como se puede observar en la tabla 27, la diferencia entre el promedio de Práctica pedagógica de los hombres y el de las mujeres es negativa, lo que sugiere que las mujeres realizan más frecuentemente prácticas pedagógicas que los hombres, lo que insinúa que las mujeres realizan una mejor práctica pedagógica.

Se verificó si estas diferencias observadas en las medias muestrales son debidas al Sexo mediante la prueba t de Student y se aceptó la hipótesis nula de igualdad de medias por lo que se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de las prácticas pedagógicas de hombres y mujeres y que las diferencias no son producto del Sexo sino del azar. No existe suficiente evidencia empírica para afirmar que el Sexo influye en la frecuencia con que los docentes realizan buenas prácticas pedagógicas ($t = -0.896$; $p = 0.376$).

4.2.3 Comparación de medias de las Prácticas de aula de los docentes según el Nivel de formación.

De los 56 docentes de la institución que respondieron la encuesta. 31 de ellos tienen como último título obtenido una maestría y 25 docentes su último título es el pregrado. Estos resultados conducen a la pregunta de si estas diferencias en la formación académica influyen las cuatro dimensiones de las *Prácticas de aula* de los docentes, dado que se trata de una variable

independiente dicotómica y cuatro variables dependientes cuantitativas, se recurrió a la prueba t de Student de comparación de medias para muestras independientes, a un nivel de significación del 5 % ($\alpha = 0.05$). Con esta comparación se pretendía verificar si el título de maestría de los docentes influye en sus prácticas de aula. Para ello, se plantearon las siguientes hipótesis:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:

μ_1 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las prácticas de aula de los docentes cuyo último título es el de maestría.

μ_2 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las prácticas de aula de los docentes cuyo último título es el pregrado.

Se verificó el cumplimiento de los supuestos de Normalidad, Homocedasticidad e Independencia exigidos para aplicar la prueba t de Student. Los resultados de dichas comparaciones permiten concluir que la formación académica referida a tener título de maestría o no, no ejerce influencia estadísticamente significativa en los promedios de las dimensiones de Práctica de aula, a saber, Planeación de clases ($t = -1.251$; $p = 0.216$), Ambiente de aprendizaje en el aula de clases ($t = -1.719$; $p = 0.091$), Cultura de aprendizaje ($t = -1.534$; $p = 0.133$) ni Prácticas pedagógicas del docente en el aula de clase ($t = -0.862$; $p = 0.394$).

Tabla 29.

Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Nivel de formación de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.

Dimensión	Título de maestría	Promedio	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t	p
Planeación de clases	SÍ	27.4	8.9	-2.310	-1.251	0.216
	NO	29.7	4.6			
Ambiente de aprendizaje	SÍ	35.0	9.8	-3.702	-1.719	0.091
	NO	38.7	6.1			
Cultura de aprendizaje	SÍ	41.3	11.8	-4.221	-1.534	0.133
	NO	45.5	7.7			
Práctica pedagógica	SÍ	39.9	12.7	-2.524	-0.862	0.394
	NO	42.5	8.1			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

4.2.4 Comparación de medias de las prácticas de aula de los docentes según el Decreto de nombramiento.

En la institución educativa objeto de estudio en la presente investigación, hay dos grupos de docentes formados a partir del decreto por el cual fueron nombrados docentes, uno, el Decreto 1278 de 2002 (80,4 %) y el resto fueron nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979. Con el fin de establecer si las cuatro dimensiones de las *Prácticas de aula* de los docentes difieren según el Decreto de nombramiento, se compararon los promedios a través de la prueba t de Student para muestras independientes con el fin de establecer si el Decreto de nombramiento de los docentes influye en sus *Prácticas de aula*. Para ello. se plantearon las siguientes hipótesis:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:

μ_1 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las *Prácticas de aula* de los docentes cuyo Decreto de nombramiento es el 1278.

μ_2 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las *Prácticas de aula* de las docentes cuyo Decreto de nombramiento es el 2277.

Los requisitos de Normalidad, Homocedasticidad e Independencia de la prueba t se cumplían. Los siguientes resultados se presentan a continuación.

4.2.4.1 *Planeación de clases de los docentes según el Decreto de nombramiento del docente.*

En la tabla 30 se puede observar que el promedio de Planeación de clases que tienen los docentes nombrados bajo Decreto 1278 de 2002 (27.7 ± 7.25 puntos) es inferior al exhibido por el grupo de los docentes nombrados bajo el Decreto 2277 (32.5 ± 3.1 puntos), es decir, los primeros están obtuvieron casi 5 puntos menos (-4.812). El signo negativo de la diferencia indica que los docentes del 2277 realizan más frecuentemente las actividades referidas a la Planeación de clases que los pertenecientes al 1278. De acuerdo con los resultados de la prueba t de comparación de medias, se debe rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. ya que el valor de probabilidad asociado a la prueba t (0.002) es menor que el nivel de significación de la investigación. Se concluye entonces, que el Decreto de nombramiento del docente influye de manera significativa en los puntajes de la dimensión Planeación; los datos aportan suficiente

evidencia para afirmar que los promedios de Planeación de clases de los grupos formados a partir del decreto de nombramiento difieren de manera estadísticamente significativa. Las diferencias observadas en la muestra en la que los docentes del 2277 tenían un mayor promedio en la dimensión planeación de clases se debe a la influencia del decreto al que pertenece el docente y no es producto de variación aleatoria ($t = -3.332$; $p = 0.002$).

Tabla 30.

Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Decreto de nombramiento de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.

Dimensión	Decreto	Promedio	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t	p
Planeación de clases	1278	27.7	7.25	-4.812	-3.332	0.002**
	2277	32.5	3.17			
Ambiente de aprendizaje	1278	36.0	8.70	-5.093	-1.901	0.063
	2277	41.1	3.02			
Cultura de aprendizaje	1278	42.3	10.48	-6.939	-3.498	0.001**
	2277	49.2	4.05			
Práctica pedagógica	1278	40.1	10.93	-6.004	-2.459	0.020*
	2277	46.1	6.03			

** **Significativo** $\alpha = 0.01$

* **Significativo** $\alpha = 0.05$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

4.2.4.2 *Ambiente de aprendizaje según el Decreto de nombramiento del docente.*

En cuanto a la dimensión Ambiente de aprendizaje, en la tabla 29 se puede observar que el promedio de los docentes nombrados bajo Decreto 1278 (36.0 ± 8.7 puntos) es 5 puntos menor al exhibido por el grupo de los docentes nombrados bajo Decreto 2277 (41.1 ± 3.0 puntos). A

pesar de que se observaron estas diferencias en los promedios, la prueba t indica que no son significativas, es decir, no son producto de que los docentes hayan sido nombrados por distintos decretos, sino que se deben al azar. Se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de Ambiente de aprendizaje en el aula de clase entre los docentes nombrados por los decretos 1278 y 2277 ($t = -1.901$; $p = 0.063$).

4.2.4.3 *Cultura de aprendizaje en el aula según el Decreto de nombramiento del docente.*

En la tabla 29 se puede observar que el promedio de la dimensión Cultura de aprendizaje en el aula de clases que tienen los docentes nombrados bajo decreto 1278 (42.3 ± 10.4 puntos) está casi siete puntos por debajo del exhibido por el grupo de los docentes nombrados bajo el decreto 2277 (49.2 ± 4.0 puntos), lo que revela que los docentes del 2277, realizan en el aula de clase frecuentemente prácticas de aula relacionadas con la cultura de aprendizaje en comparación con los del 1278. Los resultados de la prueba t de comparación de medias muestran que estas diferencias son altamente significativas, hay suficiente evidencia empírica para afirmar que los promedios de Cultura de aprendizaje en el aula de clases de los grupos difieren de manera estadísticamente significativa. Se concluye que el Decreto de nombramiento del docente si influye de manera estadísticamente significativa en los promedios de Cultura de aprendizaje en el aula de clases ($t = -3.498$; $p = 0.001$).

4.2.4.4 *Práctica pedagógica según el Decreto de nombramiento del docente.*

Al igual que los observado en las dimensiones anteriores, el promedio de las Prácticas pedagógicas de los docentes nombrados bajo Decreto 1278 (40.1 ± 10.9 puntos) es inferior al exhibido por el grupo de los docentes nombrados bajo el decreto 2277 (46.1 ± 6.0 puntos),

siendo esta diferencia de -6 puntos, lo cual indica que los docentes del 2277 realizan buenas Prácticas pedagógicas con mayor frecuencia que los pertenecientes al 1278, siendo estas diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Se concluye que el Decreto de nombramiento del docente si ejerce influencia estadísticamente significativa en los promedios de las Prácticas pedagógicas y que las diferencias observadas en la muestra en la que los docentes del 2277 tenían un mayor promedio en esta dimensión no son aleatoria, sino que se deben a la influencia del decreto por el que fue nombrado el docente ($t = -2.459$; $p = 0.020$).

4.2.5 Comparación de medias de las *Prácticas de aula* de los docentes según el Nivel en que labora.

De los 56 docentes de la institución que respondieron la encuesta, el 55,4 % labora en el nivel de secundaria, es decir atienden estudiantes de los grados sexto a once y el resto labora en básica, que incluye desde preescolar hasta quinto grado. Se compararon, entonces, los promedios de *Prácticas de aula* de estos dos grupos mediante la prueba t de Student para muestras independientes, para verificar si el Nivel en que labora el docente influye en sus prácticas de aula. Para ello. se sometió a contraste la siguiente hipótesis nula de igualdad de medias:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde:

μ_1 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las *Prácticas de aula* de los docentes que se desempeñan en la Básica primaria.

μ_2 es el promedio de las dimensiones Planeación, Ambientes de aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica de las *Prácticas de aula* de los docentes que imparten clases en Secundaria.

En la tabla 31 se presentan los resultados de la comparación de medias de las cuatro dimensiones de *Prácticas de aula* y aunque en todas las dimensiones los docentes de primaria obtuvieron promedios más altos que los de secundaria, estas diferencias son producto del azar y no de la influencia del nivel educativo donde se desempeñan. En síntesis, no hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de Planeación de clases ($t = 0.644$; $p = 0.52$), Ambiente de aprendizaje en el aula de clases. ($t = 0.861$; $p = 0.39$), Cultura de aprendizaje ($t = 0.903$; $p = 0.37$) ni Prácticas pedagógicas del docente en el aula de clase ($t = -0.528$; $p = 0.59$).

Tabla 31.

Comparación de medias de las dimensiones de la variable dependiente Prácticas de aula según el Nivel en que labora de los docentes. Medellín, Antioquia, 2019.

Dimensión	Nivel	Promedio	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t	p																										
Planeación de clases	Básica	29,3	5.5	1.159	0.644	0.52																										
	Secundaria	28,1	7.9				Ambiente de aprendizaje	Básica	38,1	7.5	1.862	0.861	0.39	Secundaria	36,2	8.6	Cultura de aprendizaje	Básica	45	8.6	2.355	0.903	0.37	Secundaria	42,6	10.9	Práctica pedagógica	Básica	42,1	9.1	1.450	0.528
Ambiente de aprendizaje	Básica	38,1	7.5	1.862	0.861	0.39																										
	Secundaria	36,2	8.6				Cultura de aprendizaje	Básica	45	8.6	2.355	0.903	0.37	Secundaria	42,6	10.9	Práctica pedagógica	Básica	42,1	9.1	1.450	0.528	0.59	Secundaria	40,7	11.4						
Cultura de aprendizaje	Básica	45	8.6	2.355	0.903	0.37																										
	Secundaria	42,6	10.9				Práctica pedagógica	Básica	42,1	9.1	1.450	0.528	0.59	Secundaria	40,7	11.4																
Práctica pedagógica	Básica	42,1	9.1	1.450	0.528	0.59																										
	Secundaria	40,7	11.4																													

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SPSS.

CONCLUSIONES

El estudio de campo realizado con los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes pretendía analizar la relación entre las *Prácticas de aula* de los docentes y sus percepciones sobre la *Gestión educativa* de los directivos, en el año 2019. Los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos dan cuenta del objetivo general, conforman las conclusiones de este trabajo y se presentan de manera discriminada.

a) Describir las prácticas de aula de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín, Colombia.

Para alcanzar este objetivo se realizó un análisis descriptivo de las prácticas de aula de los docentes de esta institución educativa tomando como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) de Charlotte Danielson (2013), el cual considera las siguientes dimensiones: planeación de clases, ambiente de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica. La revisión bibliográfica, permitió determinar que estas dimensiones son fundamentales y propicias para el análisis de la variable dependiente *Prácticas de aula*, dada la variedad de las preguntas que permitió formular y el cubrimiento exhaustivo de las dimensiones en que se desempeña el docente en su quehacer pedagógico.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta que la dimensión *planeación de clases* se refiere a las actividades que hacen los docentes previas al desarrollo de la clase, los resultados permiten concluir que el promedio superó la media teórica en diez puntos (28.7 ± 6.9 puntos), es

decir, que los docentes planean sus clases Muy Frecuentemente, y diseñan actividades de aprendizaje conformes a los objetivos propuestos, a fin de fomentar en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y el desarrollo de un pensamiento de alto nivel. Asimismo, prevén la consecución de recursos dentro o fuera de la institución educativa con el fin de apoyar a quienes necesitan ayuda académica y no académica; y toman en cuenta las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante permitiéndoles hacer aportes sobre la mejor manera de estructurar el aprendizaje.

Estos resultados están en concordancia con Danielson (2013) cuando en su MBE asevera que una planeación de clases bien diseñada se ocupa de las necesidades de aprendizaje de los diversos grupos de estudiantes, sigue una secuencia coherente alineada con los objetivos de enseñanza y prevé la participación estudiantil en actividades cognitivas de alto nivel, las cuales se diferencian adecuadamente para cada alumno.

La presencia de ciertas debilidades en la planeación hace necesario velar porque el docente diseñe, para cada objetivo, diferentes actividades, a fin de dar a los estudiantes la oportunidad de seleccionar entre varias alternativas, la que se muestre más cerca de sus intereses. Este seguimiento apoyaría la apreciación de Danielson, para quien una buena clase debería tener el “atributo invaluable” de permitir a los discentes elegir de entre diferentes actividades, aquellas que promuevan experiencias significativas para su aprendizaje.

En conclusión y en concordancia con lo señalado por la autora, una planeación de clases bien diseñada, se ocupa de las necesidades de aprendizaje de los diversos grupos de estudiantes y permite que hagan aportes sobre la mejor manera de estructurar el aprendizaje.

La dimensión *ambiente de aprendizaje* generó un resultado de 37.0 ± 8.1 , lo que indica que el promedio superó a la media teórica en 15 puntos. Esto significa que, según los docentes de la institución educativa objeto de este estudio, existe un ambiente de aula adecuado y favorable para el desarrollo de las actividades, facilitando que el maestro lleve a cabo su proceso de enseñanza y los estudiantes obtengan los logros propuestos.

Los resultados obtenidos concuerdan con las apreciaciones expuestas por Nordahl (1998), Villalobos (2011), Danielson (2013), Giraldo y Jiménez (2017), para quienes un buen ambiente de aprendizaje permite que maestro y estudiante compartan un lugar en común llamado convivencia, hace que el docente optimice su tiempo y recursos para lograr mejor los objetivos propuestos y contribuye al desarrollo de prácticas formativas. Al respecto, es importante tener presente que este lugar de convivencia no se da a partir de estrategias y técnicas para poner en marcha en el aula, sino que implica las actitudes de los docentes; por ello, los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase, de manera que la forma en la que el docente responde a los estudiantes y cómo les permite tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía. En palabras de Danielson,

conservar un buen ambiente de aula es una habilidad esencial de la enseñanza es el manejo de las relaciones en el salón de clase. En un ambiente respetuoso, todos los estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales.

Sin embargo, se considera importante para efectos de esta investigación que el docente propenda además, a que sus prácticas de aula se enmarquen en una de estas categorías: la reflexiva, la normativa y la de comunicación expuestas por Giraldo y Jiménez (2017).

Danielson (2013) define la Cultura de aprendizaje como el ambiente en el salón de clase que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y profesores, el valor del trabajo duro y la perseverancia. La principal característica de esta dimensión es entonces, como lo destaca la autora “la creencia compartida en el valor del aprendizaje”: el profesor expresa sus expectativas sobre la enseñanza y el entusiasmo que siente hacia su asignatura, y recibe como respuesta de parte de los estudiantes, la responsabilidad de un aprendizaje de alta calidad y su deseo de aprender formulando preguntas y comentarios, y tomando iniciativas para mejorar lo aprendido.

Para generar cultura de aprendizaje, el docente debe saber elegir los contenidos y cómo comunicarlos, es decir, cómo desea su clase, a fin de tomar posición frente al acto de educar, y todo ello, dentro de un clima de respeto, en tanto que base fundamental del acto educativo.

Queda claro pues, tal como lo expresan Díaz y Hernández, (2007) al retomar la idea formulada por Maruny en 1989, que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender y para ello, el docente debe conocer a sus alumnos: ideas previas, capacidad, estilo de aprendizaje, situaciones internas y externas que motivan o desaniman, hábitos de trabajo, actitudes y valores... La clase no puede ser por tanto, una situación unidireccional, sino interactiva, para que el intercambio de informaciones sea significativo y propenda a la calidad de la docencia.

Lo expresado ut supra está en consonancia con los resultados obtenidos para esta dimensión (43.7 ± 9.9), es decir, que el promedio superó la media teórica en 15 puntos. Todo lo cual sugiere que para los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes en general, las actividades referidas a la *cultura del trabajo realizado en el aula*, por estudiantes y docentes, tales como reconocer de diferentes formas el esfuerzo y persistencia de los estudiantes, establecer el orden y los momentos en los que se llevarán a cabo cada una de las actividades, utilizar la mayor parte del tiempo en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y manifestar altas expectativas frente a los productos esperados de los estudiantes, se corresponden Muy frecuentemente, con lo determinado en las investigaciones que al respecto, se acaban de señalar.

La dimensión Práctica *pedagógica* hace especial referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan entre el docente y el estudiante, es decir, en el desarrollo del currículo práctico. Partiendo de estos referentes, una buena práctica pedagógica se basa según Danielson (2013) en dos aspectos importantes: la comunicación con el estudiante y la discusión. La primera ocurre cuando el docente “une el propósito de aprendizaje de la clase con el plan de estudios” (p. 34), el segundo, cuando lleva a los estudiantes a elevar su nivel de pensamiento.

En este sentido, los resultados de la dimensión *Práctica pedagógica* (41.3 ± 10.4) indican que los docentes la Institución Educativa Juan María Céspedes realizan Muy Frecuentemente, buenas prácticas pedagógicas en el aula, que se traducen en dar instrucciones claras antes de iniciar las clases, verificar constantemente que los estudiantes hayan comprendido las

explicaciones, realizar preguntas con alto desafío cognitivo y generar discusión en el aula que permita la participación de los estudiantes.

Consecuentemente, teniendo en cuenta que en los resultados, el promedio superó la media teórica en 13 puntos, se puede afirmar que los docentes de la institución educativa objeto de este estudio muestran Alta Frecuencia en la realización de sus prácticas pedagógicas en el aula, hecho que concuerda con la aseveración de Danielson (2013) cuando advierte que un docente que cumple buenas prácticas pedagógicas es aquel que propende a “comunicar los objetivos, lineamientos y procedimientos claros y específicos para las actividades de la clase, se esfuerza por no cometer errores de contenido y da explicaciones claras de conceptos y estrategias y hace uso correcto y adecuado del lenguaje” (p. 33).

Con el propósito de culminar la descripción de la variable *Prácticas de aula*, es preciso enfatizar sobre el hecho de que para que una institución educativa pueda alcanzar resultados académicos satisfactorios en sus estudiantes, debe contar con docentes capaces de ejecutar prácticas de aula significativas que influyan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, En este sentido, la Guía 3 del MEN (2015) titulada *Ruta de Seguimiento y Reflexión pedagógica “Siempre día E”*, insiste sobre la importancia que reviste para el estudiante contar con herramientas que lo lleven a experimentar el éxito académico y a comprobar que es capaz de aprender; y esto es posible cuando el encuentro pedagógico docente/disciente considera elementos tales como: un diseño o planeación apropiado que se armonice con las habilidades de manejo de grupo, que despierte el interés de los estudiantes de manera de lograr que el uso del tiempo sea eficiente, y hacer que la evaluación formativa, sea habitual.

En otras palabras, que todos esos elementos se traduzcan en una práctica de aula significativa, en la que el docente pueda “reflexionar sobre el qué, el porqué, el cómo y para qué de una buena meta de aprendizaje; las actividades a desarrollar para lograrlo, el material a usar y el cómo evaluarlo” (p.17).

Así las cosas, y una vez analizados los resultados del conjunto de ítems evaluados en las cuatro dimensiones de la variable *Prácticas de aula*, cuyo promedio superó la media teórica (150.8 ± 33.8 puntos), se afirma que los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín tienden a realizar Frecuentemente y Muy Frecuentemente unas adecuadas *Prácticas de aula significativas*.

b) Indagar acerca de las percepciones de los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes sobre la Gestión educativa.

Este objetivo se planteó para conocer las percepciones de los docentes sobre la *Gestión educativa* que deben realizar los directivos docentes según las Guías 34 y 31 diseñadas por el MEN, pensando en el mejoramiento de las instituciones educativas del país.

En este sentido, la primera de ellas plantea la necesidad de que estos establecimientos educativos cuenten con formas de gestión que respondan a las dimensiones directiva, administrativa, académica y de comunidad, necesarias para cumplir cabalmente con sus objetivos. Y esto, en virtud del cambio que han experimentado en su devenir de instituciones cerradas a abiertas. En atención a las cuatro dimensiones se precisa que la directiva atañe a la manera en que la institución educativa es dirigida; los procesos de apoyo a la gestión son

responsabilidad de la administrativa; el desarrollo del currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje corresponden a la académica y finalmente, las relaciones de la institución con el entorno atañen a la dimensión comunidad. Con base en estas dimensiones el rector debe orientar el “fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos” (MEN, 2015b, párr. 1).

La Guía 31 por su parte, contempla las competencias que debe tener un directivo docente para administrar y direccionar el plantel educativo de una forma eficaz.

Es de señalar que la revisión bibliográfica sobre gestión educativa, determinó que las precitadas dimensiones (directiva, académica, administrativa y comunidad) constituyen el eje central y la brújula que direcciona el rumbo de la institución, lo que reafirma su viabilidad y pertinencia para el análisis de la variable independiente *Gestión educativa*, de este estudio, toda vez que fue de dichas guías (31 y 34) de donde se tomaron las preguntas realizadas a los docentes, cuestión esta que las coloca en una condición de legitimidad, veracidad y legalidad por provenir del MEN, lo cual ayuda a tener la certeza de que con ellas se logró cubrir totalmente las áreas de gestión en las que se desempeña el directivo docente y en torno a las cuales se desarrolla la dinámica institucional.

El análisis de la variable *Gestión educativa* mostró en las cuatro dimensiones una percepción alta de los docentes sobre la gestión de sus directivos, pues en todas, el promedio superó la media teórica en 9 puntos, así: directiva (24.3 ± 5.1), académica (23.8 ± 5.1), administrativa (25.2 ± 6.1) y comunidad (25.8 ± 5.8). Esto indica que los docentes están totalmente de acuerdo con la gestión que hacen los directivos pues reconocen que desde la

gestión directiva hay buena comunicación, direccionamiento, participación, planeación, medición, seguimiento y ajuste de planes y proyectos.

Asimismo, reconocen que el rector y su equipo directivo desde la gestión académica, aplican diferentes modelos y metodologías pedagógicas, incorporan en el currículo las normas establecidas por el MEN, ajustan procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo e involucran la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad, situación similar ocurre con la gestión administrativa. Allí los docentes admiten que sus directivos poseen la capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la institución y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones, planean organizan y coordinan el talento humano de la institución, así como la implementación de estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales.

Situación similar ocurre con la gestión comunidad, donde los docentes están completamente de acuerdo con que los directivos realizan actividades que permiten consolidar el vínculo familia-escuela, tales como: fomentar el trabajo colaborativo, socializar el manual de convivencia, establecer alianzas con otros sectores, incorporar en la planeación y ejecución institucional características sociales, culturales y económicas de la comunidad, promover espacios de participación y utilizar diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa.

Así, al revisar la teoría al respecto puede constatarse cómo la guía 34 del MEN establece que un rector que haga una buena gestión directiva es aquel que gestiona, organiza, desarrolla y evalúa el funcionamiento general de la institución. Indica, además, que corresponde al rector liderar “a sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento” (MEN, 2008a, p. 26).

Teniendo en cuenta lo anterior y según los resultados antes mencionados se puede concluir que los docentes perciben que las actividades desarrolladas por el rector y el equipo directivo se compadecen con lo esperado.

c) Determinar la existencia de relación entre las percepciones de los docentes sobre la *gestión educativa* y sus *Prácticas de aula*.

Al observar los resultados sobre la relación entre las cuatro dimensiones de cada una de las variables dependiente (*Prácticas de aula*) e independiente (percepciones de los docentes sobre la *Gestión educativa*), se puede concluir que existe una relación leve ($r= 0.338^*$) entre ambas variables; si se tiene en cuenta el valor de $\alpha = 0.11$, es posible concluir que las percepciones de los docentes sobre *gestión educativa* de los directivos docentes de la institución se relacionan de manera estadísticamente significativa con sus *Prácticas de aula*.

De igual manera, se pudo establecer por las puntuaciones obtenidas desde cada una de las dimensiones, que los docentes que tienen un nivel avanzado en la percepción de la gestión educativa, tienen un nivel superior en *Prácticas de aula*.

En este sentido vale la pena destacar nuevamente, la definición de gestión educativa formulada por el MEN(2015b) en cuanto a los lazos que unen a la *gestión educativa*, como responsable de la organización de los procesos institucionales con el fin de lograr objetivos y metas propuestas y las Prácticas de aula como el ejercicio que realiza el docente dentro y fuera del aula de clase, teniendo en cuenta su saber pedagógico y su habilidad para comunicar y formar. Se aprecia allí la presencia de dos actores que intervienen como ejes fundamentales de la gestión educativa: el primero, el docente definido por el MEN (1994) como: el “orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, responsable de llevar a la práctica en el aula el proyecto educativo institucional y mejorar permanentemente el proceso educativo” (pp. 64-65). Y el segundo, el rector, como el responsable de hacer seguimiento a las *Prácticas de aula* del docente a través de la gestión pedagógica. MEN (2008)

El producto del esfuerzo de estos dos actores es sin duda alguna, mejorar la calidad educativa, entendida según Latapí como

La concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de éste ante el aprendizaje (citado en MGEE, 2009, p.20).

RECOMENDACIONES

Como es usual en estos trabajos de investigación, en las conclusiones priman aquellos resultados que muestra un comportamiento de las variables que se ubican en el promedio esperado o, mayor a este. No obstante, cabe alertar para su seguimiento, evaluación y actuación por parte de los actores concernidos, sobre algunos resultados que no alcanzaron los promedios esperados, pero que son susceptibles de ser mejorados a fin de lograr las metas propuestas con calidad, eficiencia, y eficacia.

Igualmente son pertinentes algunas recomendaciones sobre la profundización de aspectos que lucen haber quedado inconclusos, así como la incorporación de otros actores o variables que vendrían a cubrir expectativas creadas, como aportes a futuras investigaciones a fin de fortalecer los postulados teóricos y metodológicos presentados hasta el presente, sobre la posible relación entre la gestión educativa de los directivos y las prácticas de aula de los docentes.

1. En primer lugar, resulta muy importante hacer seguimiento a las *Prácticas de aula* de los docentes, con el fin de establecer si estas cumplen en todas sus dimensiones, con los requerimientos del MEN, y están en sintonía con la realidad y el contexto institucional. En efecto, en razón de que las prácticas de aula son una forma de gestión que evidentemente, debe enfatizar en la formación de los estudiantes, pero que en muchos casos, se queda en el cumplimiento de la formalidad administrativa, se estaría evidenciando una ausencia de control y seguimiento intra institucional y de supervisión externa. Entonces, es interesante, que desde la gestión educativa, en su dimensión académica, no solo se programen visitas guiadas a las aulas de clase, y cursos de desarrollo profesional que generen más confianza en el desarrollo del quehacer pedagógico de los docentes, sino también que se lleve a cabo un

- muestreo con el fin de hacer una revisión y verificación exhaustiva del cumplimiento del plan de estudios y de los alcances de este en la formación integral de los estudiantes.
2. Adicionalmente, sería beneficioso, incluir en otras investigaciones sobre prácticas de aula, todas las dimensiones de los cuatro dominios del MBE de Danielson (2013) y no la adaptación que hizo el MEN, por considerar que hay otros aspectos que no se abordaron y que sí pueden aportar al mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes. Esto, en razón de que en algunos casos las concepciones en las que se sustentan las acciones de la gestión educativa, conforme a los lineamientos dictados a través de la Guías del Ministerio, condicionan ciertos tipos de práctica de aula, alejándolas del énfasis en lo participativo, lo colaborativo y la innovación. Por estas razones podría establecerse con más detalle, esta conexión, incidencia y relación.
 3. Para futuras investigaciones se debería incorporar a los estudiantes como población, en tanto que actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje y beneficiarios directos de que los docentes tengan prácticas de aula significativas; además, sería de vital importancia conocer sus percepciones sobre las prácticas de aula de sus docentes.
 4. Del mismo modo, desde la gestión educativa se puede plantear como política institucional instrumentos que permitan medir y hacer seguimiento consistente de las percepciones de los docentes sobre sus prácticas de aula.
 5. Finalmente, sería interesante comparar los resultados de esta investigación con los instrumentos y pruebas externas que aplica la institución o entidades externas como el Icfes y la Secretaría de Educación de Medellín, a fin de establecer acciones de mejora desde cada una de las dimensiones de las prácticas de aula y de la gestión educativa abordadas en la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Medellín. (2019). Diagnóstico del sector educativo 2018. Anexo 2. *Gestiones y Componentes de la Autoevaluación Institucional*. Recuperado de <https://medellin.edu.co/secretaria/planes-programas-y-proyectos/poaivc-2019/documentos-diagnostico-sector-educativo/anexos-2/1057-anexo-7-gestiones-y-componentes-herramienta-integrada/file>
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), 99-113. Recuperado de <https://goo.gl/WDc32f>
- Álvarez, M. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente; obstáculos y retos. Universidad de Cantabria Santander. España. Recuperado de www.saber.ula.ve
- Anders, Valentín y múltiples colaboradores. (2001–2020) Etimologías de Chile. recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?gestio.n> . Mayo 2 del 2020. Año de publicación:2011.
- Banco Mundial (2013). Maestros. Consultado en mayo 2020. <https://www.bancomundial.org/es/topic/teachers>
- Benítez, B. y Ocampo, J. (2018). *La gestión del aula y el marco profesoral de Charles Danielson en los docentes de la Institución Educativa Las Nieves*. (Trabajo de maestría). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*: (2a ed.) Madrid: Muralla.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Carrasco, S. (2002). Gestión educativa y calidad de formación profesional en la Facultad de Educación de la UNSACA. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San

- Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1589><http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1589>
- Casassus, J. (1999). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO. *La gestión en busca del sujeto* (pp. 13-28). Chile: UNESCO.
- Chiavenato, I., & Sapiro, A. (2011). *Planeación Estratégica, fundamentos y aplicaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Colombia Aprende. (s. f.). *¿Qué es el Día de la Excelencia Educativa “Día E”?* Recuperado de <https://medellin.edu.co/articulacion/520-que-es-el-dia-de-la-excelencia-educativa-dia-e>
- Correa, A, Correa, S y Álvarez, A. (s.f). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20un%20nuevo%20paradigma.pdf>
- Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile: PREAL.
- Danielson, Ch. (2013). *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/anexo_3_-_marco_para_la_ensenanza.pdf
- De Lella, C. (1999, septiembre) *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. [ponencia] I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi. México
- Deming, W. (1989) *Calidad, Productividad y Competitividad: la salida de la crisis*. ISBN 84-87189-229-
- Díaz Quero, Víctor (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12(Ext),88-103.[fecha de Consulta 3 de Mayo de 2020]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2007). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Venezuela: MC Graw Hill.
- Díaz, S. (2017). *Gestión Educativa en el marco del proceso de la acreditación, en las Instituciones Educativas Estatales Nivel Secundaria, zona urbana distrito de Iquitos 2016*. Iquitos: UNAP. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Trabajo de maestría). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/xUMMDD>
- Ediciones Díaz de Santos, España.
- Evangelista (2015) *La Gestión de los Directores y la Calidad Educativa en la Institución Educativa Del Nivel Primario 70177 Molino Juli, Puno, 2014*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Educación, Lima – Perú.
- Fernández, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Fuente, P. (2006). La dirección de centros educativos hoy: el poder de lo simple en una situación compleja. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/240>.

Fundación Proantioquia (s.f). Reconocimiento al mejoramiento educativo para la calidad, ciudad de Medellín. Consultado en mayo de 2020. <https://proantioquia.org.co/desarrollo-educativo/mejoramiento-educativo/reconocimiento-al-mejoramiento-educativo-para-la-calidad-ciudad-de-medellin/>

Galindo, G. J. y Rojas, N. P. (2013). *La gestión educativa y el desempeño docente de la Institución Educativa Innova School, sedes Chorrillos y Ate – 2013*. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/13109/Galindo_GGJL-Rojas_SNP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García-Cabrero, B., J. Loredo y G. Carranza. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Giraldo, N. M. y Jiménez, F. A. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia*. (Trabajo de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

Gómez, A. y Perdomo, D. (2015). *Las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana, en*

- relación con la implementación del modelo pedagógico constructivista.* (Trabajo de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Gómez, C. (2017). *Gestión escolar: coherencia de las Prácticas de aula con el modelo pedagógico institucional, desde los procesos de gestión, calidad y evaluación.* (Trabajo de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- González, A. (2014). *Enfoques y construcción de conceptos en gestión educativa y administración educativa.* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30612.pdf>
- Hejeile, L y Cruz, J. (2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación.* Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://files.gestioneducativa1.webnode.es/200000027-5f825607b8/S%C3%ADntesis%20-%20Katherine%20Huertas.pdf>
- Hernández, F. (1999). *Para enseñar no basta saber la asignatura.* Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* 6 ed. México D.F., McGraw-Hill.
- Huamán, M. (2018). El liderazgo pedagógico directoral y la gestión de los aprendizajes de los estudiantes de la Institución Educativa nro. 24073, Luis Alfaro Calle De Andamarca – Lucanas, Región Ayacucho. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle. Disponible en <http://repositorio.une.edu.pe/handle/une/1826>. Perú

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) Gestión Educativa estratégica.

Ministerio de Educación de Argentina. Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, módulo II. gestión educativa y estratégica. Buenos Aires, Argentina.

Lanfrancesco, G. (2011). *La Evolución de los Roles en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uKXgGbDsH4k>

Latapí, P. (1996) *Tiempo educativo mexicano I*. México: uag.

Lera, M. J., Jensen, K. y Josang, F. (2007). *La gestión del aula*. Recuperado de www.golden5.org/programa.

Ley 115 (8 de febrero de 1994) DO: 41.214. *Congreso de la República de Colombia*. Bogotá

Ley 715 (21 de diciembre de 2001) DO: 45.774. *Congreso de la República de Colombia*. Bogotá

López, R. (2017). *Evaluación de la Gestión Educativa Institucional desde una Perspectiva*

Humanista; estudio de caso, en una Institución de Educación Básica y Media. (Tesis de

Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/983/TO->

[20651.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/983/TO-20651.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Magisterio. (2014). *Proyectos y experiencias: interrogando el aula*. *Revista Internacional*

Magisterio. 69, 1-96. Recuperado de

<http://viewer.pasalapagina.com/display.php?u=revisterovirtual.com&iid=5115&uid=3025>

[13&t=1559278499&k=d96380a97254c7f344b44a86ccedb635#page=64](http://viewer.pasalapagina.com/display.php?u=revisterovirtual.com&iid=5115&uid=3025)

Martínez B., A. (2003) *La enseñanza como posibilidad el pensamiento*. En Cooperativa Editorial

Magisterio (Ed), *Pedagogía y Epistemología* (pp.1–20), Bogotá, Colombia.

- Martínez, Y. (2017). *La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico*. (Trabajo de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Mendoza (2015) La gestión educativa y la percepción de la imagen institucional en las Instituciones Educativas de la red 06 UGEL 07 – 2012. Escuela de postgrado universidad Cesar Vallejo. Peru 2015.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*, (34), 1-20. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2008a). Guía para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan De Mejoramiento. *Serie guías No. 34*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2008b). *Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Guía 31*. Recuperado de <https://goo.gl/E5JCTs>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). *Hacia la creación y consolidación de un plan de Incentivos para Docentes y directivos docentes del sector oficial, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_301.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015a). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica “Siempre día E”. Guía 3 para directivos docentes -ciclo 2- Prácticas de aula*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://goo.gl/7DRQV4>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015b). *Gestión Educativa*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (s. f.). “*Todos a aprender*”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf

Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. Publicaciones de la Universitat Jaume I. España. DOI:

<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>

Morcillo Loro, V. (2017). La acción educativa en el aula desde planteamientos innovadores: un estudio intensivo. *Investigación en la Escuela*, 92, 1-18. Recuperado de:

<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-1>

Naghi, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Naranjo, M. (2015). Las Prácticas de aula: Entre el ser y el deber ser. (Trabajo de maestría).

Universidad ICESI, Cali, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/e2a3MW>

Ordoñez, S. (2019). Eligio Salamanca. Educación, el cuadro más allá del marco. *Magisterio: Educación y pedagogía*, (97), 6-8.

Oviedo, G. 2004. La definición del concepto d Percepción en Psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, no. 18, agosto de 2004, (pp. 89-96)

Oviedo, P. (2012). Investigar para innovar la docencia. Innovar la enseñanza. En C. Goyes y P.

Oviedo. (Comp.), *Estrategias derivadas de la investigación* (pp. 13-22). Bogotá, Colombia: Kimpres.

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista Acción Psicológica*,

10(2), 3-18. Recuperado de

<http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/11820/12588>

- Pérez, J. y Gardey, A. (2013). Definición de práctica docente. *Definición de*. Recuperado de <https://definicion.de/practica-docente/>
- Presidencia de la República de Colombia. (10 de diciembre de 2002). *Decreto 3020 de 2002*. DO: 45028.
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de junio de 2002). *Decreto 1278 de 2002*. DO: 44.840.
- Presidencia de la República de Colombia. (24 de septiembre de 1979). *Decreto 2277 de 1979*. DO: 35.374.
- Prieto, M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, (4), 73-92. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045>
- Quino, B. W. (2017). *La gestión educativa y su relación con la práctica docente en instituciones educativas de San Martín de Porres - 2016*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6850/Quino_SW.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, C. (2012). *La gestión educativa (ge) en la educación básica y media oficial de Manizales: un análisis desde las teorías administrativas y organizacionales*. (Tesis maestría en administración). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9039/1/7708531.2012.pdf>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. Consultado en mayo de 2020. <https://dle.rae.es>

- Rico Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás*, 55-70. ISSN: 2346-0806.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Rodríguez Gómez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía Y Saberes*, (24), 19.25.
<https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>
- Romero Portella, R. (2018). *La gestión pedagógica directoral y el desarrollo del perfil docente en la Institución Educativa*. Nro. 1182. El Bosque de San Juan de Lurigancho – Lima. (Tesis de Maestría) Recuperado de Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto (ALICIA).<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2127>. Perú.
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(131), 3-6. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531001.pdf>
- Sanzana, G. (2012). *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11608/2014000000905.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Pública (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Programa Escuelas de Calidad. México D.F. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/07/DOCUMENTO-modelodegestionEE.pdf>

- Torres, E. (2014). *Gestión educativa* y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno – 2014 - Perú. *COMUNI@CIÓN*, 6(1), 56-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v6n1/a06v6n1.pdf>
- Trujillo, A. (2015). *Análisis de las prácticas y los estilos pedagógicos de los docentes de la Institución Educativa Ricabrisa de Tarqui, Huila y su relación con los resultados en las pruebas externas “saber”*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Tolima, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/wqdHRD>
- UNESCO (2011) Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Unidad de capacitación en Gestión del Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Uranga, W. (2001). Gestionar la comunicación, en las prácticas sociales, organizaciones y comunidades. Buenos Aires: Labor.
- Vargas, J. (2018). Gestión del aula: metodología reflexiva del hacer docente. *Magisterio.com.co*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/gestion-del-aula-metodologia-reflexiva-del-hacer-docente>
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7.
- Yábar, I. (2013). *La Gestión Educativa y su relación con la Práctica Docente en la Institución Educativa Privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima – Cercado*. (Trabajo de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: 2ª Ed.
- Zuluaga, Olga Lucía (1999). Pedagogía e historia. En Cooperativa Editorial Magisterio (Ed), *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento *Prácticas de aula* aplicado



INSTRUMENTO N° 1:

“CUESTIONARIO DE PERCEPCION DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN MARIA CÉSPEDES” ACERCA DE SUS PRÁCTICAS DE AULA

Estimado Docente:

El presente instrumento es anónimo y forma parte del proyecto investigativo “**RELACION ENTRE LAS PRACTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES DE LA IEJMC Y SUS PERCEPCIONES SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA**”. Este instrumento tiene como objetivo reunir información respecto de cómo los docentes perciben sus *Prácticas de aula*.

INSTRUCCIONES: Por favor, exprese cómo usted percibe su desempeño profesional **en el último mes**. Lea cada uno de los ítems y marque con una X la opción que refleja qué tan frecuentemente realiza usted las siguientes actividades en el aula de clase donde:

0	1	2	3	4
NUNCA	RARA VEZ	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE

NOTA: Las respuestas que usted seleccione serán tenidas en cuenta únicamente como información para la presente investigación y nunca se convertirán en motivo de evaluación a la labor docente. Trate de ser lo más objetivo posible.

Si reconocemos nuestras fortalezas y debilidades será posible emprender un camino hacia nuestra cualificación.

Gracias por su valiosa colaboración.

INFORMACIÓN GENERAL:**Sede:** Central _____ Playas _____**Jornada:** AM _____ PM _____ INTERMEDIA _____**Edad:** 18 a 35 _____ 35 a 50 _____ mayor de 50 _____ **Género:** Masculino _____ Femenino _____**Grados que atiende:** T ___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 ___ 11 _____**Años de Servicio:** 1 o menos _____ Entre 2 y 3 _____ Entre 3 y 5: _____ Más de 5 _____**Años de Servicio en la institución:** 1 o menos _____ Entre 2 y 3 _____ Entre 3 y 5: _____ Más de 5 _____**Título profesional:** Doctorado _____ Maestría _____ Licenciado _____ Tecnólogo _____
Profesional no licenciado: _____ Normalista superior _____ otro _____ ¿Cuál? _____**Tipo de Contrato:** En carrera _____ Periodo de prueba _____ provisional _____**Decreto de Nombramiento:** 1278 _____ 2277 _____ Ninguno _____**Área en la que tiene mayor asignación de horas académica** _____**Area en la que fue nombrado:** _____ **Grado en el escalafon** _____

- **DIMENSIÓN I: PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASES**

CONOCIMIENTO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

ITEMS	N	R	O	F	MF
1. Preparo y tengo con antelación los recursos necesarios para mi clase.					
2. Selecciono los materiales de la clase de manera que ofrezcan un nivel apropiado de reto para los estudiantes.					
3. Evaluó que los recursos destinados para la clase, ayuden a cumplir con el objetivo.					
4. Participo en cursos de desarrollo profesional o en comunidades de aprendizaje.					

PLANEACIÓN DE CLASE COHERENTE

ITEMS	N	R	O	F	MF
5. Establezco la forma en que voy a enseñar, determinando el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.					
6. En la preparación de clases considero la utilización de mapas de aprendizaje que indiquen relaciones con el aprendizaje previo.					
7. Propongo actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo.					
8. A la hora de diseñar las clases programo diferentes actividades, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas.					
9. en mi planeación propongo actividades para desarrollar un pensamiento de alto nivel.					

- **DIMENSIÓN 2 AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE**

CREAR UN AMBIENTE DE RESPETO Y COMPENETRACIÓN

ITEMS	N	R	O	F	MF
10. Utilizo un tono de voz adecuado.					
11. Promuevo el trabajo colaborativo entre mis alumnos para que interactúen y se ayuden entre sí.					
12. Propicio que mis alumnos expresen libremente sus ideas y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o sancionados.					
13. Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos dialogando con ellos o con sus padres y familiares.					
14. Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos					
15. Trato a todos mis alumnos por igual, sin tener favoritismos.					
16. Manifiesto preocupación y afecto por mis alumnos a través de diversos medios o formas.					
17. Animo y motivo a mis alumnos para que trabajen y participen en todas las actividades.					
18. Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.					
19. Mantengo la calma ante situaciones conflictivas, evitando reacciones negativas como gritar, golpear objetos, etc.					
20. Utiliza un lenguaje asertivo y respetuoso evitando expresiones de rechazo, lástima, discriminación o rotulación hacia los estudiantes.					

- **DIMENSIÓN 3 CULTURA DE APRENDIZAJE**

ITEMS	N	R	O	F	MF
21. Tengo altas expectativas en relación al aprendizaje y participación de mis estudiantes que se ven reflejadas en mi comportamiento verbal y no verbal.					
22. Los estudiantes reconocen el valor de lo que están aprendiendo.					
23. Asigno a los estudiantes con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.					
24. Tengo altas expectativas en relación con los productos y resultados de mis estudiantes.					
25. Mis estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad.					
26. Hago reconocimiento del esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en forma verbal y escrita.					

MANEJAR LOS PROCEDIMIENTOS DEL AULA

ITEMS	N	R	O	F	MF
27. Establezco el orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.					
28. Los estudiantes emplean rutinas para la distribución y recolección de los materiales de clase sin interrumpir el desarrollo de la clase.					
29. Las actividades de rutinas: saludo, asistencia, ambientación. Se toman más de los cinco primeros minutos de clase.					
30. Regulo el tiempo de las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.					
31. Empleo poco tiempo al llevar a cabo los cambios o transiciones entre una actividad y otra.					
32. Utilizo la mayor parte del tiempo, en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.					
33. Empleo la mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.					
34. Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis alumnos puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.					

- **DOMINIO III: PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

DIMENSIÓN F: COMUNICARSE CON EL ESTUDIANTE

ITEMS	N	R	O	F	MF
35. La mayoría de los estudiantes comprenden las explicaciones sobre conceptos y estrategias.					

36. Los estudiantes conocen el objetivo a desarrollar en cada clase.					
37. Al iniciar la clase doy instrucciones completas para que los alumnos realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.)					
38. Verifico continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.					

• **DIMENSIÓN G: USO DE TÉCNICAS DE DISCUSIÓN**

ITEMS	N	R	O	F	MF
39. Los estudiantes son quienes realicen las preguntas respecto a las temáticas abordadas.					
40. Los estudiantes leen y al hacerlo participan de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.					
41. Los estudiantes realizan preguntas con un alto desafío cognitivo.					
42. Utilizo de manera eficaz las respuestas e ideas de los estudiantes. (despejando dudas y dando relevancia a cada una de ellas)					
43. Los estudiantes obtienen información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, vídeos, etc.).					
44. En mis clases se establecen espacios de discusión como los debates, los foros, las mesas redondas donde los estudiantes lideran y el profesor orienta.					
45. Los estudiantes expresan sus ideas y argumenten sus respuestas.					
46. La discusión es el centro del aprendizaje.					
47. Los estudiantes expresan lo aprendido con sus propias palabras.					
48. Los estudiantes elaboran conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.					

Anexo 2. Instrumento de *gestión educativa* aplicado**Estimado Docente:**

El presente instrumento es anónimo y forma parte del proceso de seguimiento y mejora continua al sistema de gestión de calidad de la **Institución Educativa Juan María Céspedes**. El objetivo es evaluar la Gestión del equipo directivo de la Institución durante el **primer periodo del 2019 (enero a marzo)**.

A continuación, encontrará unos ítems sobre aspectos relacionados con la *Gestión Educativa* del equipo directivo.

Lea cada uno de los ítems y marque con una X la opción que refleja qué tanto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones donde:

0: En Completo Desacuerdo

1: En Desacuerdo

2: De Acuerdo

3: Completamente De Acuerdo

NOTA: Las respuestas que usted seleccione serán tenidas en cuenta únicamente como información para el sistema de gestión de Calidad y nunca se convertirán en motivo de evaluación a la labor docente. Solicitamos sea lo más objetivo posible.

Si reconocemos nuestras fortalezas y debilidades será posible emprender un camino hacia nuestra cualificación.

¡Muchas gracias por sus valiosos aportes!

INFORMACIÓN GENERAL:

Sede: _____	Jornada: _____	Director(a) de Grupo: _____
Edad: _____	Género: _____	Grados que atiende: _____
Decreto de Nombramiento: 2277: _____ 1278: _____ Ninguno: _____		
Años de Servicio en educación: _____ Que tiempo lleva en la institución: _____		
Último Título obtenido: _____		
Provisional: SÍ: _____ NO: _____ En carrera: _____		
Grado en el escalafón: _____ Ninguno: _____		
Área de Formación: _____		
Labora actualmente en el área en la que fue nombrado: SI _____ NO: _____		
Si marca NO escriba en que área se desempeña actualmente en la institución: _____		

Teniendo en cuenta la Gestión que hacen los Directivos docentes de la Institución (Rector y Coordinadores).

Marque en la casilla de 0 a 4 teniendo en cuenta Qué tanto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en donde:

0: En Completo Desacuerdo

1: En Desacuerdo

2: De Acuerdo

3: Completamente De Acuerdo

DIMENSIÓN I: GESTIÓN DIRECTIVA.

PLANEACIÓN, EJECUCIÓN Y ORGANIZACIÓN DIRECTIVA: Organización y Orientación estratégicamente del establecimiento, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, las políticas sectoriales y las características sociales, económicas y culturales del entorno. Formular planes y procesos que articulen las diferentes sedes del establecimiento.					
El equipo directivo de la institución:					
N°	ITEMS	0	1	2	3
1	Dirigen la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el Cronograma de actividades y el Plan de Mejoramiento Institucional, según recursos, normatividad vigente, características del entorno y metas de calidad institucionales.				

2	Establecen y socializan indicadores de seguimiento que permitan ajustar los planes y proyectos.				
3	Involucran diferentes actores de la comunidad educativa en la formulación de planes y proyectos.				
4	Revisan diferentes fuentes de información e integran los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación.				
5	Especifican actividades concretas, definen tiempos, asignan responsabilidades y organizan equipos para garantizar el logro de las metas propuestas.				
6	Comunican a los equipos de trabajo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación.				
7	Verifican indicadores de seguimiento, evalúan los resultados de la gestión propia y del equipo y establecen alternativas de mejoramiento.				
8	Toman decisiones oportunas con la asesoría de los diferentes órganos del gobierno escolar y considerando diferentes fuentes de información.				
9	Anticipan situaciones críticas, identifican oportunidades para mejorar y proponer acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.				
10	Representan a la institución ante las autoridades locales y sectoriales, y elaboran y sustenta informes de gestión ante las mismas.				

DIMENSIÓN II: GESTIÓN ACADÉMICA.

PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA: Aplicación de diferentes modelos y metodologías pedagógicas, incorporación en el currículo de las normas técnicas curriculares establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Los Directivos de la institución:

N°	ITEMS	0	1	2	3
11	Orientan el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional y conocen el currículo de la institución.				
12	Conocen e implementan los estándares básicos de competencias, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados, promovidos por el MEN.				
13	Evalúan periódicamente el desarrollo de planes de estudio, los métodos pedagógicos, y los criterios y metodologías de evaluación en el aula.				
14	Consideran las particularidades de poblaciones diversas para atender sus necesidades educativas.				
15	Promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulen diferentes áreas, grados y niveles.				

INNOVACIÓN Y DIRECCIONAMIENTO DE PROCESOS ACADÉMICOS: Ajustar procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo y de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en respuesta a necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. Involucrar la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad.

Los Directivos de la institución:

N°	ITEMS	0	1	2	3
16	Analizan y socializan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes, y comprometen a diferentes actores institucionales con propuestas y acciones concretas para mejorar los índices de calidad educativa en la institución.				
17	Identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional.				
18	Coordinan cambios curriculares con el consejo académico, considerando el seguimiento a egresados y novedades tecnológicas, jurídicas y metodológicas que impacten el sector.				

19	Disponen de mecanismos de monitoreo y seguimiento de ajustes a las <i>Prácticas de aula</i> y retroalimentan al equipo docente a cargo de dichos ajustes.				
20	Indagan sobre factores que afectan los índices de retención y promoción, e implementan acciones destinadas a mejorar dichos índices.				

DIMENSIÓN III: GESTIÓN ADMINISTRATIVA.

ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS: Capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la institución, y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones. Implica el conocimiento de los procesos administrativos necesarios para el funcionamiento de la institución y la capacidad para regularlos.

Los Directivos de la institución:

N°	ITEMS	0	1	2	3
21	Identifican necesidades institucionales de recursos físicos, financieros, tecnológicos y logísticos, y estos se reportan oportunamente a la Secretaría de Educación.				
22	Mantienen y vigilan un sistema de control financiero y contable que facilite la toma de decisiones, e informan sobre su gestión a los entes de control.				
23	Gestionan y administran con eficiencia los recursos necesarios para la prestación del servicio educativo y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.				
24	Dirigen el proceso anual de autoevaluación institucional y coordinan el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.				
25	Coordinan y socializan con la comunidad educativa procesos de matrícula, expedición de Boletines, informes de docentes y demás procesos académicos.				

GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO: Planear, organizar y coordinar el talento humano de la institución, así como implementación de estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales.

Los Directivos de la institución:

N°	ITEMS	0	1	2	3
26	Identifican necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y proponen a la secretaría de educación alternativas de organización de la planta de cargos.				
27	Realizan programas de inducción y apoyan la capacitación del personal administrativo.				
28	Distribuyen asignaciones académicas y actividades entre docentes.				
29	Orientan, retroalimentan y evalúan periódicamente el desempeño de docentes y personal administrativo.				
30	Realizan programas de inducción y promueven programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinares.				
31	Proporcionan ambientes seguros de trabajo a los docentes y al personal administrativo.				

DIMENSIÓN IV: GESTIÓN COMUNITARIA

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL: Creación de canales de comunicación efectivos entre diferentes estamentos de la comunidad educativa. Propiciar un ambiente favorable para la convivencia armónica, la creación de identidad, el desarrollo de competencias ciudadanas y la ejecución de proyectos institucionales.

Los Directivos de la institución:

N°	ITEMS	0	1	2	3
32	Utilizan diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promueven espacios de participación.				
33	Aseguran que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidas.				

34	Fomentan la articulación de redes de trabajo entre docentes, padres de familia, acudientes y Estudiantes.				
35	Promueven el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad Educativa.				
36	Desarrollan estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos.				

INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD Y EL ENTORNO: Articular el funcionamiento de la organización escolar con el entorno, en respuesta a las necesidades del mismo. Así como para crear redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.					
Los Directivos de la institución:					
N°	ITEMS	0	1	2	3
37	Conocen e incorporan en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad.				
38	Divulgan en la comunidad educativa los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales, y representan a la institución educativa ante la comunidad.				
39	Establecen y consolidan alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales, para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.				
40	Contactan organizaciones culturales, recreativas, sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad.				
41	Fomentan actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes;				
42	Propician la organización y acompañamiento de los egresados.				

¡Gracias por su valiosa colaboración!

Anexo 3. Resultado de valoración de jueces instrumento gestión educativa

N°	ITEMS	JUEZ		
		1	2	3
1	Dirigen la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el Cronograma de actividades y el Plan de Mejoramiento Institucional, según recursos, normatividad vigente, características del entorno y metas de calidad institucionales.	Alto	Alto	Alto
2	Establecen y socializan indicadores de seguimiento que permitan ajustar los planes y proyectos.	Alto	Alto	Alto
3	Involucran diferentes actores de la comunidad educativa en la formulación de planes y proyectos.	Alto	Alto	Alto
4	Revisan diferentes fuentes de información e integran los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación.	Alto	Alto	Alto
5	Especifican actividades concretas, definen tiempos, asignan responsabilidades y organizan equipos para garantizar el logro de las metas propuestas.	Alto	Medio	Alto
6	Comunican a los equipos de trabajo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación.	Alto	Alto	Alto
7	Verifican indicadores de seguimiento, evalúan los resultados de la gestión propia y del equipo y establecen alternativas de mejoramiento.	Alto	Alto	Alto
8	Toman decisiones oportunas con la asesoría de los diferentes órganos del gobierno escolar y considerando diferentes fuentes de información.	Alto	Medio	Alto
9	Anticipan situaciones críticas, identifican oportunidades para mejorar y proponer acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.	Alto	Alto	Alto
10	Representan a la institución ante las autoridades locales y sectoriales, y elaboran y sustenta informes de gestión ante las mismas.	Alto	Medio	Alto
11	Orientan el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional y conocen el currículo de la institución.	Alto	Alto	Alto
12	Conocen e implementan los estándares básicos de competencias, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados, promovidos por el MEN.	Alto	Medio	Alto
13	Evalúan periódicamente el desarrollo de planes de estudio, los métodos pedagógicos, y los criterios y metodologías de evaluación en el aula.	Alto	Alto	Alto
14	Consideran las particularidades de poblaciones diversas para atender sus necesidades educativas.	Alto	Medio	Alto
15	Promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulen diferentes áreas, grados y niveles.	Alto	Alto	Alto
16	Analizan y socializan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes, y comprometen a diferentes actores institucionales con propuestas y acciones concretas para mejorar los índices de calidad educativa en la institución.	Alto	Alto	Alto
17	Identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional.	Alto	Alto	Alto
18	Coordinan cambios curriculares con el consejo académico, considerando el seguimiento a egresados y novedades tecnológicas, jurídicas y metodológicas que impacten el sector.	Medio	Medio	Alto
19	Disponen de mecanismos de monitoreo y seguimiento de ajustes a las <i>Prácticas de aula</i> y retroalimentan al equipo docente a cargo de dichos ajustes.	Alto	Medio	Alto
20	Indagan sobre factores que afectan los índices de retención y promoción, e implementan acciones destinadas a mejorar dichos índices.	Alto	Alto	Alto
21	Identifican necesidades institucionales de recursos físicos, financieros, tecnológicos y logísticos, y estos se reportan oportunamente a la Secretaría de Educación.	Medio	Alto	Alto

22	Mantienen y vigilan un sistema de control financiero y contable que facilite la toma de decisiones, e informan sobre su gestión a los entes de control.	Medio	Medio	Alto
23	Gestionan y administran con eficiencia los recursos necesarios para la prestación del servicio educativo y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.	Medio	Medio	Alto
24	Dirigen el proceso anual de autoevaluación institucional y coordinan el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional.	Alto	Medio	Alto
25	Coordinan y socializan con la comunidad educativa procesos de matrícula, expedición de Boletines, informes de docentes y demás procesos académicos.	Medio	Medio	Alto
26	Identifican necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y proponen a la secretaría de educación alternativas de organización de la planta de cargos.	Alto	Medio	Alto
27	Realizan programas de inducción y apoyan la capacitación del personal administrativo.	Medio	Alto	Alto
28	Distribuyen asignaciones académicas y actividades entre docentes.	Alto	Medio	Alto
29	Orientan, retroalimentan y evalúan periódicamente el desempeño de docentes y personal administrativo.	Alto	Medio	Alto
30	Realizan programas de inducción y promueven programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinares.	Medio	Alto	Alto
31	Proporcionan ambientes seguros de trabajo a los docentes y al personal administrativo.	Alto	Medio	Alto
32	Utilizan diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promueven espacios de participación.	Alto	Alto	Alto
33	Aseguran que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidas.	Alto	Medio	Alto
34	Fomentan la articulación de redes de trabajo entre docentes, padres de familia, acudientes y Estudiantes.	Alto	Alto	Alto
35	Promueven el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad Educativa.	Alto	Medio	Alto
36	Desarrollan estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos.	Alto	1	Alto
37	Conocen e incorporan en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad.	Alto	Alto	Alto
38	Divulgan en la comunidad educativa los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales, y representan a la institución educativa ante la comunidad.	Alto	Alto	Alto
39	Establecen y consolidan alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales, para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.	Alto	Alto	Alto
40	Contactan organizaciones culturales, recreativas, sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad.	Alto	Alto	Alto
41	Fomentan actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes;	Alto	Alto	Alto
42	Propician la organización y acompañamiento de los egresados.	Alto	Alto	Alto

Anexo 4. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN MARÍA CÉSPEDES DE MEDELLÍN, ANTIOQUIA 2019

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3
Preparo y tengo con antelación los recursos necesarios para mi clase.	Alto	Alto	Alto
Seleciono los materiales de la clase de manera que ofrezcan un nivel apropiado de reto para los estudiantes.	Alto	Alto	Alto
Evaluó que los recursos destinados para la clase, ayuden a cumplir con el objetivo.	Medio	Alto	Alto
Participo en cursos de desarrollo profesional o en comunidades de aprendizaje.	Alto	Alto	Alto
Establezco la forma en que voy a enseñar, determinando el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.	Alto	Alto	Alto
En la preparación de clases considero la utilización de mapas de aprendizaje que indiquen relaciones con el aprendizaje previo.	Bajo	Alto	Alto
Propongo actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo.	Medio	Alto	Alto
A la hora de diseñar las clases programo diferentes actividades, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas.	Medio	Alto	Alto
En mi planeación propongo actividades para desarrollar un pensamiento de Alto nivel.	Medio	Alto	Alto
Utilizo un tono de voz adecuado.	Alto	Alto	Alto
Promuevo el trabajo colaborativo entre mis alumnos para que interactúen y se ayuden entre sí.	Alto	Alto	Alto
Propicio que mis alumnos expresen libremente sus ideas y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o sancionados.	Alto	Alto	Alto
Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos dialogando con ellos o con sus padres y familiares.	Alto	Alto	Alto
Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos	Alto	Alto	Alto
Trato a todos mis alumnos por igual, sin tener favoritismos.	Medio	Alto	Alto
Manifiesto preocupación y afecto por mis alumnos a través de diversos Medios o formas.	Alto	Alto	Alto
Animo y motivo a mis alumnos para que trabajen y participen en todas las actividades.	Alto	Alto	Alto
Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.	Alto	Alto	Alto
Mantengo la calma ante situaciones conflictivas, evitando reacciones negativas como gritar, golpear objetos, etc.	Medio	Alto	Alto

Ítems	Juez		
	1	2	3
Utilizo un lenguaje asertivo y respetuoso evitando expresiones de rechazo, lástima, discriminación o rotulación hacia los estudiantes.	Alto	Alto	Alto
Tengo altas expectativas en relación al aprendizaje y participación de mis estudiantes que se ven reflejadas en mi comportamiento verbal y no verbal.	Alto	Alto	Alto
Los estudiantes reconocen el valor de lo que están aprendiendo.	Medio	Alto	Alto
Asigno a los estudiantes con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.	Alto	Alto	Alto
Tengo altas expectativas en relación con los productos y resultados de mis estudiantes.	Alto	Alto	Alto
Mis estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad.	Alto	Alto	Alto
Hago reconocimiento del esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en forma verbal y escrita.	Medio	Alto	Alto
Establezco el orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.	Medio	Alto	Alto
Los estudiantes emplean rutinas para la distribución y recolección de los materiales de clase sin interrumpir el desarrollo de la clase.	Medio	Alto	Alto
Las actividades de rutinas: saludo, asistencia, ambientación. Se toman más de los cinco primeros minutos de clase.	Medio	Alto	Alto
Regulo el tiempo de las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.	Medio	Alto	Alto
Empleo poco tiempo al llevar a cabo los cambios o transiciones entre una actividad y otra.	Medio	Alto	Alto
Utilizo la mayor parte del tiempo, en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.	Alto	Alto	Alto
Empleo la mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.	Medio	Alto	Alto
Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis alumnos puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.	Alto	Alto	Alto
La mayoría de los estudiantes comprenden las explicaciones sobre conceptos y estrategias.	Medio	Alto	Alto
Los estudiantes conocen el objetivo a desarrollar en cada clase.	Medio	Alto	Alto
Al iniciar la clase doy instrucciones completas para que los alumnos realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.)	Medio	Alto	Alto
Verifico continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.	Medio	Alto	Alto
Los estudiantes son quienes realicen las preguntas respecto a las temáticas abordadas.	Medio	Alto	Alto
los estudiantes leen y al hacerlo participan de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.	Medio	Alto	Alto

Ítems	Juez		
	1	2	3
Los estudiantes realizan preguntas con un Alto desafío cognitivo.	Medio	Alto	Alto
Utilizo de manera eficaz las respuestas e ideas de los estudiantes. (despejando dudas y dando relevancia a cada una de ellas)	Alto	Alto	Alto
Los estudiantes obtienen información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, vídeos, etc.).	Medio	Alto	Alto
En mis clases se establecen espacios de discusión como los debates, los foros, las mesas redondas donde los estudiantes lideran y el profesor orienta.	Medio	Alto	Alto
Los estudiantes expresan sus ideas y argumenten sus respuestas.	Alto	Alto	Alto
La discusión es el centro del aprendizaje.	Medio	Alto	Alto
Los estudiantes expresan lo aprendido con sus propias palabras.	Medio	Alto	Alto
Los estudiantes elaboran conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.	Medio	Alto	Alto

Fuente: Documento de Office Excel 2010

Anexo 5. Coeficiente de validez de jueces instrumento gestión educativa

N°	JUEZ			Media Elemento	CVC1	PEI	CVC
	1	2	3				
1	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
2	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
3	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
4	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
5	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
6	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
7	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
8	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
9	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
10	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
11	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
12	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
13	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
14	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
15	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
16	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
17	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
18	2	2	3	2,333333333	0,77777778	0,33333333	0,740740741
19	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
20	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
21	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
22	2	2	3	2,333333333	0,77777778	0,33333333	0,740740741
23	2	2	3	2,333333333	0,77777778	0,33333333	0,740740741
24	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
25	2	2	3	2,333333333	0,77777778	0,33333333	0,740740741
26	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
27	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852

28	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
29	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
30	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
31	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
32	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
33	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
34	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
35	3	2	3	2,666666667	0,88888889	0,33333333	0,851851852
36	3	1	3	2,333333333	0,77777778	0,33333333	0,740740741
37	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
38	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
39	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
40	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
41	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
42	3	3	3	3	1	0,33333333	0,962962963
CVC=							0,894179894

MEDIA ELEMENTO =Media del elemento en la puntuación dada por los expertos

CVCi =Coeficiente de validez para cada elemento o ítem

CVC = CVCi – Pei.

Anexo 6. RESUMEN DE LOS CÁLCULOS PREVIOS DEL CVC DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

JUAN MARÍA CÉSPEDES DE MEDELLÍN, ANTIOQUIA 2019

Ítem	Juez			Media elemento	CVC1	PEI	CVC
	1	2	3				
1	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
2	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
3	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
4	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
5	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
6	1	3	3	2,333333333	0,77777778	0,03703704	0,740740741
7	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
8	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
9	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
10	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
11	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
12	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
13	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
14	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
15	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
16	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
17	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
18	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
19	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
20	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
21	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
22	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
23	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
24	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
25	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963

Ítem	Juez			Media elemento	CVC1	PEI	CVC
	1	2	3				
26	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
27	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
28	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
29	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
30	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
31	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
32	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
33	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
34	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
35	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
36	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
37	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
38	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
39	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
40	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
41	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
42	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
43	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
44	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
45	3	3	3	3	1	0,03703704	0,962962963
46	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
47	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852
48	2	3	3	2,666666667	0,88888889	0,03703704	0,851851852

CVC= 0.9012