

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos



Fernando Moreno Herrera



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Importancia y desarrollo
de la práctica docente en la
ejecución de la reorganización
curricular por ciclos
estudio en el Colegio
Virginia Gutiérrez de Pineda IED

Importancia y desarrollo
de la práctica docente en la
ejecución de la reorganización
curricular por ciclos
estudio en el Colegio
Virginia Gutiérrez de Pineda IED

Fernando Moreno Herrera

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-5535-18-3

© FERNANDO MORENO HERRERA, 2020
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2020
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

*A mi hija JEANEFER PAOLA,
por toda nuestra compañía perdida
y el tiempo que nos quedamos debiendo...*

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	13
RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO PRIMERO	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
I. Antecedentes	21
II. Fundamentación del problema de investigación	25
III. Formulación del problema de investigación	29
IV. Objetivos	31
A. General	31
B. Específicos	31
V. Justificación del estudio	32
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO	35
I. Prácticas docentes y algunos conceptos relacionados	35
A. Práctica docente, teoría ecológica y práctica pedagógica	38
B. Dimensiones de las prácticas docentes	41
II. Teoría de la atribución	44
A. Teoría de la atribución y práctica docente	45
B. Teoría de la atribución y el teorema de Thomas	47
III. Propuestas de cambio y transformación escolar en Colombia	48
A. Formación docente en Colombia	51
B. Tendencias formativas en Latinoamérica	52
C. Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia	56
D. Caracterización docente en Bogotá: Algunas características de la actividad docente actual	58

IV. Reorganización curricular por ciclos en Bogotá	61
A. Referentes conceptuales que orientan la de reorganización curricular por ciclos	69
V. Recapitulación del marco teórico	72
CAPÍTULO TERCERO	
HIPÓTESIS DEL ESTUDIO	75
I. Hipótesis estadísticas	75
CAPÍTULO CUARTO	
DISEÑO METODOLÓGICO	77
I. Tipo de investigación	77
II. Variables en consideración: Variables discretas	77
III. Población, muestra y caracterización del colegio	79
IV. Técnica de recolección de datos	82
V. Instrumentos de recolección de datos	83
VI. Procedimiento de análisis de los datos	84
VII. Validez y confiabilidad del estudio	85
VIII. Recapitulación de la metodología	87
CAPÍTULO QUINTO	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	89
I. Análisis del instrumento aplicado	89
A. Dimensiones de la práctica docente	89
1. Dimensión personal	89
a. Análisis dimensión personal	99
b. Análisis dimensión institucional	114
2. Dimensión interpersonal	118
a. Análisis dimensión interpersonal	128
3. Dimensión social	132
a. Análisis dimensión social	143
4. Dimensión didáctica	147
a. Análisis dimensión didáctica	159
5. Dimensión valórica	164
a. Análisis dimensión valórica	175
II. Resultados y análisis	179
A. Análisis de la encuesta	179
1. Análisis por variable de estudio	182
2. Resultados y análisis entre variables de estudio	187
III. Interpretación de los resultados	193
A. Análisis y síntesis de los principales resultados: En relación con las preguntas de investigación	195

CAPÍTULO SEXTO	
CONCLUSIONES GENERALES	205
I. Conclusiones generales	205
II. Cumplimiento de los objetivos	210
III. Limitaciones del estudio	213
IV. Proyecciones del estudio y recomendaciones	214
V. Recomendaciones de estudio	216
VI. Consideraciones finales	217
VII. Propuesta de discusión	220
BIBLIOGRAFÍA	225
ANEXOS	227

AGRADECIMIENTOS

- A los docentes y directivos docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED, en especial al coordinador LUIS ARTURO por toda su contribución y aportes.
- A mi sobrina LIZ KARINE por sus aportes inapreciables le estaré eternamente agradecido, mil gracias.
- A mi profesor CHRISTIAN ESTEBAN MIRANDA por sus valiosos y coherentes aportes, riqueza teórica y colaboración pertinente.
- A los docentes que participaron en la confección y validación del cuestionario por sus grandes y valiosos aportes.
- A los docentes del Colegio Simón Rodríguez IED por su participación en las pruebas de validez y las sugerencias aportadas.
- A todas aquellas personas que de una o de otra manera me acompañaron y me brindaron su apoyo para culminar este trabajo, especialmente a PAOLA, por comprender los prolongados ratos sin podernos consagrar nuestra compañía perdida.
- A mi madre ROSA LINA y mi hermano EDGAR, que me ayudaron en forma imponderable motivándome y acompañándome para la culminación de este trabajo, son unas personas únicas, siempre estaré en deuda con ustedes.

RESUMEN

Este trabajo identifica algunas relaciones de atribución expresadas por los docentes de básica primaria y básica secundaria del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED de la localidad 11 de Suba, en cuatro niveles de medida de las variables “importancia atribuída” y “avance atribuído” de las dimensiones de la práctica docente (entendidas como la interacción entre docente y los estudiantes en el aula de clase), en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos SED, para establecer un punto de referencia y entre las dos variables e individualmente.

La investigación estuvo basada en una pesquisa de tipo relacional, con un diseño de investigación no experimental o *ex pos facto*. Se analizaron las comparaciones entre la importancia asignada y el avance institucional, con base en ello, se obtuvo un resultado trascendental al encontrar que los promedios de importancia superen los promedios de avance institucional en todas las dimensiones de la práctica docente. Por medio de los gráficos de ubicación de importancia y avance institucional, se mostró las diferencias de promedios entre la importancia asignada y el avance logrado aspectos más desarrollados, que consideramos menos importantes y aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes. De acuerdo a la naturaleza de los datos la medición de las variables ha sido prospectiva con enfoque basado en el análisis subjetivo, particular e interpretativo.

Palabras clave: Educación; Atribución; Práctica docente; Reorganización curricular; Ciclo educativo.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de reorganización curricular por ciclos –RCC– de la Secretaría de Educación de Bogotá –SED– ha tenido como uno de sus fundamentos ajustar, proponer o reforzar planteamientos en función del diseño curricular y las prácticas docentes desde la articulación curricular de conocimientos, que relacionen e incluyan un desarrollo integral de los estudiantes, y que trascienda en la transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales, en pro de mejorar la calidad de la educación.

Por un lado, la RCC apunta a resignificar la relación docente-estudiante en todas las dimensiones de la práctica docente, centrando su interés en el desarrollo de la “base común de aprendizajes esenciales y las herramientas para la vida” (SED, 2008), que orientan “... el desarrollo de ambientes de aprendizaje que transforman las prácticas pedagógicas y rompen con las fronteras disciplinares y están encaminados al aprovechamiento del tiempo y los espacios para el logro del aprendizaje” (SED, 2008). Por otro lado impulsa y apoya planes de autonomía institucional para idear, implementar, desarrollar y/o ajustar su propio PEI de acuerdo a sus diferencias y necesidades de contexto, pero que impliquen mejorar la calidad educativa. Con base en el estudio de caracterización de docentes (Centro de Estudios Sociales, 2009) en el año 2009, un poco más de tres cuartas partes (74,7%) de los docentes de Bogotá escogieron la docencia por “razones altruistas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio”. Sólo un 16,5% la eligieron por motivos prácticos relacionados con que una licenciatura era la única opción de estudio que tenían, el salario, la estabilidad laboral o por obligación familiar.

Es de suponer que las razones de selección de la profesión docente por razones altruistas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio están influenciadas, por un lado, por los

períodos de estudiante hasta la universidad. Posteriormente, en su formación universitaria de licenciatura y decisivamente en su labor como docente. Por otro lado, por la influencia de las políticas educativas neoliberales tanto internas como externas primordialmente, e indistintamente la incidencia del mercado de consumo traducido en el mercado de la educación impulsado con acciones estatales que les implica a los docentes asumir roles consiente y/o inconscientemente de reproducción cultural y social en el proceso actual de enseñanza y aprendizaje.

En el momento de plasmar su vocación altruista, el interés por su área y su aptitud (74%) en las relaciones pedagógicas en las aulas de clase, para ser reproducidas en sus estudiantes, el docente las refuerza y fundamenta de acuerdo a sus orientaciones adquiridas e interiorizadas por tales procesos sociales y culturales, manifiestas en sus intereses, deseos, miedos y conflictos inherentes a su vida personal y social, es decir, a su condición de ser humano inmerso en un contexto y condición particular; las cuales se moldearan y connotarán las dimensiones docentes a considerar en este trabajo (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa).

Otro aspecto considerado en el documento de caracterización es el de las percepciones y actitudes sobre la práctica docente. Contra opiniones negativas bastante generalizadas acerca de los docentes, se muestra una imagen bastante positiva de éstos que podría resumirse así: “la gran mayoría escogieron la docencia por razones altruistas y de interés por el oficio; lejos de evidenciarse un malestar generalizado, la mayoría se sienten satisfechos con su oficio” (Centro de Estudios Sociales, 2009). Se observa, además, una leve tendencia a una menor satisfacción de los más jóvenes, y de los que están adscritos al nuevo Estatuto Docente.

Respecto a las razones de malestar y a los recuerdos de experiencias gratas y amargas, la mayoría relacionan el malestar y las experiencias amargas con factores distintos a sus prácticas de enseñanza. Las principales razones que les generan malestar son: desinterés de los padres de familia, insatisfacción con los salarios y condiciones laborales, problemas con el rector y sus colegas, falta de recursos y deficiente infraestructura de los colegios. Algunos adujeron razones directamente relacionadas con el oficio como, por ejemplo, el irrespeto, el bajo rendimiento académico de los estudiantes, y las políticas y regulaciones estatales. En general, sobre estos temas, en comparación con los

docentes de Brasil, Perú, Uruguay y Argentina, los de Bogotá desearían más autonomía (Centro de Estudios Sociales, 2009).

Se ha encontrado que en general los docentes desconocen la formación docente como factor relevante en el desarrollo de sus dimensiones docentes, expresado en "... los factores que más inciden en buenas prácticas de enseñanza, pesa más lo que se aprende en el ejercicio mismo de la docencia que la formación académica que recibieron antes de iniciar su carrera docente" (LONDOÑO, 2009, p. 92).

Este trabajo de investigación busca establecer la atribución o la forma como explican los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED (comunidad académica caracterizada por la identidad y compromiso, la cual desde el inicio se apropió de la propuesta distrital en su Proyecto Educativo Institucional –PEI–) la relación entre la importancia asignada a las dimensiones de la práctica docente y los avances alcanzados en la institución. Una forma de explicación que se toma en el sentido de vincular, arrogar, o referir que los puntos de vista considerados de la práctica docente adscritos en la concreción de sus dimensiones en el aula en su relación importancia avance como efecto de la reorganización curricular por ciclos –RCC–.

A partir de lo anterior, el capítulo primero da cuenta de la definición, delimitación y fundamentación del problema de investigación, sus preguntas, los objetivos y limitaciones de este estudio. Luego, el capítulo segundo presenta y problematiza los principales conceptos de este trabajo, y se plantea el problema (antecedentes teóricos y empíricos). Se presentan los principales conceptos y proposiciones teóricas que se pretenden resolver. Posteriormente, el capítulo tercero describe y explica las principales características del diseño metodológico utilizado en este estudio, sus técnicas e instrumentos. Por otro lado, el capítulo cuarto presenta los resultados recogidos a partir del instrumento de investigación aplicado con el apoyo de tablas y gráficos de las variables y los análisis. Finalmente, las conclusiones de esta investigación en función de sus hallazgos y las preguntas de investigación iniciales. Se presentan las fuentes de información consultadas en este trabajo y los anexos con información complementaria.

CAPÍTULO PRIMERO

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I. ANTECEDENTES

Hay bastantes investigaciones en formación docente en América Latina (MESSINA, 1999) que han comprendido aspectos inherentes a su rol, particularmente aquellas que relacionan las interacciones entre el estudiante y el docente. Por ejemplo, en lo que tienen que hacer y hacen los docentes en clase (práctica docente).

En décadas anteriores la experimentación curricular ha estado influida por tendencias externas, en el caso de Europa los estudios se centraron en la enseñanza y en la eficacia del profesor. En Latinoamérica, la investigación pedagógica se vio afectada en las técnicas y métodos, o a los materiales y programas que debían aplicarse. Las intenciones se han ajustado sobre los docentes para conseguir que se apliquen tales métodos o técnicas. Por ejemplo, como lo describe BONAFE:

Los sistemas de innovación intentaban que el profesorado cumpliera con las expectativas que había sobre él con base en guías didácticas y materiales en donde vinieran instrucciones detalladas, paso a paso, sobre lo que había que hacer de manera que el profesor no pudiera «deformarlos (1999, pp. 93 y 94).

Un diagnóstico sobre los procesos de formación docente en Colombia de la Universidad Pedagógica Nacional, que desarrolló para el IESALC de UNESCO, durante el primer semestre de 2004, tanto en universidades como en institutos pedagógicos (GLORIA CALVO, DIEGO BERNARDO RENDÓN, LARA LUIS IGNACIO, ROJAS GARCÍA), da cuenta, primordialmente, de los procesos formativos de profesores para la educación básica y media, en el marco de las reformas que este nivel de formación profesional ha conocido durante los últimos años, y que le han impreso particulares rumbos, asociados, como es natural, a las concepciones

que la educación colombiana ha conocido luego de la promulgación de la Ley General de Educación.

De acuerdo al estudio, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen, sobre todo, las facultades de educación. Ello muy a pesar de que la conformación del sistema se había elevado, por aquel entonces, a nivel de política de estado.

En este sentido, los pasos por dar son todavía bastantes. Como el contenido prescriptivo de los decretos y las exigencias de acreditación fueron factores que caminaron a la par en los procesos de reestructuración de programas, sobresale, en el análisis de la información, que después del año 1995, hubo un incremento significativo en el número de programas de pregrado en educación, de forma que si por ese año se ofrecían en el país alrededor de 380, en el momento de promulgación de los decretos en cuestión, se ofrecían 617, y algo más de 200 especializaciones, mientras que para el 2001 ya la cifra de los pregrados se acercaba a los 650. Lo más significativo es la eliminación de bastantes programas de formación tecnológica que se ofrecían de manera indiscriminada. Proceso similar ocurrió con las escuelas normales. Según datos del Consejo Nacional de Acreditación, en la actualidad se ofrecen 531 programas de licenciatura y 290 de especialización. En el momento de aparición de los Decretos 272 y 3012, se reconocía, por parte del Ministerio de Educación la existencia de al menos 617 programas de licenciatura y de 281 especializaciones (CALVO, RENDÓN y ROJAS, 2004).

En Colombia los programas de formación en servicio tres décadas atrás han trabajado alrededor de las expectativas generadas. Es posible que no haya habido investigación suficiente respecto al docente inmerso en un contexto particular y propio, en el cual se le mirara como un ser humano con sus intereses, deseos y necesidades propias de su trabajo y en correlación con su propia vida, es decir a los programas, los instrumentos y las técnicas, adicionando a ello la falta de actualización que confrontaran los nuevos retos de cambios de paradigmas por influencia de los grandes transformaciones en todos los campos científicos.

La formación docente se redujo a cualificar y fortalecer la idea de que para ejercer como docente bastaba formarse como especialista en una disciplina y que las diferentes modelos, estrategias y técnicas pe-

dagógicas contextualizadas de enseñanza y de aprendizaje no importaran, primordialmente porque las políticas educativas han tendido a priorizar las decisiones de personas con intereses particulares fundamentados parcialmente en los principios de calidad (concepto de rendimiento) y equidad (homogenización de las deficiencias), al igual que, “el fortalecimiento de la capacidad de gestión educativa; la construcción de sistemas evaluación, la puesta en marcha de programas para la formación de docentes” (VAILLANT, 2008).

En las últimas dos décadas, tanto en el país como a nivel internacional, se han presentado importantes desarrollos conceptuales e investigativos sobre el oficio docente. Se continuó en el documento de VAILLANT, que en el país, un buen número de los trabajos se desarrollaron a partir de la década de los ochenta como parte del Movimiento Pedagógico, movimiento cultural cuyo principal objetivo fue la transformación de la identidad y las prácticas docentes, y del cual participaron la Federación Colombiana de Educadores, grupos de reflexión pedagógica de docentes, organismos no gubernamentales y grupos de investigación universitarios.

En los últimos ocho años en Bogotá, se viene trabajando alrededor de propuestas de reorganización curricular por ciclos –RCC– para colegios oficiales en el que uno de los propósitos es contribuir desde el sector educativo a la construcción colectiva y progresiva de una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con la realización del Estado social de derecho con miras a mejorar la calidad de la educación a través de la escolaridad. Plasmando en el plan sectorial de educación que:

La política educativa de Bogotá se fundamenta en los principios constitucionales que definen la educación como un derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana; un derecho indispensable para la formación integral del individuo, el acceso al conocimiento, la preservación y desarrollo de la cultura, la convivencia ciudadana y la integración social (Secretaría de Educación Distrital, 2004)¹.

Ello implicó que en los colegios oficiales se generaran nuevas formas de afrontar los diferentes retos y dificultades, fundamentados por los

1 Plan Sectorial de Educación 2004-2008 [www.sedbogota.edu.co].

fuertes cambios inmersos en la globalización (sociales, culturales, tecnológicos, entre otros) que han exigido pensar nuevas formas de enseñar y de aprender, e igualmente la asimilación y/o innovación de nuevos paradigmas educativos. En aproximación con la invitación de la Secretaría de Educación Distrital en la RCC, la propuesta tuvo entre uno de sus fundamentos, plantear diferentes formas de planificación curricular con base en nuevas concepciones de organización escolar por ciclos de aprendizaje, lo que hace necesario tener un conocimiento más amplio sobre las posibles atribuciones que se tiene de las prácticas docentes y sus implicaciones miradas desde su importancia en relación a su avance institucional, que por un lado sirvan de paliativo a la falta de atención estatal por actualizaciones relacionadas, y por otro haga frente a las dificultades actuales en el colegio, que pueden ser asumidas con los diferentes investigaciones que se están desarrollando.

FIERRO, FORTOUL y ROSAS (1999) describen la dimensión social de la práctica docente como “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”, en coherencia con los referentes conceptuales y metodológicos de la reorganización curricular por ciclos como reflejo del esfuerzo que ha hecho la Secretaría de Educación de Bogotá por hacer de la pedagogía social el centro de la discusión y reflexión en todos los procesos educativos. El interés que se tiene con su divulgación es que se convierta en un referente para la transformación de las prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el colegio.

Esta conexión entre las concepciones de la RCC y los postulados de FIERRO, FORTOUL y ROSAS es la que motiva la elaboración de esta tesis, puesto que ella incluye las dimensiones de la práctica docente y su conectividad con el quehacer cotidiano de los docentes en las aulas de clase. Se tomará como enfoque la concepción de atribución de HEWSTONE y ANTAKI (1992), que estudia la manera en que las personas comprenden y perciben las causas del comportamiento propio (docentes-contexto) y ajeno (contexto-estudiantes), buscando explicar la relación atribuida por los docentes a la importancia y el nivel de desarrollo de las prácticas docentes en la reorganización curricular por ciclos, para concretar una idea sobre el análisis de la atribución, que radique en los distintos modos de explicar las prácticas docentes, sus atribuciones causales y aquellas explicaciones que se basan en el sentido común, en

el espacio que relaciona la interacción entre estudiantes y docentes: el aula de clases, donde se configura la trasposición de las experiencias mutuas denominada, regularmente, como el quehacer de los profesores y de los estudiantes en todas sus dimensiones educativas.

Por otro lado dadas estas premisas, es posible considerar, a manera de ejemplo particular en este trabajo, si los docentes contemplan en sus planeaciones la repercusión social que la práctica del docente tiene con relación a ciertos estudiantes que por sus condiciones culturales y socioeconómicas presentan alguna desventaja ante la experiencia escolar. Como demostraran diferentes sociólogos en la década de los años 1960: PIERRE BOURDIEU y JEAN-CLAUDE PASSERON en Francia, BASIL BERNSTEIN y HOLSY en el Reino Unido, COLEMAN y JENCKS en los Estados Unidos, HUSÉN en Suecia, entre otros, el sistema educativo encierra modos de intervención que justifican y legitiman un orden concreto y la asimilación de significados injustos en tanto que acaban determinando el éxito o el fracaso escolar de los alumnos en relación a diferentes características, entre las que podríamos reseñar la procedencia social o el clima sociocultural del ambiente que rodea al niño, entre otros aspectos. Como en este punto de vista particular, entre otros, se pretende tener herramientas pedagógicas que induzcan a considerar y estimar la importancia asignada y el desarrollo alcanzado en función de las dificultades y metas en estos aspectos que contemplan las dimensiones docentes y sus respectivas características vislumbradas en este proyecto, dado que se conocen muy pocos estudios al respecto.

II. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo tiene la relevancia de construir un instrumento que pueda mostrar alguna relación entre las variables importancia y desarrollo alcanzado en las diferentes dimensiones de las prácticas docentes, en relación con la reorganización curricular por ciclos, que den cuenta y creen interés en los docentes alrededor de las posturas cotidianas próximas a sus prácticas, además de buscar impulsar la generación de mecanismos de atribución sobre dicha relación, con el objetivo de establecer jerarquías entre lo que se considera “importante pero no desarrollado”, “importante y desarrollado”, “desarrollado pero no importante” o “poco importante y poco desarrollado”, para enfocarse en

la atención prestada a estos aspectos y su posible atribución por parte de los profesores, y explorar las posturas sobre las prioridades establecidas en las costumbres pedagógicas para no perderlas de vista.

La reorganización curricular por ciclos ha sido asumida como una innovación y referencia a nivel nacional y local que busca reorganizar por ciclos educativos los 370 colegios oficiales. La propuesta tiene, entre uno de sus fundamentos, incentivar diferentes formas de planificación curricular con base en nuevas concepciones de organización. Visibilizando uno de sus propósitos se fundamentó en contribuir desde el sector educativo en la construcción colectiva, razón por la cual se cimentó en los principios de investigación acción participativa liderada en cada colegio por el acompañamiento de un docente del sector educativo oficial² escogido con base en su formación académica, además de algunas entidades no gubernamentales y de universidades tanto oficiales como privadas que estuvieran en disposición conceptual con la propuesta de RCC.

Como se planteó anteriormente, ello implicó en los colegios oficiales la generación de nuevas formas de afrontar los diferentes retos; por un lado, la propuesta de reorganización curricular por ciclos, por otro lado los fuertes cambios tecnológicos y científicos actuales inmersos en la globalización que han exigido pensar nuevas formas de enseñar y de aprender.

Esta concepción de innovación educativa ayuda al abordaje de este proyecto, redimible en la planificación curricular dentro del enfoque humanista, que implica un alumno y un docente tenidos en cuenta como personas, que de manera intrínseca utilizan sus potencialidades, se hacen responsables y controlan su proceso de aprendizaje y de enseñanza, se comunican, expresan opiniones y participan en la solución de problemas, con base en una organización escolar que involucra cambios significativos en las prácticas de enseñar y aprender. Para el docente el proceso de aprender y de enseñar necesita de muchos atrevimientos, tiempo, capital y buena cantidad de autoestima.

2 Estos grupos se denominaron equipos para la orientación, asesoría y apoyo a los colegios en la reorganización curricular por ciclos educativos y proyectos pedagógicos de aula, en procura de la formación a docentes en los temas de ciclos de aprendizaje, estructura curricular, didáctica, rúbricas de evaluación y modelos pedagógicos.

Por ello es necesario tener siempre en contexto y en atención las diferentes formas como el docente explica (atribución) sus problemáticas o propuestas desde los factores internos (importancia atribuida) y los factores externos (avance institucional) sobre las dimensiones de sus prácticas docentes, para que los organismos administrativos internos y externos puedan determinar, analizar y tomar mecanismos correctivos, e igualmente se planteen lo que estarían dispuestos a proponer para afrontarlos, para generar expectativas que puedan clarificar en el proceso propio de la institución; que implique lo que se tiene y lo que están dispuestos a hacer para encontrar soluciones. El riesgo que el entusiasmo inicial decaiga rápidamente es alto, por ello es importante que permanente exista deliberación alrededor de las prácticas docentes y sus posibles factores de influencia sobre los problemas de enseñanza y de aprendizaje.

La propuesta de la SED incluye fuertes cambios o innovaciones que siempre implicaran en todas las personas de la comunidad educativa incertidumbres. Idea de cambio contemplada desde las prácticas educativas, como aquellas acciones que los docentes desarrollan al momento de llevar a cabo su proceso educativo, que puede verse afectado de forma negativa por una falta de coherencia entre lo que creen o expresan los docentes, y lo que se planea curricularmente para optimizar, organizar y administrar los recursos en función de lo que se tiene, dado que se suele diseñar la planeación de recursos humanos y materiales existiendo una gran brecha entre la planeación curricular de recursos y la atribución que los docentes tienen sobre sus prácticas docentes, en función de lo “qué es lo importante desarrollar” contra “lo que se ha avanzado”, incurriéndose en una desgaste de recursos, tiempo y potencialidades individuales, lo cual se evidencia en la falta de evaluaciones y consecuente plan de contingencia en los planes operativos anuales. En general, ha faltado, en estos aspectos, generar suficientes investigaciones en torno al análisis, evaluación y/o monitoreo de los procesos de cambio educativo en la ejecución de la RCC, fundamentalmente con la visión de los actores protagónicos: los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer una conexión entre la concepción de práctica docente y la planeación de recursos, concebidas fundamentalmente desde una mirada social (EISNER, 1976).

... una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos político-institucionales y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999).

El proyecto se delimita en las dimensiones de la práctica docente, las cuales dependiendo del nivel de importancia que asignen los docentes en alguna de ellas, o el nivel de desarrollo expresado en las mismas, como base para que los profesores tomen sus decisiones en su quehacer pedagógico cotidiano, no solamente en sus estrategias pedagógicas, sino que también las relacionadas con la repercusión personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral, que la práctica del docente tiene con relación a los estudiantes y con sus colegas. Por ejemplo, si se considera en la dimensión social las condiciones culturales y socioeconómicas, que relacionan la interacción entre docentes-estudiantes-docente, se genera alguna desventaja o ventaja para cualquier par o entre docentes y estudiantes ante la experiencia escolar, que ordinariamente no son tenidas en cuenta por la comunidad o docentes. Es decir, que existe una correspondencia asociada en las formas de explicar las atribuciones entre los niveles de importancia y desarrollo (cuál se prioriza y por qué) y entre la implementación de la reorganización curricular por ciclos (atribución asignada al cambio curricular), que se interpreta como la forma en que los docentes explican, es decir, la atribuyen a elementos externos e internos, para luego comentar el cómo eso corresponde con el contexto.

Con base en ello se hace la suposición de que los aspectos anteriores tendrán una gran repercusión dependiendo de: la racionalidad en la planificación lógica, la gestión que logren los docentes en el raciocinio y orden en la acción, y la utilización de los recursos, buscando eficiencia y eficacia. La previsión en la planificación en el futuro, es decir un programa, un proyecto y en general una acción planificada que reduzca la incertidumbre y el azar, teniendo en cuenta las acciones que tengan en cuenta cada una de las partes que conforman el conjunto, el sistema, la totalidad. Por ello se debe tener en cuenta la congruencia, coordinación y estrecha relación que debe existir entre las partes que conforman el conjunto de actividades, acción, sistema y realidad sujeto de planificación. La continuidad de los procesos que implica la existencia de una serie de planes a corto, mediano y largo plazo que aseguren

dicha continuidad. La universalidad que hace referencia al conjunto de partes que conforman una acción, un sistema, en el tiempo y en el espacio, el contexto.

La realidad sujeto de planificación, la continuidad de los procesos y la universalidad es una forma de incentivar a los docentes y crear interés alrededor de las posturas cotidianas próximas a sus prácticas, además de buscar impulsar la generación de mecanismos de atribución sobre dicha relación, en la procura de establecer jerarquías entre lo que se considera “importante pero no desarrollado”, “importante y desarrollado”, “desarrollado pero no importante” o “poco importante y poco desarrollado”, para enfocarse en la atención prestada a estos aspectos y su posible atribución por parte de los profesores, con el objeto de explorar las posturas sobre las prioridades establecidas en las costumbres pedagógicas para no perderlas de vista.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La repercusión del conocimiento que se posea de las variables y las premisas que se tengan en la planeación de un plan operativo anual para su concreción exitosa la gestión pedagógica y sus respectivas conexiones con las otras, depende en buena medida del conocimiento que se tenga de las evaluaciones de las dimensiones de la práctica docente. La práctica de criterios de intervención en correlación con el interrogante de analogía administrativa que nace desde la psicología: “que se debe hacer primero, lo importante o lo urgente”; en correlación o dependencia del discernimiento que se tenga sobre estos aspectos en virtud de las dimensiones de las prácticas docentes y, dado que si tenemos claro lo que es importante, pero hacemos primero lo que es urgente, sin darnos el tiempo de atender lo importante, el tiempo dedicado no se maximiza; evitando la generación de opciones que nos brinden herramientas para aprender a priorizar en nuestras prácticas docentes lo importante de lo urgente. Con ello se buscará impulsar la generación de mecanismos de valoración sobre dicha relación, en la procura de establecer jerarquías entre lo que se considera “importante pero no desarrollado”, “importante y desarrollado”, “desarrollado pero no importante” o “poco importante y poco desarrollado”, con el objeto de explorar las posturas sobre las prioridades establecidas en las costumbres pedagógicas, para no perderlas de vista.

Para dar respuesta a este problema se plantean los siguientes interrogantes a resolver, basado primordialmente en la pregunta: ¿La atribución entre los niveles de importancia y desarrollo (asignada al cambio curricular) de las dimensiones de las prácticas docentes (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa) en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos –RCC– es mayor en la importancia atribuida que en el desarrollo, o recíprocamente? ¿Cuál podría ser una posible interpretación?

1. ¿Se pueden detallar algunas características particulares de cada dimensión de la práctica docente relativas a la atribución de importancia frente a desarrollo en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos?
2. ¿Se puede mostrar gráficamente algunas características particulares de cada dimensión de la práctica docente relativa a la atribución de importancia frente a desarrollo en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos?
3. ¿Qué relaciones de atribución expresadas por los docentes de básica primaria y secundaria se pueden describir en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos al nivel avance o desarrollo, y la importancia, por cada dimensión de las prácticas docentes?
4. ¿Es posible presentar gráficamente la forma como expresan los profesores la relación entre los niveles de avance o desarrollo, y la importancia atribuida de las dimensiones de la práctica docente?
5. ¿Qué nivel de correlación se puede establecer entre los niveles de avance o desarrollo, y la importancia atribuida en las dimensiones de las prácticas docentes?

IV. OBJETIVOS

A. General

Describir las relaciones de atribución expresadas por los docentes de primaria y secundaria en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos al nivel avance o desarrollo, y la importancia en las prácticas docentes de dos colegios de la zona uno de Bogotá para establecer un punto de referencia.

B. Específicos

1. Adaptar y validar un instrumento que describa la atribución que expresan los docentes sobre el nivel de desarrollo o avance de las prácticas docentes y la importancia en la implementación de la reorganización curricular por ciclos –RCC–.
2. Identificar la atribución que expresan los docentes sobre el nivel de avance o desarrollo de las prácticas docentes en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de Bogotá.
3. Identificar la atribución que expresan los docentes sobre la importancia de las prácticas docentes en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de Bogotá.
4. Analizar la relación entre atribución que expresan los docentes sobre la importancia de las prácticas docentes y el avance institucional en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de Bogotá.
5. Proponer una discusión, análisis y reflexión que genere una validación y/o ajuste específico de la reorganización curricular por ciclos en sus prácticas docentes.

V. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio realizado ha tenido como primera motivación de desarrollo, en relación con el colegio, el tratar de atinar algunas ventanas para dilucidar en alguna medida, una de las inquietudes acentuadas en la actualidad en las prácticas docentes relacionadas con la desmotivación que tienen los estudiantes por aprender. Desmotivación que afecta igualmente a los docentes, muchas veces tampoco lo saben, por ello posiblemente no está haciendo lo suficiente para contrarrestarlo.

De hecho hay innumerables inquietudes y tendencias alrededor para justificar su posible causa, pero el hecho es que los docentes tienen esta dificultad en las aulas de clase actualmente; en las cuales se exige, por parte de los estudiantes, nuevas metodologías, actividades y formas de comunicación, entre muchas otras. Es por ello que al estudiar las explicaciones de los docentes alrededor de las prácticas docentes en relación con las dimensiones de las prácticas docentes (personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valórica), de manera forzada, se motiven formas de trabajo e investigaciones sobre las relaciones que las prácticas tienen con la interacción entre los docentes y los estudiantes en las aulas de clase, para entender y tratar de dar alguna solución pedagógica a este problema actual. Estableciendo sobre las prácticas docentes lo que es importante, cuánto se ha avanzado y sobre qué debemos hacer más énfasis, dependiendo del grado de atención que le estamos dando.

Además las tendencias de la didáctica tradicional han inducido y han estatificado las prácticas docentes básicamente en la dimensión institucional relacionada al conocimiento y comportamiento de los estudiantes, olvidando las demás dimensiones por parte de los directivos docentes y en general de los demás organismos gubernamentales relacionados. Dimensiones que se deben traducir no solamente en el docente, también en los estudiantes, en cuanto a sus situaciones personales, interpersonales, institucionales, sociales, didácticas y valóricas, puesto que generalmente no se consideran. Por ejemplo, se presta atención en los resultados del estudio que los docentes no consideran la dimensión valórica y didáctica, en ese orden, igualmente que las demás.

Igualmente consideramos relevante para nuestro desarrollo personal tener elementos fundamentados teóricamente sobre las dimensiones de la práctica docente directamente relacionadas con el programa

de estudio de maestría en currículo y comunidad cursado; puesto que en el colegio se obliga a una reestructuración curricular constante y con fundamentos teóricos e investigativos para su diseño que nos den luces sobre las diferentes paradigmas actuales a nivel social y educativo, que nos obliguen a realizar cambios vertiginosos y de fondo para contrarrestar estos cambios tan amplios y de tanta relevancia social, de una manera posible y coherente con la realidad social actual, de tal manera que en mi caso sea un generador y motivador de estas iniciativas con todos los decentes de la institución. Es por ello que las preguntas del estudio se enfocan hacia la posibilidad de establecer las relaciones entre el avance y la importancia, buscando poder visualizar gráficamente estos análisis, confrontarlos y delimitarlos en cada dimensión los niveles de importancia y de avance institucional para emprender acciones que orienten estas tendencias.

Finalmente este estudio permite al colegio ahorrarse tiempo y dinero en estudios, que generalmente son realizados por personas externas a la Secretaría de Educación, ajenas a nuestra realidad educativa y social. Estos estudios los realizan personas que generalmente demoran algunos meses y finalizado el contrato no continúan, dejando documentos descontextualizados y que no tienen identidad con la realidad institucional, por tal motivo son olvidados en anaqueles; por ello considero que este trabajo tendrá una gran aceptación de estudio, análisis e insumo de trabajo para las diferentes planeaciones y planes de mejoramiento de la institución.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

I. PRÁCTICAS DOCENTES Y ALGUNOS CONCEPTOS RELACIONADOS

- Cuando yo uso una palabra -dijo Humpty Dumpty- esa palabra significa exactamente lo que yo decidí que signifique... ni más ni menos.

-El asunto es -replicó Alicia- si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas tan distintas.

-El asunto es -replicó Humpty Dumpty- saber quién manda. Eso es todo.

LEWIS CARROLL. *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, 1871.

Cuando se hace referencia a *práctica*, de acuerdo al *Diccionario de la lengua española*, se concibe en analogía con: ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado. Usar o ejercer algo continuamente. Realizar las prácticas que permiten a alguien habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión. Ejecutar, hacer, llevar a cabo. Practicar diligencias. Practicar un oficio. Profesar, llevar a la práctica las normas y preceptos de una determinada religión. Ensayar, entrenar, repetir algo varias veces para perfeccionarlo.

Cuando se hace referencia a *docente*, de acuerdo al *Diccionario de la lengua española*, se concibe en analogía con: que enseña o relativo a la enseñanza; correlativamente enseñar se concibe como: acción y efecto de enseñar. Sistema y método de dar instrucción. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien.

Generalmente se expresa que la práctica docente se reduce a: ejecutar, hacer, llevar a cabo un conjunto de acciones para enseñar a alguien conocimientos, principios, ideas, etc. Se debe tener en cuenta que en cualquier situación hay variados contextos (sociales, personales, pedagógicos, culturales, normativos, políticos institucionales), igualmente todo ello implica indisolubles e incontables procesos de interacción (entre personas con todos sus defectos y virtudes) mediados por el tiempo (a corto mediano y largo plazo) que influyen en la concreción de las prácticas docentes.

Este trabajo considera las dimensiones de la práctica docente como variables que se relacionan con los docentes para explicar sus atribuciones relativas a la importancia asignada y el avance desarrollado en el colegio de sus prácticas en virtud de lo anotado anteriormente. Idea que se relaciona con la definición de FIERRO, FORTOUL y ROSAS (1999), quienes reseñan la práctica docente:

Como una praxis social, objetiva e intencional en la interviene los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro³.

La objetividad de la práctica docente y la intencionalidad están relacionadas de forma subjetiva con la objetividad que le imprima el docente. El docente no está aislado de las implicaciones y obligaciones que le demandan las normatividades y políticas nacionales y locales, quien de forma voluntaria o involuntaria imprime en las explicaciones y acciones que caracterizan su labor cotidiana. Lo anterior se constituirá en la estructura de la cultura institucional que demarcará el ambiente escolar, el cual determinará el trabajo con los estudiantes, en interconexión con las relaciones (personales, interpersonales, institucionales, sociales, valorativas y éticas) que se llevan a cabo en el salón de clases.

3 Nota de las autoras: este concepto ha sido elaborado, con base en la experiencia de trabajo con grupos de docentes, en los conceptos aportados por CARR KEMMIS (véase la teoría crítica de la enseñanza) al aplicar la investigación acción al mejoramiento de la función docente, así como en la perspectiva de “intervención educativa crítica” desarrollada por BAZDRESCH en “notas para fundamentar...” (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999).

La práctica docente relaciona la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea en el salón de clase. Los destinatarios son grupos de estudiantes que pertenecen a diferentes grupos o estructuras seriadas de diferentes niveles, BRONFENBRENNER (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. BRONFENBRENNER denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. BRONFENBRENNER (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. De acuerdo a ello en el macrosistema se encuentra la estructura de la familia a la cual pertenece el estudiante y al mismo tiempo el docente con su origen y familia; en el mesosistema, la escuela (en el aula) configura la actividad en los momentos del proceso que enlazan el aprendizaje y la enseñanza; es decir la *práctica docente*. En el momento en que se ponen en juego todos los conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante se establece la *práctica pedagógica*, que son todos los recursos que ofrece la ciencia de la educación que es la pedagogía.

La *práctica educativa* corresponde a las acciones que el docente realiza con el alumno en el momento en que se pone en juego el proceso educativo (prácticas docentes) en las que se producen aprendizajes. Todas ellas se desarrollan en el entorno de relaciones en las que una persona en desarrollo y otra en función de promover ese desarrollo participan activamente.

A. Práctica docente, teoría ecológica y práctica pedagógica

De acuerdo con la teoría ecológica de BRONFENBRENNER los ambientes tienen una gran influencia en el desarrollo del sujeto, pero igualmente, y teniendo en cuenta los propósitos de este trabajo el docente influye sobre dichos ambientes y, a su vez, es influido por ellos y esta influencia tiene un traslado a las actividades que desarrolla en el momento de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras interviene la interconexión entre el mesosistema, exosistema y macrosistema del docente sobre los procesos educativos para consolidarse o formarse con una tendencia particular, dependiendo unos de otros, según BRONFENBRENNER, la práctica docente es el centro de participación entre él y sus estudiantes que depende de las conexiones de comunicación que se genere entre ellos; y ellas a su vez dependen de la capacidad de formación de sus propios sistemas y de la dependencia entre ellos.

FIERRO, FORTOUL y ROSAS (1999, p. 22) describen de alguna manera que las prácticas docentes contienen múltiples relaciones:

1. La docencia implica relación entre personas.
2. Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela, como institución, propone para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de una intervención sistémica y planificada.
3. La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad.
4. El quehacer del maestro se desarrolla en el marco institucional, lo que genera también múltiples relaciones.
5. El trabajo del maestro esta intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el

logro de determinados propósitos, a partir de los cuales se pretende apuntar la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado tipo de sociedad.

Encadenado con los argumentos iniciales de la teoría ecológica de BRONFENBRENNER y los anteriores argumentos de las autoras, el conjunto de relaciones se entremezclan formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja, que trasciende el ámbito “técnico-pedagógico”. Esto significa que se trata de una práctica educativa que va “más allá del salón de clases”, lo cual implica relaciones:

1. Con los alumnos y alumnas: relación que se da por medio de un saber colectivo y culturalmente organizado que la escuela plantea para el desarrollo de las nuevas generaciones.
2. Con otros maestros. El docente participa tanto en relaciones internas con los docentes que trabajan en la misma institución, como en colectivos y gremios, a través de organizaciones sindicales para negociar sus condiciones laborales.
3. Con los padres de familia.
4. Con las autoridades.
5. Con la comunidad.
6. Con el conocimiento.
7. Con la institución. La escuela se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema.
8. Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad.
9. Con un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad.

Relaciones que son tomadas en este trabajo, que se consensan en las dimensiones de las prácticas docentes, y que son tomadas para tratar de buscar explicaciones sobre las atribuciones de los docentes para describir algunas relaciones entre la importancia que asignan a esas dimensiones y el avance que atribuyen se ha desarrollado o avanzado en la institución.

La importancia del proyecto está centrada bajo una contextualización significada en la globalización, la cual ha obligado a los docentes a reconsiderar muchos cambios en todos los campos educativos, especialmente en los caracterizados por los procesos pedagógicos y didácticos; implicando igualmente grandes cambios en las formas de pensar de todas las personas involucradas en las labores pedagógicas para entender, adaptar y apropiarse de los diferentes desarrollos tecnológicos presentes en sus labores cotidianas de enseñanza y de aprendizaje, en particular de las prácticas docentes.

Delimitando el argumento a la educación, y a su vez a los docentes y, más concretamente, a la práctica de los docentes que compromete precisamente la interrelación entre los docentes y los estudiantes, en el espacio por antonomasia de relación pedagógica en el aula de clases, se configura la trasposición de las experiencias mutuas denominada regularmente el quehacer de los profesores y de los estudiantes en todas sus dimensiones educativas; el objetivo de la tesis se centra en el deseo de saber la relación que ella ha tenido desde la reorganización curricular por ciclos, específicamente.

Por ejemplo, sería importante pensar qué pasaría si los docentes en sus planeaciones considerarán las repercusiones sociales que la práctica del docente tiene con relación a ciertos estudiantes que por sus condiciones culturales y socioeconómicas presentan alguna desventaja ante la experiencia escolar. Inducción que impulsa a considerar y estimar la importancia asignada y el desarrollo alcanzado en función de las dificultades y metas en estos aspectos, entre otros, que contemplan las dimensiones docentes y sus respectivas características vislumbradas en este proyecto, porque se conocen muy pocos estudios al respecto.

B. Dimensiones de las prácticas docentes

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999)

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

Dimensión personal
Dimensión institucional
Dimensión interpersonal
Dimensión social
Dimensión didáctica
Dimensión valoral (valórica)

- *Subvariable 1: Dimensión personal*

El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999).

- *Subvariable 2: Dimensión institucional*

La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999). La reflexión sobre esta dimensión en-

fatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio que penetran en la cultura escolar.

- *Subvariable 3: Dimensión interpersonal*

La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999).

- *Subvariable 4: Dimensión social*

La dimensión social de la práctica docentes el “conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”. Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (FIERRO, FORTUL y

ROSAS, 1999). El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

- *Subvariable 5: Dimensión didáctica*

Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999).

- *Subvariable 6: Dimensión valórica*

La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento, y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999). Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Asimismo, implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación (FIERRO, FORTUL y ROSAS, 1999).

II. TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Bajo un contexto determinado histórico, algunos filósofos han determinado, según MANASSERO (1987), una forma más adecuada de explicar la distinción entre causas y razones en términos de la diferencia entre explicación y justificación, o de forma más precisa, entre explicaciones sin justificación y explicaciones a través de la justificación. De hecho una explicación no es siempre una justificación, aunque en algunas ocasiones ciertos tipos de justificación también constituyen una explicación (LOCKE y PENNINGTON, 1982; PETERS, 1974; TOULMIN, 1974).

Un agente necesariamente conoce cuáles son sus razones para realizar una conducta. Si él no conoce lo que está haciendo, entonces, su conducta no puede ser intencional y por lo tanto, no podrá explicarse mediante razones, ya que éstas (las razones) explican conductas intencionales, no accidentes o sucesos, sino acciones.

A partir del hecho de que el agente conoce cuáles son sus razones, conoce por qué actúa sin necesidad de recurrir a regularidades empíricas necesarias para establecer relaciones causales, esto implica, que lo que es una razón para una persona, y por tanto, explicará su conducta, puede no serlo para cualquier otra.

Mientras que las causas explican la conducta al darnos la impresión de ser el resultado automático e inevitable de un cierto conjunto de condiciones que están de acuerdo con las leyes relevantes de la naturaleza, las razones explican la conducta por la demostración de lo que algún agente racional hace, dadas sus creencias y deseos relevantes. Según esto, las causas no permiten explicar la conducta humana, mientras que las razones nos permiten comprenderla.

Bajo la dependencia de las explicaciones, ellas determinan lo que estarían dispuestos a hacer en sus próximas planeaciones, MANASSERO (1989) relata que:

... el problema estriba (HEWSTONE, 1983) en que en los últimos años se ha escrito mucho sobre el tema, en estas discusiones los argumentos se han centrado básicamente en si las atribuciones son siempre explicaciones o si las explicaciones son siempre causales. Es decir si la gente se pregunta ¿por qué? o ¿por qué razón? sobre algo que ha ocurrido, por una parte, y, si la explicación que da en respuesta a esa pregunta, es causal, qué nociones de causalidad pueden estar implicadas. De todos modos hay que decir, que a veces, podemos tener auténticas explicaciones sin que tengan que ser necesariamente causales (KRUGLANSKI, 1979; JASPARS, FINCHAM, HEWSTONE, 1983; LALLJEE, 1981).

MANASSERO (1989) Establece además que:

La distinción filosófica entre causas y razones, tal como la entienden los filósofos, vendría dada de la forma siguiente: la vía probada, objetiva y científica de explicar la conducta humana, así como de otros hechos, es observarla desde fuera, viendo las regularidades empíricas que presenta, y preferiblemente las conjunciones constantes entre conductas particulares y diversas características del ambiente, así como de la historia del agente. Esto revelaría las “causas” de esta conducta.

Es decir que el docente mediante su explicación de atribución que hace sobre su práctica docente opta para expresar lo que estaría dispuesto a hacer para tomar una posterior actitud sobre ella.

A. Teoría de la atribución y práctica docente

En el contexto de las prácticas docentes se toma como base las teorías modernas de motivación y emoción humana, más concretamente la teoría atribución de WEINER (1980, 1986). Este trabajo busca comparar las relaciones que los docentes hacen sobre la importancia y el avance logrado entre las dimensiones de la práctica docente en el colegio, tomando como referencia la teoría de la atribución, para tratar de extraer las relaciones de explicación y así tener una idea de lo que ocurre en el colegio en este aspecto en particular. Las explicaciones de los docentes se revisan teniendo en cuenta que la actuación del docente en el aula de clase implican unas relaciones y creencias sobre variados paradigmas inherentes a ella (lo importante vs. el avance o desarrollo),

pero solamente nos interesa aquel que correlaciona la importancia y avance de sus prácticas, puesto que las atribuciones que expresan indica la forma como se planeará y actuará posteriormente conforme a las explicaciones que el docente atribuye, o de acuerdo a las explicaciones reales de lo que sucede en el colegio.

Por otro lado, WEINER en la teoría sobre la motivación y la emoción, discurre sobre la teoría de la motivación, manifestando que es importante considerar que no basta la actuación afectiva, que también es importante la actuación cognitiva, lo que la persona entiende de lo que está pasando en determinada situación, y la importancia radica, que de acuerdo a la explicación que se dé, de ella también dependen las motivaciones para persistir en sus próximas actuaciones, para continuar con las expectativas que lo impulsan, que en ultimas lo impulsarán en la propuesta de alternativas para el logro de sus propuestos.

En relación con las explicaciones que los docentes atribuyen a la importancia y avance de sus prácticas docentes, en relación al nivel en el cual se encuentran, es importante saber lo que los docentes creen o imaginan alrededor de ellas y de la forma como lo hacen, puesto que de acuerdo a su comprensión, se tendrán las expectativas y lo que estarán dispuestos a hacer en el futuro, de la manera y atención que se preste. Además, WEINER (1974) reúne un marco cognitivo, en relación a la teoría conceptual de la conducta del logro, relacionando las atribuciones causales en contextos interconectados con el logro, haciendo referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito.

Además, vinculo los factores de influencia externos e internos de la siguiente manera, para tener una posible mirada sobre lo determinantes de la teoría de la atribución:

Cuadro 1
Determinantes de la atribución (GARCÍA, 2006)

Determinación de atribuciones	Internos	Controlables	Variables
			Estables
		No controlables	Variables
			Estables
	Externos	Controlables	Variables
			Estables
		No controlables	Variables
			Estables

La teoría causal de la atribución tiene su origen en la teoría motivacional del logro, en la cual se consideran cuatro causas del éxito o del fracaso en situaciones de logro: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. En el caso de las prácticas docentes por ejemplo, si un en una dimensión de la práctica docente tiene éxito, entonces el resultado se atribuye a factores de carácter interno, pero si es de fracaso se tiende a atribuir a factores de carácter externo.

En el caso de las prácticas docentes, se considera que si en el colegio se ha avanzado en una dimensión de más de 75% se trataría de un logro o éxito, posiblemente si se consultara con los docentes se atribuiría a factores internos, traducidos en una alta capacidad de los docentes y directivas, mucho trabajo en el colegio, a la facilidad de trabajo en su contexto por directivas, tanto personal como en recursos o posiblemente a la buena suerte. Similarmente, en el caso contrario, un nivel de valoración bajo de menos del 50%, se consideraría, probablemente, que hay poca capacidad (posiblemente falta actualización y apoyo externo, en este caso la SED), igualmente a falta de esfuerzo de los docentes, a la dificultad para avanzar en ella o posiblemente a la mala suerte.

B. Teoría de la atribución y el teorema de Thomas

Otro aspecto que se considera relevante en este trabajo, es la actuación de un docente en un aula de clase. Se ajusta lo anterior, con la importancia de las consecuencias de una idea equivocada en el ambiente escolar, en este caso en el avance o importancia en las prácticas docentes,

se debe considerar que sin ninguna duda se creara una consecuencia real en las prácticas cotidianas si no se trabaja la importancia que merece en función de las causas reales de lo que sucede.

Por tanto, estos supuestos negativos sobre los desarrollos o la importancia de una dimensión tienen sus derivaciones en la determinación de objetivos, de acciones, de expectativas, atrevimientos y efectos de los docentes. Esto también fue visto por el sociólogo WILLIAM THOMAS, quien en 1923 aseguraba que “si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias.” Este aspecto que será tenido en cuenta en el conjunto de análisis de los resultados, como referencia de atribución asignada por los docentes en correspondencia con las actuaciones de los docentes en el campo institucional como mirada y posibles creencias relacionadas con otros contextos educativos actuales y reconocidos por el conjunto en su mayoría.

Mediante este teorema, THOMAS mira la capacidad del equipo de docentes para convertir en reales las situaciones de sus prácticas que suponen como tal (importancia y tal avance), al adecuar su gestión a esas circunstancias. El resultado resulta ser un pronóstico que se cumple. Un ejemplo del propio THOMAS de situación que es “definida como real” es el de un país inmerso en una guerra civil en la que dos etnias se disputan el poder político. Un día la guerra termina, pero no es posible comunicárselo a los habitantes de una pequeña isla de este Estado, en la cual los miembros de las dos etnias enfrentadas continuarían combatiendo ignorando la nueva definición de realidad.

III. PROPUESTAS DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA

En el momento de la actividad del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clase, cuando se actúa con todas las herramientas que ofrece la pedagogía desarrolladas por la ciencia de la educación, plasmando en las acciones en el proceso educativo, es decir durante el proceso educativo, es cuando se apropia el docente la sumatoria de acciones generales que le permitirán desarrollarse y aplicar en los procesos educativos con sus estudiantes. En este contexto se configura una relación entre el antes de la clase, durante la clase y después de la clase. GARCÍA-CABRERO (2008) conceptualizan en tres dimensiones este proceso:

La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos.

Por otro lado los autores hacen referencia a los diferentes momentos de la práctica educativa en los que el docente no está en el aula de clase “dimensiones”, aquellos en los que prepara e interacciona consiente e inconscientemente con las otras dimensiones de su práctica docente (personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valorativa), la conceptualizan como (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denominan práctica educativa. Las dimensiones propuestas son el resultado de un proyecto de investigación realizado inicialmente con profesores de educación media superior (GARCÍA-CABRERO, SECUNDINO y NAVARRO, 2000; GARCÍA-CABRERO y NAVARRO, 2001 y GARCÍA-CABRERO, 2002) y que se ha extendido para ser aplicado en la educación superior (GARCÍA-CABRERO, LOREDO, CARRANZA, FIGUEROA, ARBESÚ, MONROY y REYES, 2008; GARCÍA-CABRERO, 2008).

Los autores continúan contextualizando los componentes esenciales de la docencia, haciendo referencia a que durante 1986 y 1987, LEE SHULMAN, psicólogo educativo estadounidense, desarrolló un modelo de docencia en el que enumeraba los conocimientos con los GARCÍA-CABRERO, LOREDO y CARRANZA: Análisis de la práctica educativa de los docentes que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento:

1. El conocimiento del contenido de la asignatura.
2. El conocimiento pedagógico general.

SHULMAN (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El primero, el conocimiento del contenido de la asignatura, se refiere al conocimiento que debe tener un docente para el desarrollo de su labor; desde el punto de vista teórico (todo su bagaje y experticia en dominio de su área) y práctico (su experiencia y correlación con el anterior). El segundo, el conocimiento pedagógico general, como lo mencionamos anteriormente el dominio de los elementos de la ciencia de la educación.

Dimensiones que se interaccionan con el conjunto de dimensiones de las que se ocupan este trabajo, en el que se sobreentiende que las prácticas docentes no son aisladas, lo que sucede en la interacción entre docente y alumno depende de otros factores, que en este caso el contenido y la pedagogía, el antes y después de la interacción con el alumno, que a su vez se explica dependiendo de la forma como el docente intérprete lo que sucede con estas tres dimensiones, es decir de la forma como el docente explique su contextualización de los tres momentos. Por otro lado las motivaciones: las de carácter interno que son su autorregulación, es decir que nacen del interés propio, y aquellas de carácter externo, que la mayoría de veces no puede controlar. Todo ello, como se caracterizó con el teorema de THOMAS, no dependen de las causas reales de lo que sucede con todo lo descrito anteriormente, sino de cómo las explican. Este es uno de los valores de este trabajo cuestionar, aportar y motivar la ampliación de estos aspectos, en este caso se delimitaran aquellas relaciones entre la importancia que los docentes atribuyen a su práctica docente y el avance, es decir la probable interpretación del cómo explican la forma en que registran lo que está sucediendo en el colegio en la actualidad de la incorporación del proyecto de reorganización curricular por ciclos.

En el mismo con-texto, GARCÍA-CABRERO y NAVARRO (2001), plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos, siendo de carácter institucional.

A. Formación docente en Colombia

La formación docente en Colombia es mirada desde la base que entre los factores que favorecen la calidad esta en fundición de la cualificación y formación de los docentes, las cuales se deben reflejar en sus prácticas docentes dependiendo de las creencias que se van formando en relación a aquellas dimensiones de su práctica que consideran más importante y/o avanzadas y su correspondiente correlación de avance, para delimitar las políticas internas en cada colegio, como una de las miradas de este trabajo. De acuerdo a la delimitación de las dimensiones que consideren se debe hacer énfasis para consolidarla la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo propio de la institución.

La dimensión social y didáctica parece ser dos de las dimensiones sobre las cuales se hace un énfasis más destacado tanto en las tendencias formativas y de actualización de los docentes, sin perder de vista que su interrelaciones es indisoluble e inseparable, pero que se hace en referencia a su actual tendencia de modificaciones de algunos paradigmas socio-educativos. No hay ninguna dimensión docente que se origine o sea aisladas de las demás en el antes, durante y después de la interacción entre los docentes y estudiantes en el proceso educativo.

En referencia en el fortalecimiento de la profesión docente, como uno de los aspectos que se fundamentan en este trabajo, en correspondencia con las dimensiones de las prácticas docentes es importante desatacar que en función de la mejora y profesionalización docente, mejorando la remuneración, se deben establecer una reforma de los sistemas de capacitación (universidades e instituciones de investigación, entre otros), que correspondan con una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven. La responsabilidad establecida partiendo del principio del otorgamiento de los recursos necesarios correspondiente a la contextualización de los estudiantes. En el caso de Colombia los profesores de los colegios públicos devengan salarios insuficientes, carecen de los recursos necesarios para la práctica docente y están sometidos a una administración que depende de las coyunturas administrativas temporales. Los directores de las escuelas y la comunidad local deben tener la autoridad y los recursos para recompensar a buenos profesores. El estudio dio cuenta, primordialmente, de los procesos formativos de profesores para la

educación básica y media, en el marco de las reformas que este nivel de formación profesional ha conocido durante los últimos años, y que le han impreso particulares rumbos, asociados, como es natural, a las concepciones que la educación colombiana ha conocido luego de la promulgación de la Ley General de Educación.

Por otra parte, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado debido al insularismo en que permanecen, sobre todo, las facultades de educación. Ello muy a pesar de que la conformación del sistema se había elevado, por aquel entonces, a nivel de política de estado. En este sentido, los pasos por dar son todavía bastantes (CALVO, RENDÓN y ROJAS, 2004).

B. Tendencias formativas en Latinoamérica

De acuerdo al trabajo realizado por VESUB (2005), sobre las tendencias internacionales de desarrollo profesional docente, establece la experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España⁴ se concluye y destacan una serie de tendencias surgidas tanto del conjunto de experiencias relevadas en los cuatro países, como de la producción académica en el campo de la formación continua.

1. De modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos.
2. De acciones de perfeccionamiento derivadas exclusivamente de las necesidades de implementación de reformas educativas y curriculares de las gestiones, a la configuración de espacios de formación

4 Este trabajo ha sido realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina con el objeto de contribuir a la definición y discusión de políticas nacionales para la formación y actualización de los docentes del país. Las opiniones vertidas y el contenido del mismo son de exclusiva responsabilidad de la autora (nota del libro).

más autónomos y/o autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de necesidades de actualización de los mismos maestros.

3. De programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional. La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente.
4. Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional. Dispositivos que revierten la clásica y jerárquica relación entre expertos y docentes a favor de una construcción más transversal y horizontal como la Expedición Pedagógica en Colombia, las redes de maestros, las escuelas de Desarrollo Profesional y el Proyecto Nacional de Escritura en Estados Unidos, grupos de trabajo autogestionados por los profesores en España.
5. De políticas de capacitación con una fuerte motivación extrínseca (puntaje, ascenso en la carrera docente, estabilidad laboral) a políticas que empiezan a valorar la motivación intrínseca. Por ejemplo basada en la mejora de la propia formación y desempeño, la participación en una innovación pedagógica, la construcción colectiva y el trabajo colaborativo.
6. De incentivos únicos, basados en el puntaje a la consideración de otras alternativas como retribución de la capacitación. Habitualmente los incentivos estaban centrados exclusivamente en el puntaje para la carrera docente, ahora se plantean otras formas de incentivar a los docentes (plus o estímulos salariales, disponibilidad de tiempo en la jornada laboral para capacitarse, otorgamiento de años sabáticos y licencias especiales, titulaciones adicionales, documentación y publicación de experiencias, pasantías). Junto con la intensificación y extensión de las acciones de formación continua también se plantea otorgar mayor peso a los méritos derivados de la participación en programas sostenidos de desarrollo profesional para ascender en la carrera docente.

7. Existe una tendencia a vincular la capacitación con la evaluación del desempeño, generando culturas de la evaluación y responsabilizando a los docentes por los resultados y la mejora de su tarea.
8. De modelos de formato único a la diversificación de los dispositivos y estrategias de formación permanente. De las clásicas modalidades centradas en el curso o taller a la conformación de “trayectos” formativos, carreras de posgrado, pos títulos, especializaciones, más que cursos aislados y de temáticas diversas. Este tipo de capacitación focaliza en un área o problemática curricular específica o en el desempeño de un nuevo rol. Además se incluyen nuevas estrategias como la promoción de la escritura por parte de los docentes, la narrativa y la documentación de experiencias, la participación en foros virtuales, etc.
9. Surgen nuevos temas de actualización para los docentes, entre los que se destacan las iniciativas para la capacitación de docentes en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo el trayecto “Enciclomedia” en México y formación en nuevas tecnologías para el área de matemática en Colombia, los materiales de apoyo y formación docente del CNICE en España. Pero también en el contexto latinoamericano entre los temas de los cursos se registran saberes vinculados al trabajo en contextos de pobreza, a la atención de situaciones de diversidad sociocultural, a temas transversales relacionados con los derechos ciudadanos, la sexualidad, etc.
10. Por último, parece haber consenso en torno a la necesidad de contar con modelos de desarrollo profesional que combinen y equilibren la actualización de contenidos disciplinares y el perfeccionamiento en temas pedagógico-didácticos y profundicen a la vez la formación cultural y ciudadana de los docentes.

Detallando con cuidado la tendencia latinoamericana en formación docente, se puede evidenciar que la autonomía sigue siendo una falencia para el desarrollo de prácticas educativas en Colombia, aunque se pretende estimular los programas cerrados propios de la escuela, se podría suponer que falta valorar y estimular la práctica y las experien-

cias como fundamentos de aprendizaje en sus prácticas educativas. Por otro lado en Bogotá se ha venido incrementando el patrocinio de estudios en especializaciones, maestrías y doctorados como procesos de continuación y en servicio de la cada colegio:

El Fondo tiene como finalidad, facilitar a los docentes y directivos docentes del sector oficial del Distrito Capital nombrados en propiedad, la formación en programas de posgrado en Colombia o en el exterior en sus diferentes niveles (especialización, maestría y doctorado) debidamente aprobados y convalidados por el Ministerio de Educación Nacional MEN, mediante créditos educativos condonables por prestación de servicios y la obtención del título académico respectivo, de acuerdo con los requisitos que señale el reglamento operativo del Fondo y su pleno cumplimiento” (SED, 2012).

Teniendo una tendencia más en la línea de las políticas Latinoamérica que en otras regiones del país, lo que ha quedado rezagado es el desarrollo de las políticas en la concreción en los colegios propiamente de una manera integral y articulada.

En relación a las motivaciones de este trabajo se puede ver que en cada una de las dimensiones de las prácticas docentes (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa) las tendencias formativas en Latinoamérica son tenidas en cuenta, pero al igual que en Colombia, se puede entender que en el proceso de formulación, aprobación, implementación de las políticas educativas se van deteriorando sus verdaderos propósitos y la concreción de las mismas se llevan a cabo de manera desarticulada entre ellas; perdiendo el marco de referencia de las características propias de cada institución y de la interconexión objetiva que conlleven a un verdadero trabajo colectivo y colaborativo en los diferentes colegios.

Específicamente en el colegio referido a este trabajo se ha diseñado, mirado desde un cuadrado en la intersección de las diagonales las prácticas docentes y sus correspondientes relaciones que implican sus dimensiones, en cada uno de los cuatro vértices, las interconexiones que se debe tener entre la formación docente específica, la experiencia, las políticas de capacitación y capital cultural de los docentes, necesarios como mínimo para desarrollar sus prácticas educativas. Igualmente es importante no dejar pasar por alto, contemplado en el mismo documento VEZUB (2005),

No obstante, estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de las reformas educativas emprendidas en la región han incluido entre sus componentes y estrategias una serie de políticas y acciones orientadas a la capacitación y fortalecimiento profesional de los docentes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados (cfr. VAILLANT, 2005, 2004; PREAL, 2001; ESCUDERO, 1998). Un breve repaso de la bibliografía y documentos existentes en la materia (ÁVALOS, 2002; DIKER y TERIGI, 1997; BRASLAVSKY, 1999; MARCELO GARCÍA, 1994; NOVOA, 1995; DAVINI y BIRGIN, 1998; VEZUB, 2005) permite detectar una serie de problemas en las políticas y enfoques de desarrollo profesional que han sido implementados hasta el momento en diversas partes del mundo.

C. Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia

BARRANTES (1999), presenta diferentes conceptualizaciones sobre la innovación educativa en Colombia, fluctuación sobre la manera de asumir el concepto de innovación de tal modo que podemos señalar las siguientes formas de entender la innovación, según información de Colciencias entre (1989-1999): *Como creación de elementos o diseños externos a la dinámica escolar* (La innovación aparece como una estrategia de dinamización de todo tipo de proyectos de desarrollo escolar. Se trata de aportar insumos metodológicos y didácticos en campos de saber específicos. *Como puesta en escena de un ambiente educativo y/o una propuesta de escuela* (Implica involucrar aspectos administrativos, de organización escolar, relaciones escuela-comunidad, áreas del conocimiento y procesos de formación de los docentes que impulsan la experiencia y su sistematización, como objetos permanentes de reflexión para adecuarse a un determinado sentido de escuela. Se refiere a la acción autónoma de la institución frente a la comunidad en la que se encuentra. *Como modernización de la escuela* (En consecuencia, se aplica el concepto de innovación a “aquellas experiencias escolares dirigidas a dinamizar la institución y la práctica educativa y pedagógica para adecuarla a una sociedad más moderna”, si bien se aclara que “el término genérico con el cual se ha denominado el movimiento nacional de renovación pedagógica, ha sido Innovación Educativa”).

Igualmente señala como posibles zonas de desarrollo todos aquellos colectivos de docentes y comunidad que se reúna para dialogar sobre sus innovaciones y otras prácticas educativas, tanto internos como externos, siendo todas aquellas experiencias colectivizadas, las innovaciones educativas posibles, como los PEI. Para el caso del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED se ha incorporado una innovación completa bajo estos principios, puesto que la institución ha iniciado labores desde hace varios años, con planta física nueva y todos los elementos allí utilizados, al igual que su proyecto pedagógico: “En la construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz”, basado en una política innovadora y de calidad fundamentada en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, Institución Educativa Distrital, ofrece a los educandos y comunidad en general:

1. Un ambiente educativo de afecto y reconocimiento, con un currículo humano y humanizador comprometido con su medio.
2. Satisfacer las necesidades y expectativas de los educandos, padres de familia y docentes.
3. Hacer uso adecuado de los recursos físicos y financieros.
4. Mantener una infraestructura adecuada al servicio que presta.
5. Asegurar la calidad y eficiencia, mediante el mejoramiento continuo.

Basado en elementos o diseños externos a la dinámica escolar, cimentado un ambiente educativo innovador y/o una propuesta pedagógica basada en un enfoque humanista con orientaciones de los enfoques: críticos, alternativos, integrales e integrados; los cuales consideran la formación “como conjunto de reglas y principios que generan diferentes clases de prácticas pedagógicas que producen diferentes desarrollos en los sujetos, en sus competencias y desempeños” (DÍAZ, 2002). El clima escolar basado en el desarrollo socioafectivo de nuestros niños. Se incluye dentro de los planes y programas, además de lo cognitivo: 1) El cuidado; 2) La seguridad; 3) El buen trato; 4) Las oportunidades de participación de nuestros estudiantes y comunidad en general.

Relaciones que se corresponden en alguna medida con las tendencias descritas por BARRANTES, en cuanto a la referencia de las innovaciones basadas en cambios sociales que se traducen en transformaciones sociales en similitud con calidad educativa, consolidándose una transformación de la cultura social, cultura de la escuela en sus prácticas fundamentales de aprendizaje, que a su vez modifican sus prácticas pedagógicas, las cuales se plasman finalmente en las prácticas docentes, como una opción de resistencia a las prácticas ajenas tradicionales. En cuanto a la innovación como transformación social el docente es considerado como persona integral inmerso en el proceso, no como observador, sino como un investigador.

BARRANTES termina su escrito vislumbrando las dificultades que se presentan en cuanto a lo escrito y planeado y la concreción del mismo y las dificultades que ello conlleva, como la comprensión y análisis de la sistematización y adaptación de las experiencias en el contexto real; quedando la duda en la confiabilidad. Además también plasma la duda sobre la capacidad de transferencia de las experiencias. Finaliza esgrimiendo argumento la dificultad de establecer prioridades sobre la práctica - la teoría y sus relaciones.

D. Caracterización docente en Bogotá:

Algunas características de la actividad docente actual

De acuerdo a la contextualización anterior, innovaciones educativas en Colombia, es importante delimitar las características “reales” que tienen los docentes de la Secretaría de Educación Distrital –SED–, que se corresponde con la propuesta de reorganización curricular por ciclos (SED, 2008) que implemento en los últimos ocho años, desde la concepción de organización curricular desde la planificación curricular. Para la delimitación de los temas de este estudio, el Centro de Estudios Sociales –CES– de la Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia en cabeza de ROCÍO LONDOÑO BOTERO, Directora se hizo una revisión bibliográfica. También se recopiló y examinó la legislación que regula la actividad docente en el país. Aunque este informe está centrado en una descripción analítica de los principales resultados de la Encuesta docente, es pertinente hacer explícito no solo

el marco conceptual de la Encuesta. Son también una reflexión crítica sobre la bibliografía consultada, y una síntesis del marco normativo del oficio docente en el país:

Uno de los objetivos de este estudio es ubicar a los docentes en la estructura social de Bogotá e identificar sus principales características como grupo social y profesional. Para tal efecto, tendremos en cuenta, de un lado, la información aportada por la encuesta aplicada en este estudio (Encuesta Docente Bogotá 2009 –EDB 2009–); y de otro, algunos datos comparables de la Encuesta de Calidad de Vida Bogotá 2008 y la Encuesta Nacional Integral de Hogares 2006-2007. Adicionalmente, haremos dos comparaciones: una con el estudio denominado Caracterización de la planta docente (SED, 2007), y otra con los docentes de Argentina, Uruguay, Brasil y Perú, acerca de los cuales hay un valioso trabajo de EMILIO TENTI (2005) (Centro de Estudios Sociales, 2010).

- *Inicios de la carrera docente*

El 44% tienen 19 o más años de experiencia, mientras que sólo el 14,4% tienen menos de seis años en el oficio docente: En términos de género, se está presentando una tendencia modesta, desde hace unos doce años, de incremento en el porcentaje de los hombres que han ingresado en este periodo en relación con las mujeres, aunque desde hace casi medio siglo, de manera consistente, ingresaron más mujeres que hombres a la carrera docente. Mientras que el 41,5% de los hombres ingresaron hace menos de 12 años a la carrera, sólo el 30,3% del total de maestras lo hicieron en el mismo periodo de (1998-2010).

- *Tiempo de experiencia*

El 44,1% de los docentes tuvieron su primer trabajo en la primaria, el 39,5% en secundaria y el 14% en preescolar. El imaginario social, señalado por varias investigaciones nacionales, que asocia a las maestras con prácticas de género específicas, entre las que se destacan sus supuestas actitudes “maternales” orientadas al cuidado de los niños más pequeños, pareciera haberse institucionalizado en alguna medida en los mismos docentes, en las instituciones de su formación inicial y en la SED, pues es significativamente mayor el porcentaje de mujeres que se vincularon a la SED en el nivel de preescolar (19,4%), frente a un 2,7% de hombres, diferencia que disminuye en primaria: un 49% de mujeres ante el 33,7% de hombres.

- *Formación*

Cerca del 31% de los docentes ya tenían claro su interés por la pedagogía cuando cursaban sus estudios de secundaria, al haber optado por un bachillerato normalista. Cabe subrayar aquí el énfasis de la formación normalista en prácticas para el desarrollo de la ética del oficio, en la pedagogía como campo de saber y en la experticia propia de las prácticas de enseñanza a niños y jóvenes. El 57,9% de quienes respondieron la pregunta terminaron sus estudios en un colegio público. Dentro de los que se graduaron de un colegio privado, el 39% lo hicieron en instituciones religiosas (16,5% del total de docentes), lo cual explicaría, en parte, la prevalencia de la imagen del “maestro-apóstol” que sigue vigente entre sectores del magisterio, como indican buena parte de los estudios nacionales sobre la identidad y la imagen del docente.

- *Número de horas diarias que dedican los docentes en promedio a la preparación de clases*

El número de horas diarias que dedican los docentes en promedio a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas: un 42% reportan destinar a estas dos actividades cuatro horas diarias y un 36,5%, seis horas o más.

- *Participación en instancias de reflexión o investigación pedagógica*

Si bien el 15,2% de los docentes que participan en grupos o redes de reflexión o investigación pedagógica. Hay que añadir que un porcentaje significativamente mayor de maestros (18,9%), en comparación con las maestras (13,5%), participa en espacios de reflexión o investigación. Es preocupante el bajo porcentaje de los docentes más jóvenes (menores de 31 años) que participan: sólo un 12,7%.

- *Razones para haber escogido la docencia*

Un poco más de tres cuartas partes (74,7%) de los docentes de Bogotá escogieron la docencia por razones altruistas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio. Sólo un 16,5% la

eligieron por motivos prácticos relacionados con que una licenciatura era la única opción de estudio que tenían, el salario, la estabilidad laboral o por obligación familiar.

- *Grado de satisfacción con el oficio docente*

La gran mayoría de los docentes de ambos sexos se sienten satisfechos con su oficio (88,9%), mientras que un porcentaje muy reducido se sienten insatisfechos (3,3%).

- *Razones de malestar docente*

Al sumar las razones extrínsecas, éstas representan el 48% de las que generan malestar: indiferencia de los padres de familia, baja remuneración y asuntos laborales (malestar laboral), problemas con el rector y los colegas (problemas internos), deficiencias administrativas y de infraestructura, falta de recursos económicos de la escuela (escasez de recursos). Las otras razones, referidas a las actitudes y conductas de los estudiantes, así como a las políticas y regulaciones estatales, son de carácter intrínseco en tanto afectan, en alguna medida, las relaciones en el aula entre los maestros y los estudiantes. Cabe resaltar dentro de éstas el bajo porcentaje (3%) que responden que les genera malestar la insatisfacción personal con el oficio.

IV. REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EN BOGOTÁ

En Bogotá D.C., se ha venido desarrollando proyectos en el marco de innovaciones de reorganización curricular entre dos ideas: Cambio y mejora. Reflexionado alrededor de esta corriente centrada en la planificación curricular se pretende afectar de manera consistente las prácticas docentes, con especial fuerza sobre las en las prácticas de saber que fundamentan la labor de los maestros. Teniendo la caracterización docente es importante complementar este aspecto con el perfil docente de Bogotá, complementada con la propuesta de reorganización curricular por ciclos; para poder conocer las explicaciones que los docentes atribuyen en sus prácticas pedagógicas, en relación a la importancia sentida en las diferentes dimensiones de las prácticas docentes y el avance logrado en la institución. Una forma de reflexionar alrededor de

estos aspectos teniendo a la mano la forma como los docentes explican sus creencias, para tratar de inferir lo que estarían dispuestos a hacer al respecto, junto a unas expectativas que se originan dependiendo de lo que se proponga hacer en el futuro pedagógico en el colegio.

En aproximación con la invitación realizada por la Secretaría de Educación Distrital en la reorganización curricular por ciclos –RCC–, la propuesta tuvo entre uno de sus fundamentos, plantear diferentes formas de planificación curricular con base en nuevas concepciones de organización escolar por ciclos de aprendizaje para contribuir a mejorar la calidad de la educación a través de la escolaridad:

La política educativa de Bogotá se fundamenta en los principios constitucionales que definen la educación como un derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana; un derecho indispensable para la formación integral del individuo, el acceso al conocimiento, la preservación y desarrollo de la cultura, la convivencia ciudadana y la integración social (Plan Sectorial de Educación, 2004).

La Secretaría de Educación de Bogotá –SED– convocó a un grupo de docentes para contextualizar y conceptualizar la propuesta de innovación la educación básica y media en el distrito capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos, proyecto SED-UNAL-IIE (JURADO, 2009). Identificado con el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 el cual se proponía transformar las prácticas de la enseñanza a partir de la organización escolar por ciclos, lo cual supone la transformación de las regulaciones administrativas de las instituciones educativas, focalizar los componentes curriculares fundamentales y orientar los procesos de evaluación correspondientes, según las características de cada ciclo.

Ello implicó que en los colegios oficiales se generaran nuevas formas de afrontar los diferentes retos, por un lado, la propuesta de reorganización curricular por ciclos, por otro lado, forzados por los fuertes cambios inmersos en la globalización (sociales, culturales, tecnológicos, entre otros) que han exigido pensar nuevas formas de enseñar y de aprender, e igualmente la asimilación y/o innovación de nuevos paradigmas educativos. Conexión que motiva la realización de esta tesis, puesto que en ella se implican las dimensiones de la práctica docente y su conectividad con el quehacer cotidiano de los docentes en las aulas de clase, tomando un enfoque de la concepción teórica la teoría de la

atribución, que refiere al estudio de cómo las personas comprendemos y percibimos las causas del comportamiento propio (docentes) y ajeno (estudiantes), buscando explicar la relación atribuida por los docentes a la importancia y el nivel de desarrollo de las prácticas docentes en la reorganización curricular por ciclos, para concretar una idea sobre el *análisis de la atribución*, que radique en los distintos modos de explicar las prácticas docentes, sus atribuciones causales y aquellas explicaciones que se basan en el sentido común, en el espacio que relaciona la interacción entre estudiantes y docentes: el aula de clases, donde se configura la interacción de experiencias mutuas denominada, regularmente, el quehacer de los profesores y de los estudiantes en todas sus dimensiones educativas.

En este marco del Plan Sectorial de Educación, con algunos otros documentos trabajados y con el ánimo de mejorar las condiciones pedagógicas de la educación en la capital colombiana fueron convocados a principios de 2008 un grupo de docentes, de los 55 que integraban los equipos pedagógicos de los años 2005, 2006 y 2007, en calidad de comisión, los cuales integraron un grupo denominado docentes de apoyo curricular. Se inició el trabajo con la consolidación de documentos escritos que los docentes construyeron en compañía y asesoría de los profesionales de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED. Los primeros documentos se originaron como idea para proyectar las directrices para el primer ciclo (grados 1.º y 2.º), ciclo A (de 3.º a 6.º grados) y ciclo B (7.º a 9.º grados) orientadas a la “organización por ciclos” con la revisión de la normatividad de cada ciclo y proyectar una posible resolución que incluyera pautas de implementación distrital, la cual incluyó: La identidad del ciclo; El sello de impronta del ciclo; Una primera aproximación de desarrollo curricular; Una primera idea de cómo articular los ciclos; Una definición del sentido de los ciclos; el número, sentido y conceptualización de las herramientas para la vida; Los criterios para el diseño curricular; Un acercamiento a la evaluación y promoción de los estudiantes en el ciclo y la promoción de un ciclo a otro; Finalmente una estrategia para la implementación de los ciclos fundamentado en una plan de apoyo a los colegios, determinando las necesidades y soportes requeridos por los colegios para dicha implementación. El plan de seguimiento y monitoreo del proceso de organización por ciclos se pensó desde una concepción sistémica de evaluación para la ruta de implementación de la propuesta.

El 29 de septiembre de 2008 el doctor JAIME AUGUSTO NARANJO, Subsecretario de Calidad y Pertinencia, y la doctora CECILIA RINCÓN, Directora de Evaluación, convocaron un grupo de docentes que presentaron sus hojas de vida para apoyar proyectos desde el nivel central. Fueron organizados 12 grupos, cada uno con un coordinador del equipo, para realizar el acompañamiento a las 12 zonas en Bogotá y empezar a llevar a cabo el programa del sector educativo. Cada uno de estos docentes conformaron los equipos de calidad, apoyando con su saber y experiencia todos los procesos que se han ido gestando en la propuesta de RCC desde la SED y al interior del grupo. Se empezaron a generar construcciones y reflexiones pedagógicas en las instituciones que cuestionan el sistema tradicional de educación direccionándolo hacia la idea de currículos interdisciplinarios que optan por diseños de ambientes de aprendizaje creativos, interactivos, innovadores y ante todo, donde fluya el pensamiento complejo de los participantes de la escuela. No ha sido fácil esta tarea, pero aún así es un equipo convencido de que la RCC es posible, necesaria y urgente de trazar en cada localidad de la capital.

La estrategia se desarrollaba basada en encuentros pedagógicos que el grupo realizaba semanalmente basado en un diálogo de pares académicos con el ánimo de socializar experiencias, avances y dificultades en el acompañamiento a los colegios; diseñar estrategias de motivación en cada uno de los ciclos; de igual forma tratar y discutir temas relacionados con la reorganización curricular en los planteles: formas de integración, mallas curriculares, herramientas para la vida, base común de aprendizajes esenciales, didácticas, evaluación, ambientes de aprendizaje, entre otros. Siempre con el propósito de lograr talleres, jornadas y encuentros in situ más significativos para los directivos y docentes y a su vez una cualificación progresiva de los procesos adelantados en las diferentes fases de la RCC⁵.

5 Tomado del documento teórico basado en la IAP propuesto como ponencia al Congreso Iberoamericano de Educación en Buenos Aires, Argentina en septiembre de 2010, con el título: "La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital" por los docentes acompañantes e integrantes del equipo de calidad para las localidades Barrios Unidos, Chapinero, Teusaquillo y Usaquén: CARMENZA PÉREZ, PATRICIA ROJAS, CLAUDIA VALBUENA, NUBIA CONDE, LUCY MARTÍNEZ y FERNANDO MORENO; coordinadores JAIRO SÁNCHEZ y AMPARO MOLINA.

El propósito en la conformación de los equipos de calidad para Bogotá, se puntualizó en acompañar la reorganización de la enseñanza por ciclos y por períodos académicos RCC, a todos los colegios del sector oficial. Por ello es oportuno resaltar los objetivos de compromiso académico:

1. Transformar las concepciones, las prácticas pedagógicas y administrativas, a través de una nueva organización escolar por ciclos y períodos académicos acorde con la edad de los estudiantes, sus necesidades formativas, su desarrollo corporal y socio-afectivo y sus formas de aprender.
2. Superar la desarticulación entre áreas, grados y niveles.
3. Lograr la permanencia, disminuir la deserción y la repitencia en el sistema educativo.

Después de haber estructurado los cuatro componentes: Administrativo, Contextual, Fundamentación y Currículo, se proponen varios momentos en una primera etapa denominada del área al ciclo.

- *Momento 1:* Revisión de documentos institucionales existentes y revisión documentos oficiales.
- *Momento 2:* Caracterización fina del estudiante en el área y ciclo.
- *Momento 3:* Finalidades del área, selección y/o construcción de ejes de formación predominantes del área en el ciclo.
- *Momento 4:* Competencias generales y específicas del área para el ciclo.
- *Momento 5:* Selección de procesos de pensamiento preponderantes para cada ciclo desglosado en tres niveles: literal o concreto, inferencial y crítico o metacognitivo.
- *Momento 6:* Incorporación de herramientas para la vida en el ciclo.

- *Momento 7:* Selección de aprendizajes básicos imprescindibles y/o deseables en cada área y en cada ciclo.
- *Momento 8:* Concepciones de integración curricular de docentes.
- *Momento 9:* Estudio y selección de la modalidad de integración curricular.
- *Momento 10:* Revisión y selección de estrategias didácticas y pedagógicas para el ciclo.
- *Momento 11:* Conceptualización y reflexión sobre Ambientes de aprendizaje.

Algunos resultados parciales y análisis en el inicio de la propuesta (referentes para el diagnóstico institucional) que ayudaron a profundizar el acompañamiento en los colegios:

1. De la caracterización de las instituciones: Las dinámicas en el aula, transitan entre la obligación y la rutina. Desmotivación tanto en el docente como en el estudiante. El Proyecto Educativo Institucional –PEI–, parece ser un simple requisito. Pocos colegios, muestran coherencia entre sus intenciones administrativas y pedagógicas y las necesidades de la población estudiantil. La discusión académica entre los docentes no tiene cabida, haciendo de su disciplina y de su práctica profesional una isla que no conoce la relación con otras disciplinas y menos con otros profesionales de la educación. Desmotivación y alto índice de deserción de los estudiantes. Los manuales de convivencia a pesar de ser construidos por toda la comunidad para convertirse en pactos de convivencia, no cumplen. Finalmente, un número alto de las instituciones de la zona, son herméticas con la información.
2. De las concepciones de currículo, estructura y tendencias curriculares: El interés/finalidad es explicar, controlar, predecir, comprobar y generalizar fenómenos. La teoría/práctica está totalmente disociado y se considera la teoría norma de la práctica. El conocimiento es lineal con acumulación del mismo. El docente se ve como

un ejecutor de acciones diseñadas por otros. La evaluación está orientada hacia el control, la selección, comprobación, clasificación y acreditación. Los enfoques curriculares presentes en la escuela responden a la estructura del currículo tradicional. Se organiza el conocimiento por asignaturas. El énfasis se encuentra en el saber. La integración entre saber y hacer se ubica para la vida futura laboral o de estudios superiores, orientado a enseñar, centrado en el docente y se evalúa la adquisición de conocimientos.

3. De las concepciones del integración curricular: Se destaca el reconocimiento de uno de los cuatro aspectos que plantea TORRES (1998) el de la integración de conocimientos. Las salidas pedagógicas son los vehículos con mayor opción aunque los otros aspectos son poco atendidos en involucrados en las prácticas pedagógicas. Se reconoce la integración como un ejercicio propio de la actividad escolar centrado en los aportes que desde el área hacen para un posible acercamiento a la comprensión de un tema en particular. Siguiendo a TORRES (1998) las modalidades de integración imperantes en estas instituciones son propias de unos niveles de interrelación-heterogénea, el de profundización-multidisciplinar.

Entre los primeros documentos, JURADO (2009) expresa que:

La SED ha propuesto cinco ciclos en el sistema de escolaridad, a partir de los cuales busca responder a los problemas relacionados con el aislamiento entre los aprendizajes de cada grado y con las dificultades detectadas para la permanencia de los niños, las niñas y los jóvenes en el sistema escolar de la ciudad (cfr. Plan Sectorial de Educación 2008-2012). Dichos análisis devienen de estudios e investigaciones adelantadas en la última década, ya desde la SED, desde el IDEP o desde las universidades. Esta propuesta busca entonces afrontar los índices de deserción y de desinterés progresivo que se ha observado en la actitud de los estudiantes hacia la escuela.

Los razonamientos orientadores para la definición de estos ciclos apuntan hacia la “articulación” de los diferentes niveles (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media especializada o articulada) puesto ha persistido algún grado de aislamiento. Proponen favorecer el trámite hacia una concepción de planteles educativos por niveles, es decir con una proyecto por ciclos:

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

... lo que este documento tratará de explicar, apoyándose en las múltiples voces surgidas en los talleres y en los foros adelantados con grupos de maestros y directivos docentes, desde el mes de noviembre de 2008, pero cuyo antecedente se encuentra en las iniciativas del año 2007 a partir de la definición de los campos del pensamiento en las áreas fundamentales del currículo.

En este enfoque por ciclos conlleve a una reorganización curricular de todos los procesos pedagógicos, entre los cuales se encuentran propuestos algunos cambios en el documento, JURADO (2009):

1. Constitución de equipos de maestros y maestras que, junto con los directivos, trabajen por ciclos y no por grados o por áreas aisladas.
2. Construcción de ejes, que orienten el currículo por ciclos de acuerdo con el PEI de la institución.
3. Identificación de conjuntos de problemas en las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y organizacional que justifican las características de cada ciclo según los contextos reales de la institución educativa.
4. Comprensión del significado social de las “Herramientas para la Vida”, como referentes en la toma de decisiones para la sustentación de propuestas curriculares innovadoras en la escuela.
5. Construcción de currículos que permitan, en vez de fragmentar, integrar el saber (posibilidades interdisciplinarias) y enlazar lo aprendido con las necesidades sociales.
6. Apropiación de los enfoques desarrollados por los lineamientos y las orientaciones curriculares de las áreas y los campos, en tanto propenden por modelos comunicativos y pedagógicos menos monológicos (como el uso instrumental y restringido de los materiales y textos, la dosificación de contenidos/informaciones estandarizados por escalas mentales y edades, la relación maestro-alumno mediada por el conocimiento como dogma) hacia modelos más interactivos, como la pedagogía por proyectos, los centros de interés, la transversalidad curricular, los tópicos generadores, entre otros, que permitan establecer desde el ámbito escolar un diálogo con el acervo cultural local y universal.
7. Trazado de una política de textos que rompa con el texto escolar único y que se abra a la construcción de criterios para seleccionar textos de primera fuente que empujen hacia la formación de escritores y lectores auténticos y garanticen la formación de ciudadanos con una actitud crítica;

en la actualidad los niños, las niñas y los jóvenes desean navegar en las fuentes primarias, pues se sienten incómodos con una visión reducida y resumida del conocimiento.

8. Reconocimiento de los diversos ámbitos comunicacionales en los que se mueve actualmente la escuela y, en general, el mundo contemporáneo: lo letrado, lo oral y lo audiovisual en una relación sincrética para la comprensión del conocimiento universal y su lugar en el entorno local.
9. Construcción de criterios de evaluación que propendan por una valoración de los aprendizajes mediada desde las interacciones cotidianas en el aula y no desde el sesgo terminal de los periodos escolares.
10. Formación permanente del maestro, con el acompañamiento a largo plazo de grupos de investigación, con la participación en redes académicas y sociales, en la perspectiva de fortalecer las transformaciones que van surgiendo en el desarrollo del enfoque y en el trabajo pedagógico por ciclos.

Plan Sectorial 2008-2012 se condensan los avances desarrollados en todas las localidades en los “Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos” como reflejo del esfuerzo que ha hecho la Secretaría de Educación de Bogotá desde su plan sectorial 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá positiva” por hacer de la pedagogía el centro de la discusión y reflexión en todos los procesos educativos.

A. Referentes conceptuales que orientan la de reorganización curricular por ciclos

- La transformación pedagógica desde una perspectiva de desarrollo humano (Aspecto cognitivo; Aspecto socioafectivo; Aspecto físico-creativo y el proyecto de vida en el marco de la reorganización curricular por ciclos).
- El enfoque curricular.
- El papel del enfoque pedagógico.

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

- *Aspectos que orientan la construcción y consolidación en el proceso de reorganización curricular por ciclos como propuesta de transformación pedagógica*

– Niveles de organización: (representación sistémica de la reorganización, el ciclo y ambientes de aprendizaje). Caracterización por ciclo de los niños, niñas y jóvenes.

– Impronta del ciclo. Ejes de desarrollo para cada ciclo.

– El sentido del aprendizaje en el marco de la reorganización (aprendizajes pertinentes con las etapas de desarrollo y el aprendizaje desde la integración curricular). Base común de aprendizajes esenciales. Herramientas para la vida. Las herramientas para la vida en relación con los fines de la educación.

– Evaluación de los aprendizajes en el marco de la reorganización (sentido de la evaluación del aprendizaje y algunas modalidades de evaluación).

- *Hacia una propuesta de rediseño curricular desde Proyecto Educativo Institucional*

– Características que asisten a un currículo en el marco del rediseño curricular.

– Principios orientadores del rediseño curricular.

– Rediseño del Proyecto Educativo Institucional

– Horizonte institucional.

– Organización escolar: Componente académico, Componente comunidad.

– Formas de concretar un currículo interdisciplinario y transversal.

– Estrategias de integración curricular (tópico generador, integración

por relato, integración por ejes temáticos, Integración por proyecto).

– Desarrollo del proceso de reorganización curricular por ciclos en los colegios oficiales de Bogotá.

– Ruta para el desarrollo del proceso de reorganización curricular (ciclos en los colegios: fase I: Preparación, Fase II: Formulación. Fase III: Implementación. Fase IV: Seguimiento y sostenibilidad).

– Niveles de implementación en la reorganización curricular por ciclos. Orientaciones para el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes y la construcción de los SIE según el Decreto 1290 de 2009.

– El proceso de reorganización curricular por ciclos en las zonas, se adelantó desde un corte cualitativo con enfoque acción-participación en razón a las propias dinámicas y característica del proyecto, y se impacta una población de 2.100 maestros y maestras en ejercicio distribuidos en los diferentes ciclos educativos con edades oscilantes entre 20 y 65 años que atienden jornadas laborales mañana y tarde

- *Estrategias de acompañamiento (local-institucional)*

Estas estrategias se basaron en encuentros y conversatorios con directivos docentes, reuniones con Consejos Académicos, reuniones con Consejos Directivos, reuniones con equipos de gestión del plantel, reuniones de áreas, apoyo individual a docentes, reuniones con líderes estudiantiles, talleres con líderes de ciclo por colegios, encuentros líderes de ciclo por localidad, talleres con maestros por ciclos en cada colegio, jornadas pedagógicas, encuentros de maestros por ciclos en la localidad, reuniones de rectores de la localidad, mesas de trabajo de Coordinadores por localidad, conferencias y seminarios de formación por jornadas a nivel local, algunas reuniones con padres de familia, apoyo a las redes de maestros de ciclos.

V. RECAPITULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

De acuerdo al marco teórico, se buscará en los capítulos siguientes forjar criterios de intervención institucional, en toda la comunidad educativa, en correlación con el interrogante de analogía administrativa que nace desde la psicología popular: “qué se debe hacer primero, lo importante o lo urgente”; con dependencia del conocimiento que se tenga sobre estos aspectos en virtud de las dimensiones de las prácticas docentes (como praxis social en el aula de clase), estableciendo una conexión entre la concepción de práctica docente y la planeación de recursos, concebidas fundamentalmente desde una mirada social objetiva e intencional, en la que intervienen las acciones de los docentes. De acuerdo a la idea de práctica docente, analizado desde la teoría de la atribución y métodos estadísticos, que den cuenta de la relación entre la importancia atribuida y su nivel de avance logrado para obtener información que estimule el desarrollo, actualización y atención en la planeación, desarrollo y evaluación del escenario mínimo y necesario que compromete un docente en sus prácticas, para sugerir algunas alternativas.

La fundamentación sobre la teoría de la atribución como aquella forma en que los docentes expresan su forma de entender y sentir lo que sucede en el colegio, tratando de percibir la forma como los docentes tratan de describir y comprender cuales son las causas que explican lo que ocurre alrededor de las prácticas docentes, dependiendo a que dimensión se da más importancia y la posible repercusión que ello tiene sobre las planeaciones institucionales y más concretamente sobre los resultados obtenidos, que pueden verse afectadas de forma negativa por una falta de coherencia entre lo que creen o expresan los docentes, y lo que se planea curricularmente para optimizar, organizar y administrar los recursos en función de lo que se tiene, dado que se suele diseñar la planeación de recursos humanos y materiales existiendo una gran brecha entre la planeación curricular de recursos y la atribución que los docentes tienen sobre sus prácticas docentes.

Es decir, el trabajo busca establecer alguna correspondencia asociada en las formas de explicar las atribuciones entre los niveles de importancia y desarrollo (cuál se prioriza y por qué) y entre en la implementación de la reorganización curricular por ciclos (atribución asignada al cambio curricular), que interpreta la forma como los docentes

explican, es decir, la atribuyen a elementos externos e internos, para luego comentar el cómo eso corresponde con el contexto.

Con base en ello se hace la suposición que estos aspectos tendrán una gran repercusión dependiendo de: La racionalidad en la planificación lógica de estos aspectos, dependiendo de la gestión que logren los docentes en el raciocinio y orden en la acción, la utilización de los recursos, buscando eficiencia y eficacia.

Por ello, se ha construido un instrumento que pueda mostrar alguna relación entre las variables importancia y desarrollo alcanzado en las diferentes dimensiones de las prácticas docentes, en relación con la reorganización curricular por ciclos, que den cuenta y creen interés alrededor de las condiciones cotidianas próximas a sus posturas, además de buscar impulsar la generación de mecanismos de atribución sobre dicha relación, en la procura de establecer jerarquías entre lo que se considera “importante pero no desarrollado”, “importante y desarrollado”, “desarrollado pero no importante” o “poco importante y poco desarrollado”, para enfocarse en la atención prestada a estos aspectos y su posible atribución por parte de los profesores, con el objeto de explorar las prioridades establecidas en las costumbres pedagógicas para no perderlas de vista.

A lo largo de los contenidos se identificarán, valorarán y replantearán elementos de la práctica educativa cotidiana como: el papel de los profesores en el hecho educativo, las actitudes y circunstancias que favorecen o desfavorecen dicho proceso, entre otros, e igualmente desarrollar procesos de interpretación y rescate de significados de esas realidades sociales a analizar. Fundamentalmente se propone un instrumento que permita un acercamiento para medir la atribuida por los docentes (de cualquier área de educación básica primaria y secundaria) de la relación entre la importancia y el nivel de desarrollo de las prácticas docentes en la reorganización curricular por ciclos.

Finalmente, presentar una interpretación, análisis y reflexión alrededor de las prácticas pedagógicas en el marco de la reorganización curricular por ciclos, centrado en recoger la atribución de los docentes (de cualquier área) de la relación entre la importancia y el nivel de desarrollo de las prácticas docentes, el cual sirva para presentar otro acercamiento que indique o muestre los impactos, percepciones o logros de la propuesta desarrollada en la reorganización curricular por ciclos, que aproxime la mirada en el posible logro que se desarrollo en

cuatro años, que no acaeciera si no se hubiera implementado la propuesta por la administración local en la concepción, estructura, diseño y concreción del currículo y sus equivalentes. Propuesta que pretende la reflexión alrededor de la idea de no partir de cero cada año. Miradas investigativas de los procesos pedagógicos. Delimitar cada una de las dimensiones prácticas docentes para tratarlas por separado, interrelacionado y con iniciativas particulares a cada una de ellas. Reflexionar alrededor de la planeación como documento, no como proceso. Tener miradas generales del ambiente escolar. Sistematización con enfoque investigativo.

CAPÍTULO TERCERO

HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

La hipótesis general del estudio, hipótesis correlacional, se fundamenta en el indagación de la relación entre las dos variables de estudio (importancia y avance) de las cuales se busca una posible relación de orden (mayor o menor explicación), por un lado, sobre la importancia que asignan los docentes a las dimensiones de las prácticas docentes y, por otro lado, el nivel de avance que se ha prestado a las variables en torno a la reorganización curricular por ciclos, para concretar el análisis de correlación que delimiten un nivel predictivo y parcialmente explicativo. Es importante considerar que aquí no se en este tipo de correlación no se habla de la variable dependiente y la independiente, esta es propia de investigaciones causales.

Dado un estudio correlacional, se supone una hipótesis fundamental correlacional de dos variables. Las atribuciones de las dimensiones de la práctica docente obtenidas están relacionadas con el nivel de desarrollo o avance:

I. HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

“¿A mayor importancia atribuida a las dimensiones de las prácticas docentes, mayor nivel de desarrollo?”

- *Hipótesis nula*

Ho: A mayor importancia atribuida a las dimensiones de las prácticas docentes no es mayor el nivel de desarrollo.

- *Hipótesis alternativa*

Ha: A mayor importancia atribuida a las dimensiones de la práctica docentes, menor el nivel de desarrollo.

CAPÍTULO CUARTO

DISEÑO METODOLÓGICO

I. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es no experimental (o *ex pos facto*) cuantitativo correspondiente a un estudio de tipo relacional ya que está diseñada para explorar el medio social, en particular los estudios de la pedagogía. Como señala ASÚN: “En ella se aprenderá a tomar decisiones de intervención o asignación de recursos que cambian ese medio, favoreciendo o perjudicando los intereses de diversos grupos humanos”.

Intervención, que en el caso de este trabajo centra la mirada en describir, por un lado, la importancia que asignan los docentes a las dimensiones de las prácticas docentes y, por otro lado, el nivel de atención que se ha prestado en la reorganización curricular por ciclos, para concretar el análisis con la correlación que tienen en el comportamiento estas dos variables de estudio, para que muy probablemente sean determinados los recursos pertinentes que motiven y cambien el estado actual de las prácticas pedagógicas que favorezcan a los estudiantes.

II. VARIABLES EN CONSIDERACIÓN:

VARIABLES DISCRETAS

La selección y definición de las variables del estudio siguen el patrón de la teoría de la atribución y principios relativos al lenguaje de la información y cuantificación de los cuestionarios aplicados y analizados. Una variable es un evento o fenómeno que existe en diversas cantidades en la realidad. Esto es pueden adquirir diferentes valores. Además desde un punto de vista matemático se clasifican como discretas y continuas.

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

Una variable discreta es una variable que solo puede tomar valores dentro de un conjunto numerable, es decir, no acepta cualquier valor sino solo aquellos que pertenecen al conjunto. En estas variables se dan de modo inherente separaciones entre valores observables sucesivos. Dicho con más rigor, se define una variable discreta como la variable que hay entre dos valores observables (potencialmente), hay por lo menos un valor no observable (potencialmente) [wikipedia.org].

En la propuesta metodológica de la investigación se distinguen dos variables:

- *Variable 1*

A: Nivel de avance atribuido (desarrollo atribuido)

El nivel de avance en cada aspecto logrado o favorecido en su institución a la fecha al adoptar el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

- 1 = Ningún avance
- 2 = Débil avance
- 3 = Considerable avance
- 4 = Fuerte avance

- *Variable 2*

B: Nivel de importancia atribuida

La importancia que, según su propia opinión, se le debe seguir dando a cada aspecto en la práctica docente de su institución, para tener los resultados pedagógicos deseables al adoptar el proyecto de RCC.

- 1 = Ninguna importancia
- 2 = Poca importancia
- 3 = Considerable importancia
- 4 = Mucha importancia

III. POBLACIÓN, MUESTRA Y CARACTERIZACIÓN DEL COLEGIO

- *La población*

El estudio tiene como población la totalidad de los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED de básica primaria y básica secundaria de la Secretaría de Educación de Bogotá, de la localidad primera. El total de docentes es de 61 docentes en total, en educación básica primaria 13 docentes y de educación básica secundaria 48 docentes. Además de tres orientadoras, cuatro coordinadores y el rector. Las edades de los docentes oscilan entre 35 a 55 años.

Como criterio de selección del colegio se basa en la consideración de ser uno de los colegios que han tenido mayor avance en el proyecto de la localidad, mostrando niveles de compromiso, adaptabilidad e inclusión de la propuesta en los cinco ciclos de educación básica, buscando desarrollar habilidades, competencias y desempeños educativos acordes a las edades de los estudiantes, asumiendo la articulación entre los ciclos incorporando “las herramientas para la vida” y el acceso a las riquezas culturales de la localidad, empezando a incorporar la “base común de aprendizajes” propuestas por la SED.

En aproximación con la invitación de la Secretaría de Educación Distrital en la RCC, la propuesta tuvo entre, uno de sus criterios, seleccionar el colegio por las características y desarrollos alcanzados, además por el planteamiento diferentes formas de planificación curricular con base en nuevas concepciones de organización escolar por ciclos de aprendizaje para contribuir a mejorar la calidad de la educación.

- *La muestra*

Está constituida por $n = 30$ docentes. Se ha tomado como muestra aleatoria 30 docentes, equivalente al 49%. El colegio ha participado de la reorganización curricular por ciclos –RCC– desde hace cinco años, con un amplio conocimiento de la propuesta apropiada en el Proyecto Educativo Institucional –PEI–.

Docentes por nivel

Número de docentes	Nivel escolar
10	Básica primaria (JM)
10	Básica secundaria (JM)
5	Básica primaria (JT)
5	Básica secundaria (JT)

- *Caracterización del Colegio*

Ubicación y datos referenciales

- El colegio está ubicado en Bogotá, en la localidad 11 de Suba, UPZ 27, Barrio Gloria Lara, primer sector, en la carrera 134D n.º 94D-35, teléfono: 683 6225.
- Resolución de aprobación: n.º 156 del 24 de enero de 2008. Código Dane: 51100201703. Nit 900.207.730-3.
- Correo electrónico: [colvirginiagutipined@redp.edu.co]
- Nombre PEI: “En la construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz”. Rector actual: Lic. HENRY BELTRÁN BELTRÁN.

Infraestructura

- Consta de 8.329 m²
- Alberga 2.400 estudiantes
- 24 aulas
- Biblioteca
- Dos aulas de informática
- Dos aulas de tecnología
- Dos aulas de artes
- Dos laboratorios para química física
- Un aula múltiple
- Una sala de proyecciones
- Emisora

Perfil docente de calidad

- Competente y comprometido con su trabajo y sus estudiantes; con alto sentido de pertenencia.
- Considera fundamental la ética y muestra resultado de su quehacer.
- Proyecta en cada persona orientar un mejoramiento tanto individual como social que trasciende de sí mismo con el fin de formar comunidad.
- Mantiene una preocupación constante por aprender e innovar.
- Se atreven a hacer innovaciones en sus currículos, clases y maneras de evaluar con miras a formar personas que no memoricen información, sino que la argumenten o la deduzcan, seres humanos capaces de tolerar las frustraciones y de sortear problemas de la vida cotidiana.
- Maestros que guían: los docentes dejarán de asumir el rol de transmisores del conocimiento. Es decir, que ya no existirá la concepción de que los alumnos llegan a clase sin saber nada y es el maestro quien los instruye y posteriormente evalúa para comprobar qué aprendieron. Los profesores dejarán de ser los controladores del saber para convertirse en mediadores que plantean dilemas, generan preguntas y reflexiones (tomado del documento *La educación en el 2030*, de MARIANA SUÁREZ RUEDA).

Directivo docente (además de las propuestas para los docentes)

- Posee capacidad de liderazgo y escucha procurando en su quehacer lograr consensos.
- Posee imaginarios de generar ambientes que promuevan mejores posibilidades de desarrollo personal y social especialmente de los estudiantes.
- Es ejemplo de trabajo y compromiso con su comunidad.

Dada esta población y las características tanto estructurales, incorporación a de la propuesta SED y las demás condiciones pedagógicas y de apoyo directivo, se motivo la realización de esta tesis en este colegio, puesto que en el se implican las dimensiones de la práctica docente y su conectividad con el quehacer cotidiano en las aulas de clase, con el interés de interpretar cómo los docentes comprenden y expresan las causas del comportamiento, propio o ajeno, buscando explicar la relación con la importancia y el nivel de avance de las prácticas docentes en la reorganización curricular por ciclos, para concretar una idea sobre el análisis de la atribución, que radica en los distintos modos de explicar las prácticas docentes, sus atribuciones causales y aquellas explicaciones que se basan en el sentido común, en el espacio que relaciona la interacción entre estudiantes y docentes: el aula de clases, donde se configura la trasposición de las experiencias mutuas denominada, regularmente, el quehacer de los profesores y de los estudiantes en todas sus dimensiones educativas.

IV. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica de recolección de datos es un cuestionario, encuesta, usado para resolver el problema de recoger la información asociado con el problema de la investigación de atribución expresada por los docentes (de cualquier área, básica primaria y básica secundaria) de la correspondencia de atribución de importancia frente a desarrollo: práctica docente en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED, como posible comunicación establecida entre el investigador y el docente de estudio para obtener respuestas a los interrogantes planteados. Se usa el método de muestreo riguroso y científico, dado que todos los docentes de la población pueden formar parte de la muestra. Es decir, los docentes de la muestra son seleccionados por procedimiento del azar.

Debido a la no existencia de un cuestionario para determinar una comparación estadística y gráfica sobre la relación de atribución de las prácticas docentes con los niveles e importancia y desarrollos, o alguno relacionado con el tema, se diseño uno con el nombre: "Atribución asignada por los profesores a la importancia y nivel de desarrollo en sus prácticas docentes durante la reorganización curricular por ciclos".

V. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se usó un cuestionario personal y de fácil manejo en forma impresa de 24 preguntas que permitiera entre cada pregunta la posibilidad de seleccionar una opción de entre cuatro posibles respuestas, de las cuales debían seleccionar una, y se traduce en un promedio ponderado, de acuerdo a la selección realizada (1, 2, 3 o 4) donde uno (1) es la menor y cuatro (4) la mayor ponderación de atribución de las expresiones que poseen sobre las dimensiones de las prácticas docentes (personal, interpersonal, social, didáctica, valorativa e institucional). Debido a que no existe tal cuestionario se diseñó uno, buscando que recogiera las explicaciones de lo que sucede, para determinar cómo los docentes las explican en cada dimensión.

Se presentó una serie de enunciados/afirmaciones expresados como modelos para analizar la práctica docente en la reorganización curricular por ciclos. Se le solicita reflexionar sobre: la importancia que, según su propia opinión, se le debe seguir dando a cada aspecto en la práctica docente de su institución para tener los resultados pedagógicos deseables al adoptar el proyecto de RCC. Además, el nivel de avance o desarrollo de cada aspecto logrado o favorecido en su institución a la fecha al adoptar el proyecto. Se utilizó la siguiente escala:

(Solamente seleccione una por cada rectángulo, es decir dos por fila)

Importancia:

a) 1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance:

b) 1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte.

En ella se hace la aclaración de que cada afirmación explica el nivel que cada docente considera se debe atribuir “a nivel personal” y “a nivel de toda la institución” en el marco de la reorganización curricular por ciclos bajo los niveles de medida de las variables consideradas.

Primera columna

Enunciado: A cada pregunta se le antecede el aspecto a considerara, denominado "aspecto". Especificando que cada una de las preguntas se hace con referencia a la relación de la reorganización curricular por ciclos SED, con puntos suspensivos que coincidan con cada pregunta, a manera de continuación.

Segunda columna

Importancia atribuida (en lo personal)

Tercera columna

Nivel de desarrollo avance atribuido (institución)

VI. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Es de aclarar que este cuestionario sólo permite explicar, en un momento y en el contexto determinado del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED lo que cada docente atribuye de sí mismo y de los demás, sobre el nivel de avance o desarrollo de las prácticas pedagógicas y la relación entre las dos variables en la implementación de la reorganización curricular por ciclos RCC. Se ha estructurado el fundamento de análisis de las encuestas por medio de estadística descriptiva por variable, representación gráfica por variable y entre variables, y finalmente un análisis de correlación.

Inicialmente, la información recogida a través del cuestionario fue organizada, tabulada y graficada para realizar su análisis. Se analiza cada pregunta del instrumento (24 ítems) en relación con su importancia y avance institucional, e igualmente para cada dimensión (personal, interpersonal, social, didáctica, valorativa e institucional): cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance. Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance. Relación atribución: nivel de importancia vs. avance. Gráfica de dispersión: importancia vs. avance.

Posteriormente, se analizan las 24 preguntas en conjunto y entre las dos variables determinando el coeficiente de correlación de Pearson, gráficos de barras, gráficos de ubicación de la importancia que muestre las diferencias de promedios entre la importancia asignada y el desarrollo logrado en cada caso: Aspectos más desarrollados que consideramos menos importantes y aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes, para presentar otro acercamiento muestre los impactos, percepciones o logros de la propuesta desarrollada RCC que se desarrolló en Bogotá, concretamente en este colegio.

Finalmente, se espera encontrar que los docentes atribuyen un alto nivel de importancia a sus prácticas pedagógicas en la implementación de la RCC e igualmente un alto nivel de avance o desarrollo como resultado de este proceso. Asimismo se pretende comparar y analizar una situación en la cual la atribución de importancia supere o sea inferior que los avances.

VII. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL ESTUDIO

El cuestionario fue sometido al juicio de los expertos:

- HENRY CHARRY ÁLVAREZ. Licenciado en Ciencias Sociales, Administrador de empresas, Especialista en evaluación de la educación, Maestría en educación. Coordinador de Equipo de ciclos SED. Cargo actual: Profesional especializado de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación de Bogotá.
- CLAUDIA PIEDAD VALBUENA VALBUENA. Especialista en Lenguaje y pedagogía de proyectos, integrante de apoyo Equipo de calidad SED en el proceso de reorganización de la enseñanza por ciclos de la zona 1 de Bogotá, Docente en el área de humanidades en el Colegio Pablo de Tarso IED.
- CLAUDIA CECILIA ROMERO CORNEJO. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana año 2006, Especialista en Educación superior a distancia de la UNAD año 2003, Licenciada en Educación preescolar de la Universidad Antonio Nariño año 2000, Coordinadora Equipo de calidad zona 9, localidades Tunjuelito,

Fontibón y Puente Aranda. Cargo actual: Directivo docente coordinador del Colegio Misael Pastrana Borrero IED, localidad 18.

- NUBIA ESTELA CONDE QUINTERO. Licenciada en Química y biología, Magister en Filosofía, especialidad en Orientación educativa y desarrollo humano. Estudios de posgrado en Pedagogía de la diferencia. Docente en comisión: Docente de apoyo en el proceso de reorganización de la enseñanza por ciclos, integrante del Equipo de calidad zona 1 de Bogotá.

Actividades que se realizaron con el grupo de expertos

- Se redactaron múltiples preguntas que en lo posible capturaran la conceptualización de cada dimensión de la práctica pedagógica con el objetivo de medir y cuantificar las significaciones usados en el estudio.
- Se cumplió con un buen preámbulo a cada entrevistado con el fin de generar sentido de pertenencia, importancia de la encuesta y sentido institucional.
- Se aseguró la viabilidad de los sujetos encuestados y entrevistados.
- Se realizó una prueba preliminar con una muestra de diez docentes del Colegio Simón Rodríguez IED, con el fin de recibir sugerencias respecto al contenido, conceptualización y formulación de la pregunta para verificar su viabilidad confiabilidad, tanto en su comprensión como en su lectura.
- Se presentó, previo al cuestionario, un documento que aclaraba el objetivo, la finalidad y conceptualización de algunos términos y significaciones usados en la encuesta para ser leídos, interiorizados y consultados previamente, si lo deseaban.

Actividades que mejoraron el cuestionario y el análisis de los resultados

- Se ajustó el enunciado de cada pregunta utilizada en el instrumento con el fin de hacerlo adecuado y familiar a los docentes que participaron del estudio.
- Se realizó un análisis de los resultados con base en la conceptualización de las dimensiones de las prácticas docentes y otras nociones usadas para darle coherencia.
- Se realizó una prueba de la encuesta para determinar su validez (para asegurar las evidencias externas) después de realizar una revisión teórica y documental para cubrir adecuadamente el campo a estudiar con 12 profesores del Colegio Simón Rodríguez IED.
- Se ha adaptado un procedimiento de validez (método Delhi) del instrumento, en el cual se tendrán en cuenta cinco de las personas que coordinaron y dirigieron los equipos de calidad acompañantes en los colegios de Bogotá en el proyecto de reorganización curricular por ciclos RCC.

VIII. RECAPITULACIÓN DE LA METODOLOGÍA

La metodología utilizada corresponde a un estudio de tipo relacional, el diseño de investigación es no experimental. Se analizarán las comparaciones de los promedios de las variables y entre variables. De acuerdo a la naturaleza de los datos la medición de las variables será prospectiva porque la información será obtenida mediante la aplicación de instrumentos de recolección por medio de encuestas que recogen la información por docente, que corresponde con el objetivo general y el problema, con la pretensión de conocer las apreciaciones que tienen los docentes sobre la importancia y nivel de atención relativas a las dimensiones de las prácticas docentes en la reorganización curricular por ciclos, como enfoque basado en el análisis subjetivo, particular e interpretativo, de la forma como los docentes otorgan importancia a la relación pedagógica a las diferentes dimensiones que suscriben las prácticas docentes desde casos concretos en su particularidad temporal y local. Adicionalmente el trabajo pretende conocer el grado de

relación que se tiene sobre la importancia que atribuyen los docentes a su práctica docente y el grado de atención y/o aplicación, buscando una aproximación al establecimiento de relaciones con elementos interpretativos.

El cuestionario sólo permite explicar, en un momento determinado y en un contexto determinado, lo que cada docente atribuye de sí mismo y de los demás, sobre el nivel de desarrollo o avance de las prácticas pedagógicas y la relación entre las dos variables en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de Bogotá.

CAPÍTULO QUINTO

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

I. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO APLICADO

El cuestionario consta de 24 ítems dividido en grupos de cuatro preguntas que condensan cada una de las dimensiones de las prácticas docentes: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valórica. Se buscó medir por medio del instrumento la atribución expresada por los docentes (de cualquier área, básica primaria y básica secundaria) la relación entre los niveles importancia y avance (desarrollo) logrado en las prácticas docentes en el proceso del proyecto de reorganización curricular por ciclos. Se obtuvieron los siguientes resultados:

A. Dimensiones de la práctica docente

1. Dimensión personal

Pregunta 1

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 1 del cuestionario aplicado a docentes se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta. Además los porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, correspondiente al porcentaje de respuestas en cada nivel.

Pregunta 1. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Importancia

1 = ninguna importancia; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

1=ningún avance; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

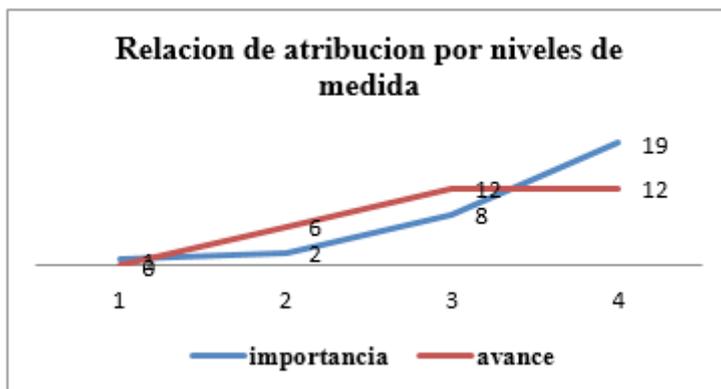
Tabla 1

	Importancia	Avance	
Nivel			Nivel
ninguna	1	0	ninguno
poca	2	6	débil
considerable	8	12	considerable
mucha	19	12	fuerte

Un docente (3%) expresa no tener “ninguna importancia” y cero (0%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con tener identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes, con una diferencia de 3%. Dos (7%) expresan tener “poca importancia” y seis (20%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”; para una diferencia de 13%. Ocho (27%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y doce (40%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”; para una diferencia de (13%). 19 docentes (63%) expresan que tiene “mucha importancia” y 12 (40%) que hay un “nivel fuerte”; para una diferencia de 23%.

Pregunta 1

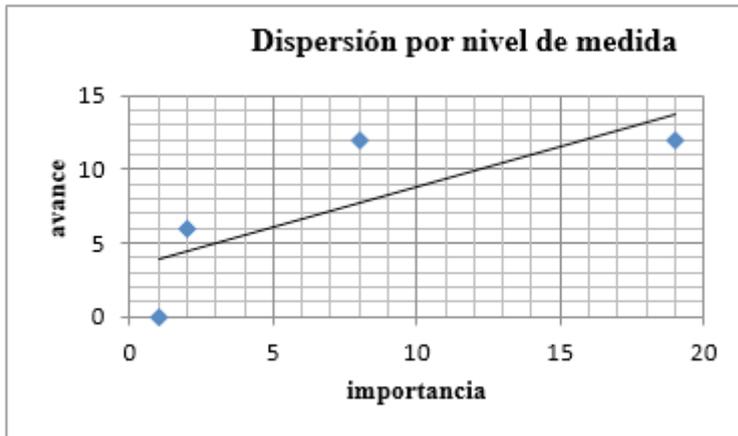
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (90%), y “considerable y fuerte avance” (80%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0.78$, expresado por los docentes es alto entre las dos variables cuantitativas importancia y avance evidenciándose una tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea recta imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 1
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su alta relación positiva se observa un cuidado mayor en la importancia que en el avance institucional. Delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 2*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 2 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación por docente y los porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta.

Pregunta 2. Cantidad de respuesta según el nivel: Importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

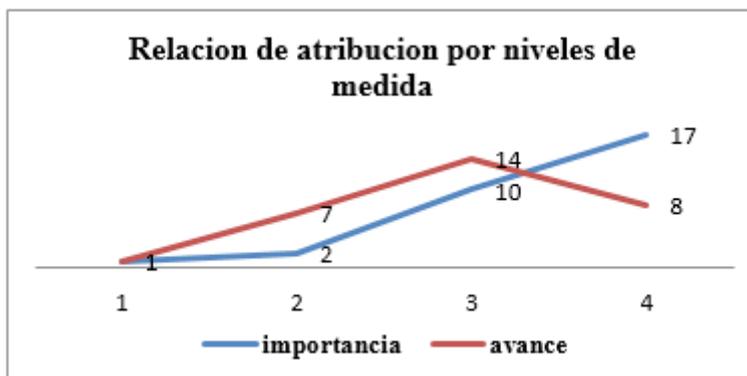
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	1	1	ninguno
poca	2	7	débil
considerable	10	14	considerable
mucha	17	8	fuerte

Un docente (3%) expresó que no tiene “ninguna importancia” y un docente (3%) expresó que no hay “ningún nivel de avance” institucionalmente en relación a la relevancia de interpretar y trasladar los planes escolares la posible correspondencia que hay entre las prácticas docentes colegio, visibilizadas en desarrolladas en las aulas de clase y su vida cotidiana, externa al sus discursos y acciones; con una diferencia de 0%. Dos (7%) expresaron que tener “poca importancia” y siete (23%) expresaron que se ha tenido un nivel de “avance débil”; para una diferencia de (16%). Diez (33%) expresaron que hay un “nivel de importancia considerable” y 14 docentes (47%) expresaron que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 14%. 17 docentes (57%) expresaron que tiene “muchísima importancia” y ocho (27%) que el “nivel de avance en la institución es fuerte”, con una diferencia de 30%.

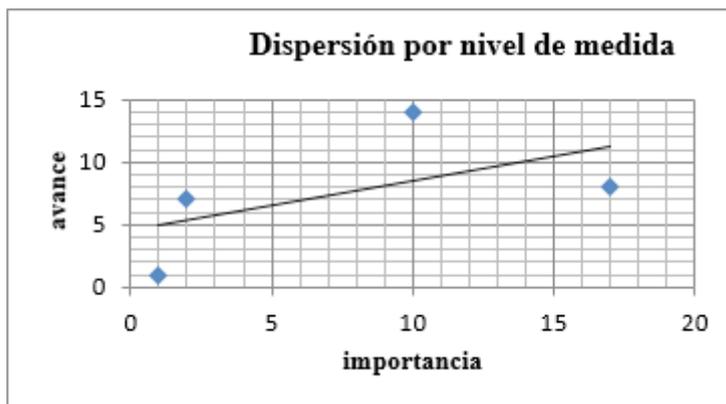
Pregunta 2
Relación atribución: nivel de importancia y avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, se encuentra que las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (90%), y “considerable y fuerte avance” (74%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,55$, expresado por los docentes es moderado entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control moderado en relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 2
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su moderada relación positiva se observa un cuidado mayor en la importancia que en el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 3*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 3 del cuestionario aplicado a docentes se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación por docente y los porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta.

Pregunta 3. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

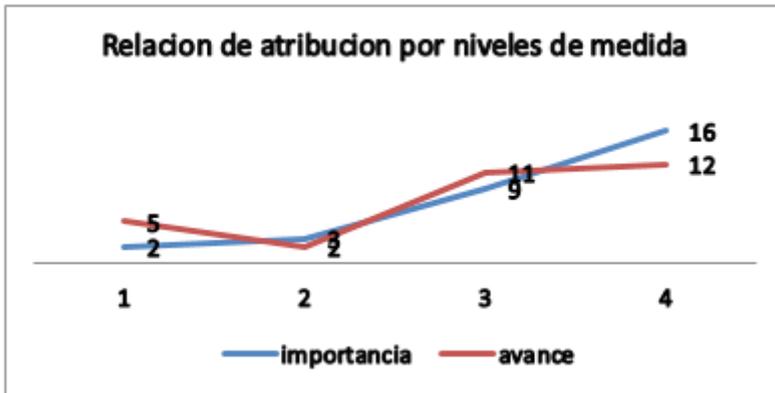
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	2	5	ninguno
poca	3	2	débil
considerable	9	11	considerable
mucha	16	12	fuerte

Dos docentes (7%) expresaron que no tiene “ninguna importancia” y cinco (17%) expresaron que no hay “ningún avance” institucionalmente en relación a la motivación para trazarse nuevos proyectos pedagógicos de aula en cada ciclo y/o por ciclo con identidad personal, para una diferencia de 10%. Tres (10%) expresaron tener “poca importancia” y dos (7%) expresaron que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 10%. Nueve (30%) expresaron que hay un nivel de “importancia considerable” y 11 (37%) expresaron que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 7%. 16 docentes (53%) expresaron que tiene “mucha importancia” y 12 (40%) que el nivel de “avance fuerte” en la institución, para una diferencia de 13%.

Pregunta 3

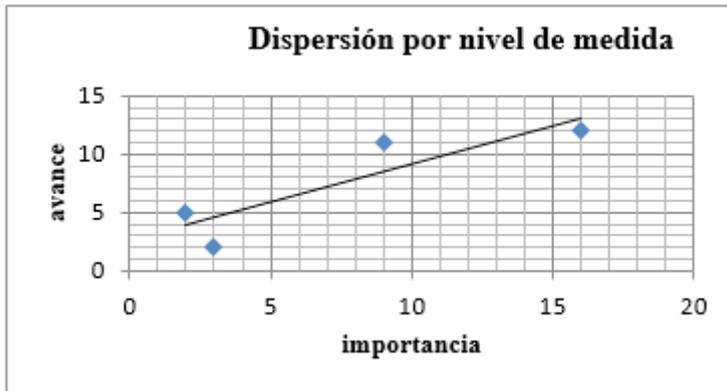
Relación atribución un nivel de importancia y avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, se encuentra que las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (83%), y “considerable y fuerte avance” (77%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC. El grado de correlación o grado de relación $r = 0,88$, expresado por los docentes muestra una correlación muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 3

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva entre las dos variables medidas, se observa que los docentes alternan la importancia con el avance, pero predomina la importancia atribuida que el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 4*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 4 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación por docente y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta.

Pregunta 4. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

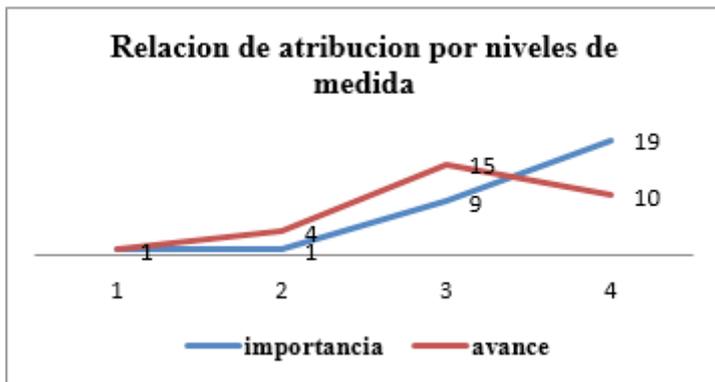
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	1	1	ninguno
poca	1	4	débil
considerable	9	15	considerable
mucha	19	10	fuerte

Un docente (3%) expresó que no tiene “ninguna importancia” y uno (3%) expresó que no se tiene “ningún avance” institucional para experimentar un alto grado de satisfacción como docente en su desarrollo profesional y laboral, con una diferencia de 0%. Uno (3%) expresó tener “poca importancia” y cuatro (13%) expresaron que se ha tenido un nivel de “avance débil” institucional, para una diferencia de 10%. Nueve (30%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 15 (50%) expresan que se ha “avanzado considerablemente” institucionalmente, para una diferencia de 20%. 19 docentes (63%) expresan que tiene “mucha importancia” y diez (33%) que el nivel de “avance es fuerte” institucionalmente, para una diferencia de 3%.

Pregunta 4

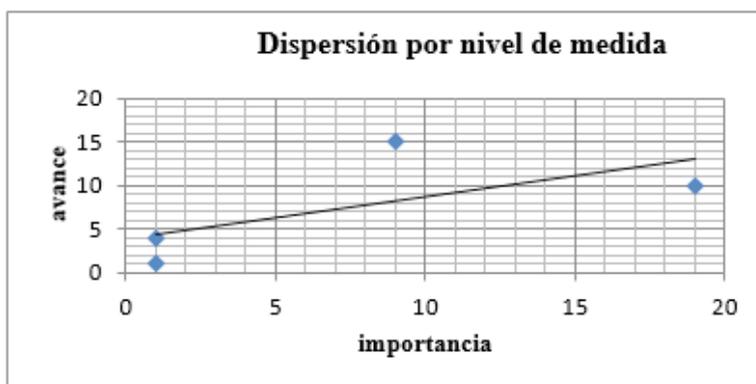
Relación atribución un nivel de importancia y avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (93%), y “considerable y fuerte avance” (83%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta

de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes. El grado de correlación o grado de relación $r = 0,66$, expresado por los docentes muestra una correlación alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control alto con relación al avance institucional. Hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 4
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen predominio a la importancia atribuida que al avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

a. Análisis dimensión personal

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión personal (cuatro primeras preguntas) del cuestionario en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio inherente a esta dimensión: el docente debe ser entendido como un

individuo con cualidades, características y dificultades propias de una persona; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones, por ello en el cuestionario aplicado se trata de extraer estas expresiones para que se acerquen a sus realidades.

**Dimensión personal
resultados de las preguntas 1, 2, 3 y 4 (niveles 1, 2, 3 y 4)**

		Nivel Desarrollo				Suma
		Preguntas de 1 a 4				
		1	2	3	4	
Respuestas por opción de 1 a 4	1: ninguno	1	1	2	1	5
	2: poco	2	2	3	1	8
	3: considerable	8	10	9	9	36
	4: mucho	19	17	16	19	71
Promedio		12,5	12,1	11,5	12,7	
		Nivel importancia				Suma
		Preguntas de 1 a 4				
		1	2	3	4	
Respuestas por opción de 1 a 4	1: ninguna	0	1	5	1	7
	2: débil	6	7	2	4	19
	3: considerable	12	14	11	15	52
	4: fuerte	12	8	12	10	42
Promedio		10,8	9,6	10,1	10,5	

**Dimensión personal
sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables**

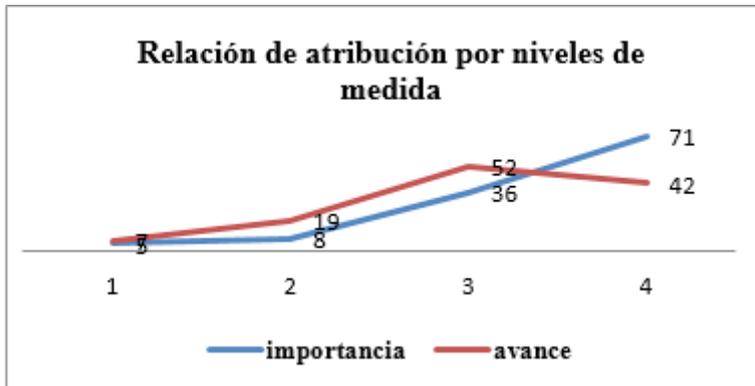
Dimensión personal (sumatoria por nivel de cada pregunta)					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia
1	Ninguna	5 (4%)	Ninguno	7 (6%)	2 (2%)
2	Poca	8 (7%)	Débil	19 (16%)	11 (9%)
3	Considerable	36 (25%)	Considerable	52 (43%)	16 (13%)
4	Mucha	71 (59%)	Fuerte	42 (35%)	29 (24%)

La consolidación de las cuatro primeras variables (dimensión personal), las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquieren un carácter particular; que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (84%) en atribuir “considerable” y “mucha importancia” en la identidad con la propuesta y (78%) en la atribución “considerable” y “fuerte avance institucional, en la idea de transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes, la relevancia para interpretar y trasladar sus planes escolares en la posible correspondencia que hay entre las prácticas docentes desarrolladas en las aulas de clase y su vida cotidiana, externa al colegio, visibilizadas en sus discursos y acciones, en la motivación para trazarse nuevos proyectos pedagógicos de aula en cada ciclo y/o por ciclo con identidad personal al experimentar un alto grado de satisfacción como docente en el desarrollo profesional y laboral; que con base en la experiencia profesional, su vida habitual y el trabajo como docente, le consolidan y cuestionan cotidianamente en las razones que lo (la) motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

Dado que se considera “más importante” la atribución que respecto a su “avance institucional” en un 29%, se entiende que hay un deseo en esa proporción para que se impulse a nivel institucional su circunspección para que probablemente se igualen, como deseo que plasme su equilibrio colectivo; es decir, su deseo para que se considere en igual proporción su consideración en las diferentes planeaciones y acciones institucionales (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999).

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica de línea para visualizar la tendencia en el tiempo por cada nivel de medidas.

Dimensión personal
Relación atribución un nivel de importancia y avance



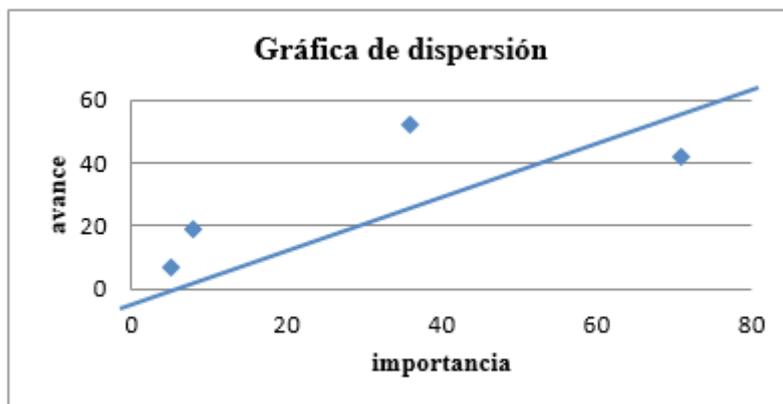
Respecto al diagrama de líneas, bajo la consideración fuerte de esta dimensión que se basa en el fundamento de que un profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana para seres humanos, en la cual se plasma que inicialmente atribuyen una superioridad en los niveles de avance institucional (ninguna, poca y considerable) sobre la importancia, para luego imponerse la importancia sobre el avance, con una diferencia de 29%. Cambios que se pueden interpretar sobre la base del continuo y natural cuestionamiento en las razones que lo (la) motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, en su labor docente. En este contorno, la reflexión se dirige a la atribución del profesor como ser capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,97$, expresado por los docentes muestra una correlación muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con

base en ella la gráfica del diagrama de dispersión para comparar cada par de valores: importancia vs. avance.

**Dimensión personal:
Diagrama de dispersión**



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen predominio de la importancia atribuida que el avance institucional. Delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

– Dimensión institucional

- *Pregunta 5*

Con respecto a los resultados arrojados por la pregunta 5 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel y su respectiva cantidad de asignación por docente y porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance.

Pregunta 5. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

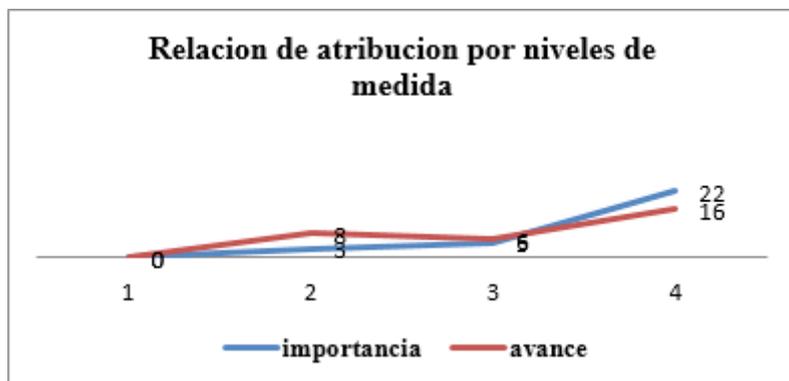
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	0	ninguno
poca	3	8	Débil
considerable	5	6	considerable
mucha	22	16	Fuerte

Cero docentes (0%) expresan que no tiene “ninguna importancia” y ninguno (0%) expresa “ningún avance” institucionalmente, en asumir un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios, con una diferencia de 0%. Tres (10%) expresan tener “poca importancia” y ocho (27%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, con una diferencia de 17%. Cinco (17%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y seis (20%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, con una diferencia de 3%. 22 docentes (73%) expresan que tiene mucha importancia y 16 (53%) que el nivel de avance en la institución es fuerte, con una diferencia de 20%.

Pregunta 5

Relación atribución un nivel de importancia y avance

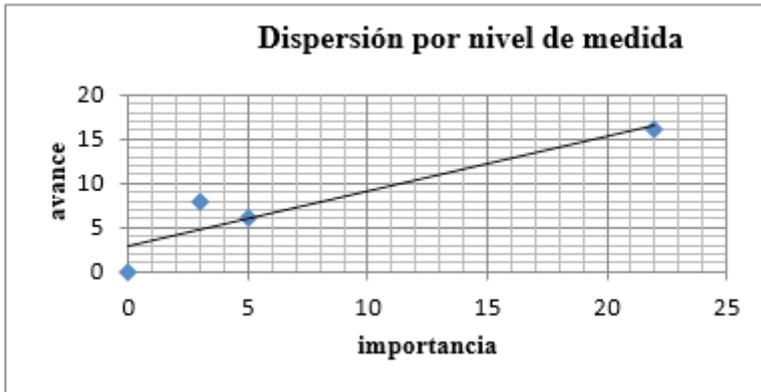


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, se encuentra que las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (93%), y “considerable y fuerte avance” (83%) institucional, asociado a su grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios. Además de una tendencia superior en los tres primeros niveles del avance institucional sobre la importancia, para el cuarto la importancia tiende a superar el avance, indicando que a través del tiempo se hace necesaria la necesidad del avance institucional. Mostrando una pertenencia institucional que se relaciona altamente con su importancia.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,9$, expresado por los docentes muestra una correspondencia muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional, variando la tendencia en el nivel “mucha importancia” y “fuerte avance”, sobreponiéndose en el tercer nivel la importancia sobre el avance. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 5

Gráfica de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva muy fuerte entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen predominio a la importancia atribuida que al avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 6*

Con respecto a los resultados arrojados por la pregunta 6 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel y su respectiva cantidad de asignación por docente y porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs avance.

Pregunta 6. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

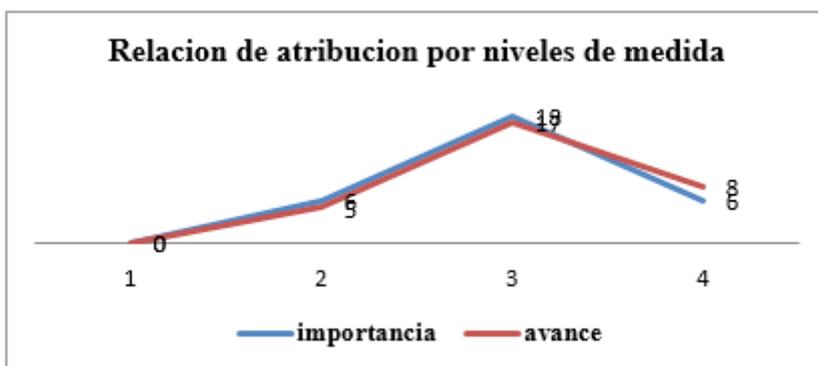
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
nivel			nivel
ninguna	0	0	ninguno
poca	6	5	débil
considerable	18	17	considerable
mucha	6	8	fuerte

Cero docentes (0%) expresan que no tiene “ninguna importancia” y ninguno (0%) expresa “ningún avance” institucionalmente, al incorporar políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas, con una diferencia de 0%. Seis (20%) expresan tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, con una diferencia de 3%. 18 docentes (60%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 17 (57%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, con una diferencia de 3%. Seis (20%) expresan que tiene mucha importancia y ocho (27%) que el nivel de avance en la institución es fuerte, con una diferencia de 7%.

Pregunta 6
Relación atribución un nivel de importancia y avance

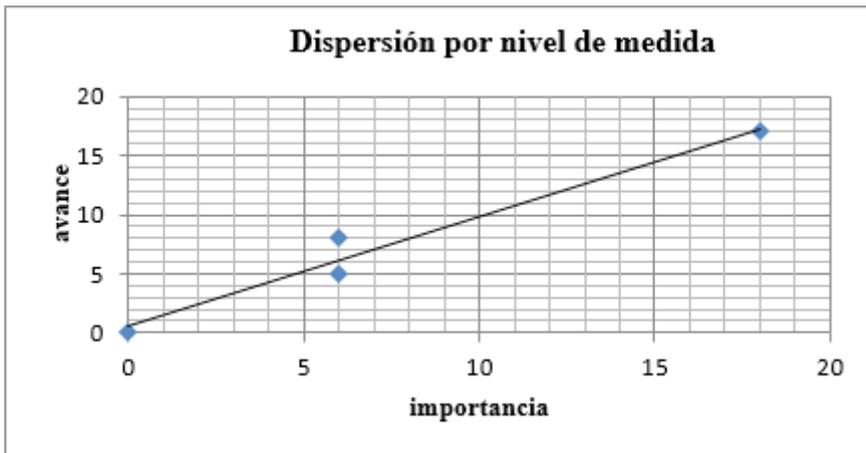


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, se encuentra que las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (80%), y “considerable y fuerte avance” (84%) institucional, asociado a su incorporación de políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de

enseñanza, los colegas y las directivas. Además de una tendencia idéntica en los cuatro niveles del avance institucional sobre la importancia, indicando que a través del tiempo se comparte la atribución de correspondencia entre el avance y la importancia institucional. Mostrando una que hay importancia en la incorporación de políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas análogo con su avance.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,98$, expresado por los docentes muestra una correspondencia muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 6
Gráfica de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva muy fuerte entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen una fuerte analogía entre la importancia atribuida y el avance institucional. Delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 7*

Con respecto a los resultados arrojados por la pregunta 7 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel y su respectiva cantidad de asignación por docente y porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs avance.

Pregunta 7: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

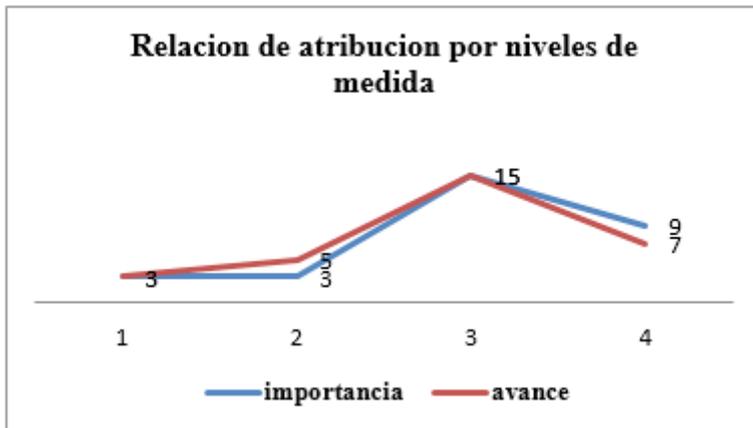
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	3	3	ninguno
poca	3	5	débil
considerable	15	15	considerable
mucha	9	7	fuerte

Tres docentes (10%) expresan que no tiene “ninguna importancia” y tres (10%) expresan “ningún avance” institucionalmente, al aportar ideas y asumir compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan en la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva, con una diferencia de 0% entre las dos variables. Tres (10%) expresan tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, con una diferencia de 7%. 15 docentes (50%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 15 (50%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, con una diferencia de 0%, siendo muy significativa la igualdad entre los dos valores de las variables. Nueve (30%) expresan que tiene mucha importancia y siete (23%) que el nivel de avance en la institución es fuerte, con una diferencia de 7%.

Pregunta 7

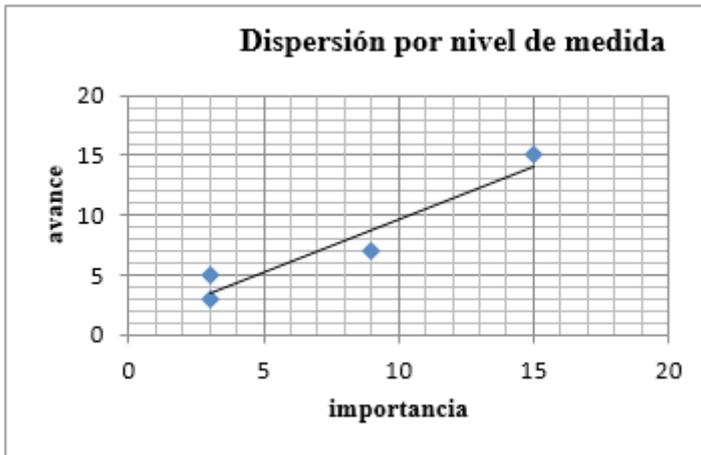
Relación atribución un nivel de importancia y avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, se encuentra que las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (80%), y “considerable y fuerte avance” (83%) institucional, asociado al aporte de ideas y asunción de compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan en la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva. Además de una tendencia idéntica en los cuatro niveles del avance institucional sobre la importancia, indicando que a través del tiempo se comparte la atribución de correspondencia entre el avance y la importancia institucional, mostrando una que hay importancia en la mirada de aporte de ideas, compromisos para las estrategias que mejoran las relaciones entre la comunidad bastante análoga con su avance institucional.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,96$, expresado por los docentes muestra una correspondencia muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 7
Gráfica de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva muy fuerte entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen una fuerte analogía entre la importancia atribuida y el avance institucional, delimitando como posible ideal la relación entre las dos variables, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 8*

Con respecto a los resultados arrojados por la pregunta 8 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel y su respectiva cantidad de asignación por docente y porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs avance.

Pregunta 8: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

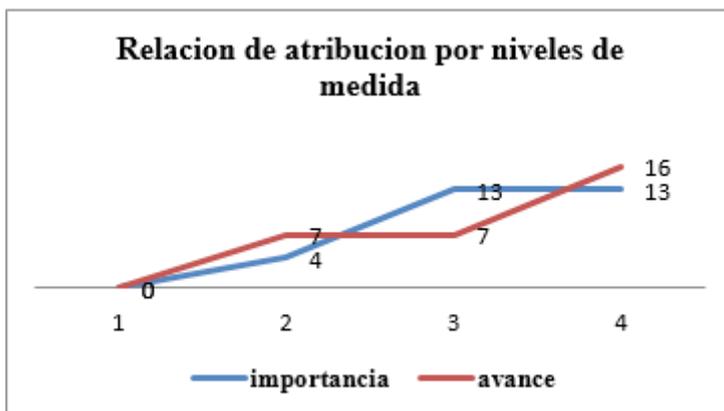
Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	0	ninguno
poca	4	7	débil
considerable	13	7	considerable
mucha	13	16	fuerte

Cero docentes (0%) expresan que no tiene “ninguna importancia” y cero (0%) expresan “ningún avance” institucionalmente, al tener en cuenta y apropiarse de las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclo, con una diferencia de (0%) entre las dos variables. Cuatro (13%) expresan tener “poca importancia” y siete (23%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, con una diferencia de 10%. 13 docentes (43%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y siete (23%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, con una diferencia de 20%, siendo distante la diferencia entre los dos valores de las variables. 13 docentes (43%) expresan que tiene mucha importancia y 16 (53%) que el nivel de avance en la institución es fuerte, con una diferencia de 10%.

Pregunta 8

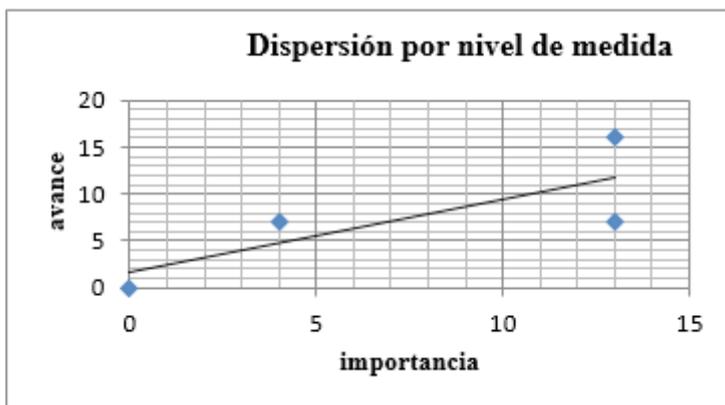
Relación atribución un nivel de importancia y avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, se encuentra que las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (83%), y “considerable y fuerte avance” (76%) institucional, asociado al tener en cuenta y apropiarse de las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclo. Además de una tendencia inversa en los cuatro niveles del avance institucional sobre la importancia, en los dos primeros niveles se sobrepone la importancia sobre el avance, mientras que en los niveles 3 y 4 se invierte la tendencia en el tiempo, asumiéndose una posible desarreglo sobre la atribución de y el avance institucional. Revelando que la socialización y conformación de equipos de ciclos no ha sido posiblemente clara, relacionadas con la importancia y el avance institucional.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,79$, expresado por los docentes muestra una correspondencia apreciable o más bien alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control apreciablemente alto con relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 8 Gráfica de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva apreciablemente alta entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen una fuerte analogía entre la importancia atribuida y el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

b. Análisis dimensión institucional

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión institucional (preguntas 5, 6, 7 y 8) en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio inherente a esta dimensión: el lugar de trabajo (la institución) constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999). La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

A continuación se muestra cada nivel de medida y su respectiva cantidad de asignación por docente; la sumatoria por nivel de pregunta en cada variable y los promedios por pregunta según el nivel de asignación: importancia vs avance.

Resultados obtenidos de los 30 cuestionarios (ítems 5, 6, 7 y 8)

		Nivel desarrollo				
		Preguntas de 5 a 8				
		5	6	7	8	Suma
Respuestas por opción de 5 a 8	1: ninguno	0	0	3	0	3
	2: poco	3	6	3	4	16
	3: considerable	5	18	15	13	51
	4: mucho	22	6	9	13	50
Promedio		13,0	9,8	10,0	11,3	
		Nivel importancia				
		5	6	7	8	Suma
Respuestas por opción de 5 a 8	1: ninguna	0	0	3	0	3
	2: debil	8	5	5	7	25
	3: considerable	6	17	15	7	45
	4: fuerte	16	8	7	16	47
Promedio		11,0	10,3	9,3	11,2	

**Dimensión institucional:
sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables**

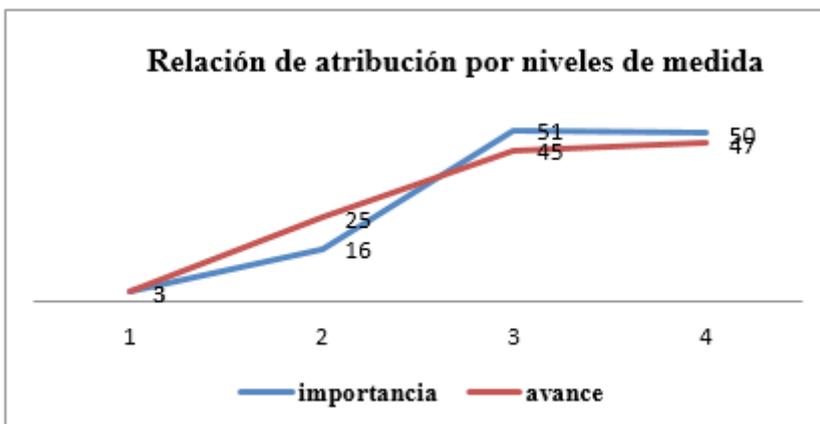
Dimensión institucional (sumatoria por nivel de cada pregunta).					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia
1	Ninguna	3 (2%)	Ninguno	3 (2%)	0 (0%)
2	Poca	16 (13%)	Débil	25 (21%)	9 (8%)
3	Considerable	51 (42%)	Considerable	45 (38%)	6 (5%)
4	Mucha	50 (42%)	Fuerte	47 (39%)	3 (2%)

Así como la tendencia de cada pregunta, en la consolidación de las preguntas (5, 6, 7 y 8) correspondientes a la dimensión institucional, las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquieren un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (84%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” al lugar de trabajo (la institución) e igualmente en el avance institucional un “avance considerable” y un “avance fuerte”

con un (77%), atribuido al escenario más importante de socialización profesional (la institución), pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

Dado que se considera “más importante” la atribución que su “avance institucional” que es de un 7% solamente, se entiende que hay una tendencia equivalente entre las dos variables, deseo en esa proporción para que se impulse a nivel institucional su equilibrio; aunque su atribución tiende a ser igual, plasmando un sentimiento de su importancia y avance en equilibrio. Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica de línea para visualizar la tendencia en el tiempo por cada nivel de medidas.

**Dimensión institucional:
relación atribución un nivel de importancia y avance**

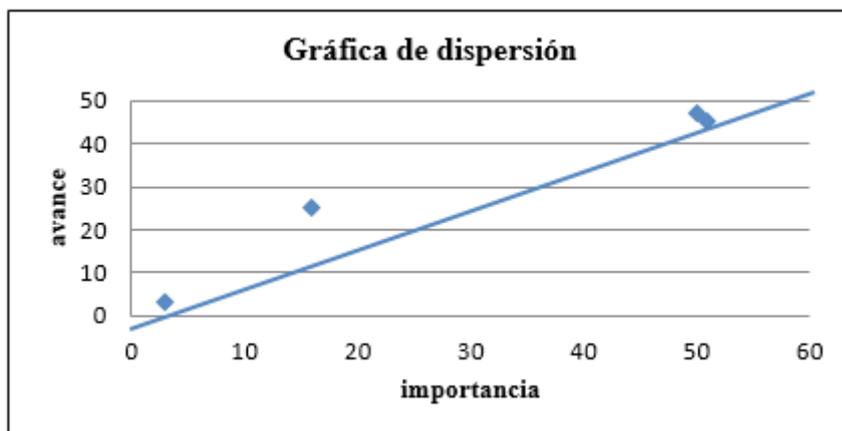


Respecto al diagrama de líneas, bajo la consideración fuerte de esta dimensión se enfatizan las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar, en la cual se plasma que inicialmente atribuyen una superioridad en los niveles de avance institucional (ninguna y poca) sobre la importancia, para luego imponerse la importancia sobre el avance (considerable y fuerte), con una diferencia de 7%.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,97$, expresado por los docentes muestra una correlación muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica del diagrama de dispersión para comparar cada par de valores: importancia vs avance.

Dimensión institucional: diagrama de dispersión



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Se observa que los docentes establecen predominio de la importancia atribuida que el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

2. Dimensión interpersonal

- *Pregunta 9*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 9 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración.

Pregunta 9: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

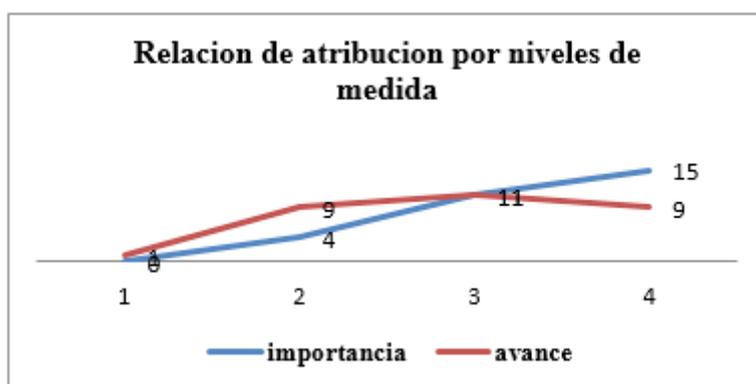
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	4	9	débil
considerable	11	11	considerable
mucha	15	9	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación a definir, fomentar y permitir espacios de participación individual y colectiva en la sistematización permanente del proceso, con una diferencia de 3%. Cuatro (13%) expresan tener “poca importancia” y nueve (30%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”; para una diferencia de 17%. 11 docentes (37%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 11 más (37%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 0%. 15 (50%) expresan que tiene “mucha importancia” y nueve (30%) que hay un “nivel fuerte”; para una diferencia de 20% (ver tabla 32).

Pregunta 9
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

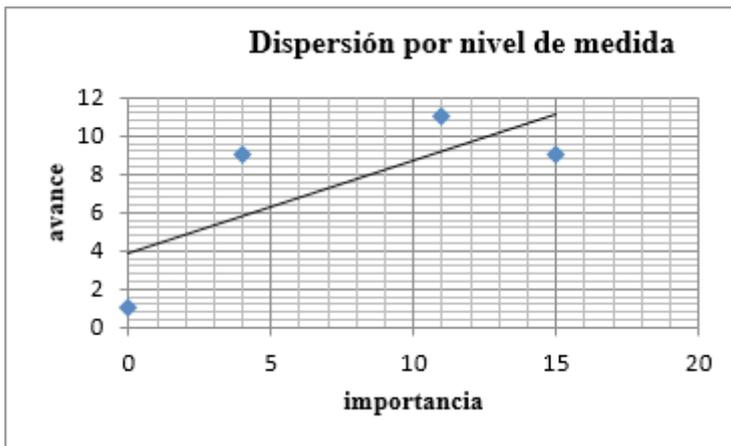


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (87%), y “considerable y fuerte avance” (67%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta

de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes. La importancia predomina en los tres primeros niveles, mientras en el nivel mucha importancia y fuerte avance, es superior el avance, con una diferencia solamente de 20%, determinándose que en el 80% la importancia predomina sobre el avance.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,75$, expresado por los docentes es alto (apreciable o más bien alta) entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control del avance institucional en la dimensión. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 9
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su alta relación positiva se observa un cuidado mayor en la importancia que en el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 10*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 10 del cuestionario aplicado a docentes se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 10: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

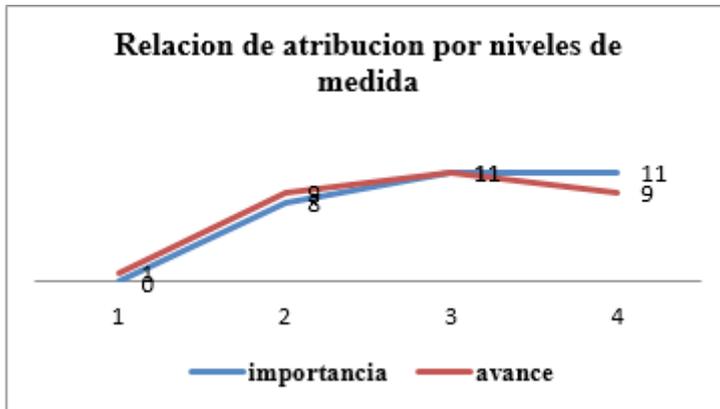
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	8	9	débil
considerable	11	11	considerable
mucha	11	9	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación a promover espacios y mecanismos para fortalecer el ambiente institucional interno existente con el colectivo docente, con una diferencia de 3%. Ocho (27%) expresan tener “poca importancia” y nueve (30%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”; para una diferencia de 3%. 11 docentes (37%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 11 (37%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”; para una diferencia de 0%. 11 más (37%) expresan que tiene “mucha importancia” y nueve (30%) que hay un “nivel fuerte”; para una diferencia de 7%.

Pregunta 10

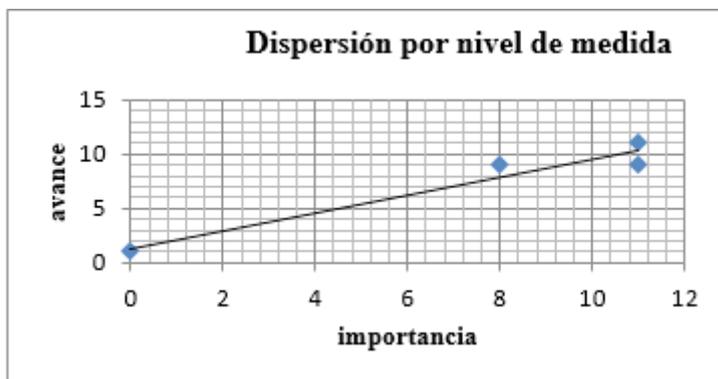
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (74%), y “considerable y fuerte avance” (67%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes. La importancia predomina en los tres primeros niveles, mientras en el nivel mucha importancia y fuerte avance, es superior el avance, con una diferencia solamente de (7%). Determinándose que en el (93%) la importancia predomina sobre el avance.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,97$, expresado por los docentes es muy alto (casi perfecta) entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia lleva al control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 10
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su alta relación positiva se observa un cuidado mayor en la importancia que en el avance institucional. Delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 11*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 11 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 11: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

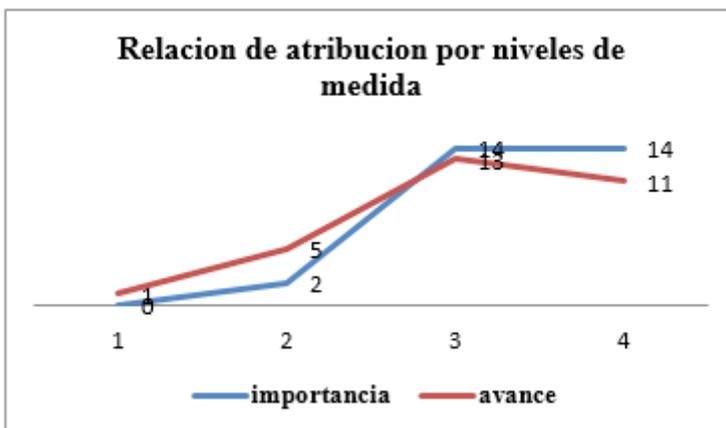
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	2	5	débil
considerable	14	13	considerable
mucha	14	11	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación a suscitar y asumir un clima de relaciones interpersonales que provoquen agrado o satisfacción laboral con todos los docentes, con una diferencia de 3%. Dos (6%) expresan tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 11%. 14 docentes (47%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 13 (43%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 4%. 14 más (47%) expresan que tiene “mucha importancia” y 11 (37%) que hay un “nivel fuerte”; para una diferencia de 10%.

Pregunta 11
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (94%), y “considerable y fuerte

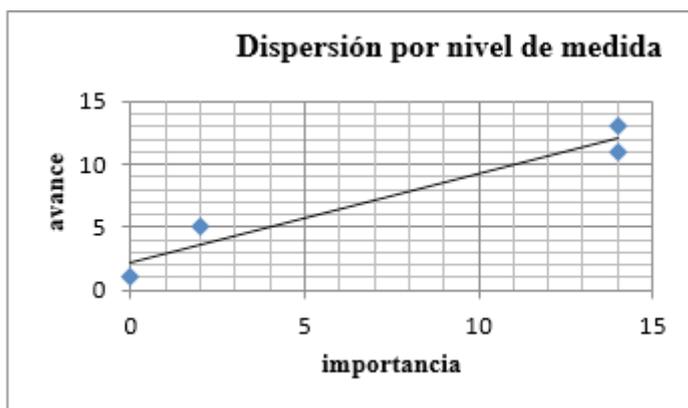
avance" (80%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es más baja en los dos primeros niveles, mientras en el nivel considerable y mucha importancia es superior con un considerable y fuerte avance inferior con una diferencia solamente de 6%.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,97$, expresado por los docentes es muy alto (casi perfecta) entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia lleva al control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 11

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su alta relación positiva se observa un cuidado mayor en la importancia que en el avance institucional en los dos primeros niveles, mientras en los niveles superiores predomina el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes suscitan y asumen un clima de relaciones interpersonales que provoquen agrado o satisfacción labo-

ral con todos los docentes. Se entiende que aunque expresan una importancia considerable, se espera que a nivel institucional se amplíe.

- *Pregunta 12*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 12 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 12: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

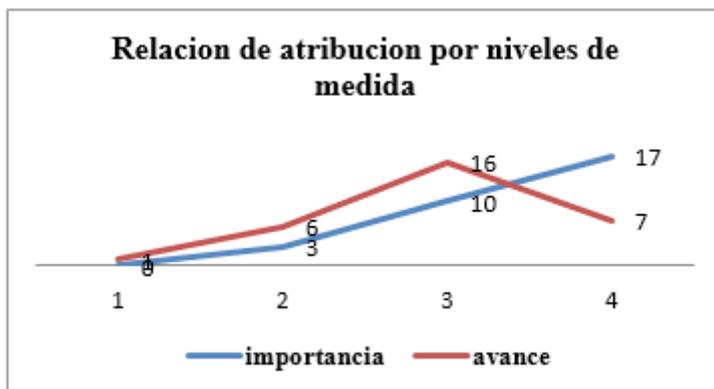
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	3	6	débil
considerable	10	16	considerable
mucha	17	7	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación en asumir una posición personal frente a las ideas de los colegas que permita disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de ciclo, o entre ciclos, con una diferencia de 3%. Tres (10%) expresan tener “poca importancia” y seis (20%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 10%. Diez (33%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 16 (53%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 20%. 17 docentes (57%) expresan que tiene “mucha importancia” y siete (23%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 24%.

Pregunta 12
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



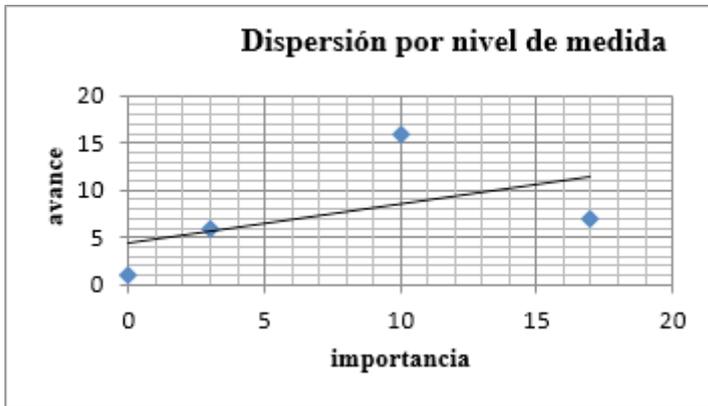
Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (90%), y “considerable y fuerte avance” (86%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es más baja en los tres primeros niveles (43%) con relación al avance (73%), mientras en el nivel mucha importancia es superior (34%) con relación a un fuerte avance, con una diferencia de 20%, en relación con asumir una posición personal frente a las ideas de los colegas que permita disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de ciclo, o entre ciclos.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,51$, expresado por los docentes es moderada entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia moderada positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control moderado de la variable importancia lleva al control moderado del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 12

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su moderada relación positiva se observa un cuidado mayor en el avance institucional que en la importancia personal en los tres primeros niveles, mientras en el nivel superior predomina la importancia, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan tener, en relación para asumir una posición personal frente a las ideas de los colegas que permita disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de ciclo, o entre ciclos. Se entiende que aunque expresan un avance moderado y superior en los tres primeros niveles, se espera que la importancia atribuida se amplíe, es decir que se atribuye mas avance que importancia; teniendo una posible idea que su avance se debe a la intención de los directivos en considerarla no tan importante para los docentes.

a. Análisis dimensión interpersonal

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión interpersonal (preguntas 9, 10, 11 y 12) en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio inherente a esta dimensión: La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes,

directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999).

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes. A continuación se muestra los resultados obtenidos en cada nivel de medida y su respectiva cantidad de asignación por docente, la sumatoria por nivel de pregunta en cada variable y los promedios por pregunta según el nivel de asignación: importancia vs avance.

**Resultados obtenidos de los 30 cuestionarios
(ítems 9, 10, 11 y 12)**

		Nivel Desarrollo				
		Preguntas de 9 a 12				
		9	10	11	12	Suma
Respuestas por opción de 9 a 12	1: ninguno	0	0	0	0	0
	2: poco	4	8	2	3	17
	3: considerable	11	11	14	10	46
	4: mucho	15	11	14	17	57
Promedio		11,7	10,2	11,9	12,2	
		Nivel importancia				
		9	10	11	12	Suma
		Respuestas por opción de 9 a 12	1: ninguna	1	1	1
2: debil	9		9	5	6	29
3: considerable	11		11	13	16	51
4: fuerte	9		9	11	7	36
Promedio		9,3	9,3	10,5	9,6	

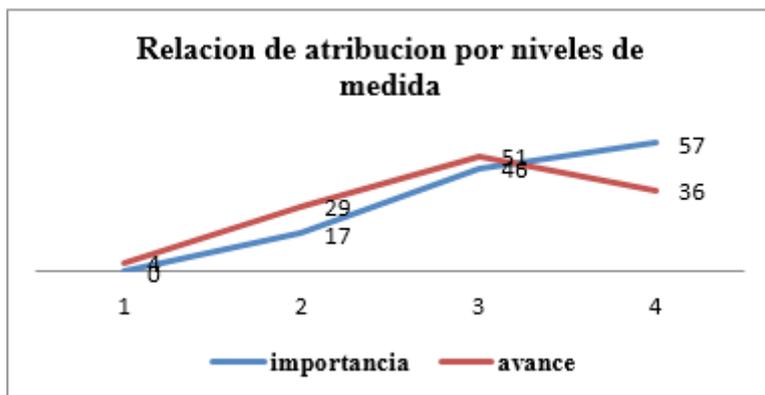
**Dimensión interpersonal:
Sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables**

Dimensión interpersonal (sumatoria por nivel de cada pregunta)					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia
1	Ninguna	0 (0%)	Ninguno	4(%)	4 (3%)
2	Poca	17 (14%)	Débil	29 (24%)	12 (10%)
3	Considerable	46 (38%)	Considerable	51 (42%)	6 (4%)
4	Mucha	57 (48%)	Fuerte	36 (30%)	21 (18%)

Así como la tendencia de cada pregunta, en la consolidación de las preguntas (9 a 12) correspondientes a la dimensión institucional, las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquieren un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (86%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un (72%), atribuido al análisis de esta dimensión que considera una reflexión sobre el clima institucional. Estos aspectos se relacionan con los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen, para el cual se considera muy importante y bastante avanzado en la institución. El resultado indica que la dimensión interpersonal, relacionada con el clima escolar, y la atribución “avance institucional” es superior que la importancia atribuida por los docentes, lo cual permite visibilizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes; para este caso los docentes reconocen el avance institucional o cuidado prestado por las directivas del colegio.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica de línea para visualizar la tendencia en el tiempo por cada nivel de medidas.

**Dimensión interpersonal:
Relación atribución un nivel de importancia y avance**



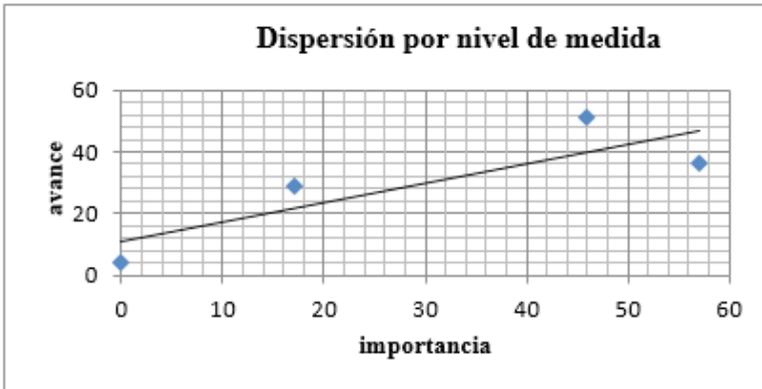
Respecto al diagrama de líneas, bajo la consideración fuerte de esta dimensión, en ella se enfatizan las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: la disposición de los distintos miembros de la institución como docentes, directivos, administrativos, acudientes y estudiantes; para este caso los docentes reconocen el avance institucional o cuidado prestado por las directivas del colegio. El cuarto nivel “mucho importancia” y “fuerte desarrollo” baja la supremacía del avance institucional y es superada por su importancia; lo cual sugiere la necesidad de no descuidar este aspecto que es esforzado en el colegio de manera positiva.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,84$, expresado por los docentes muestra una correlación muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional, mostrando coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el buen clima escolar expresado. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes en dicha relación.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con

base en ella la gráfica del diagrama de dispersión para comparar cada par de valores: importancia vs avance.

Dimensión interpersonal: diagrama de dispersión



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica alrededor de la línea recta mostrando una relación casi perfecta entre las dos variables, es decir, hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Se presta atención que los docentes establecen predominio de la importancia atribuida que el avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes, plasmadas en el clima escolar.

3. Dimensión social

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión social (preguntas 13, 14, 15 y 16) en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio inherente a esta dimensión: la dimensión social de la práctica docente representa “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999). El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre la relación con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico. De acuerdo a la encuesta general los resultados de las preguntas relacionadas con la dimensión social, se tiene:

- *Pregunta 13*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 13 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 13: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

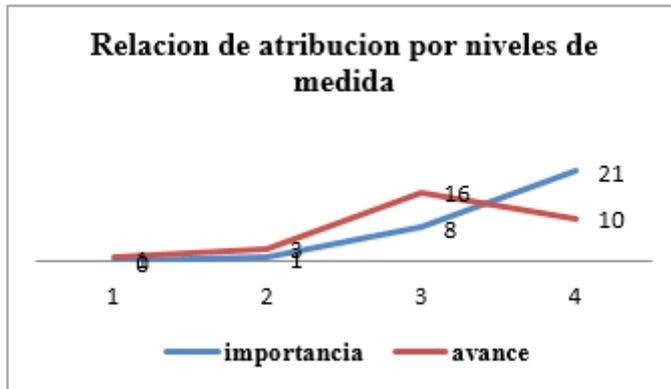
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	1	3	débil
considerable	8	16	considerable
mucha	21	10	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar, con una diferencia de 3%. Uno (3%) expresa tener “poca importancia” y tres (10%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 7%. Ocho (27%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 16 docentes (53%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 26%. 21 docentes (70%) expresan que tiene “mucha importancia” y diez (33%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 37%.

Pregunta 13
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



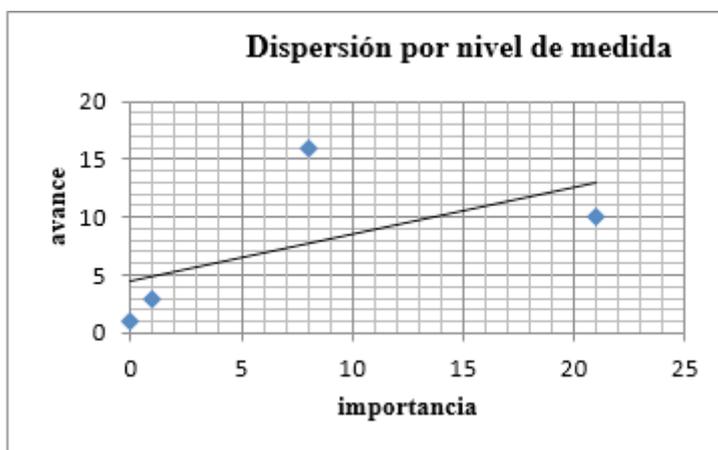
Con respecto al nivel de relación atribución: nivel de importancia y avance, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (97%), y “considerable y fuerte avance” (86%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es más baja en los tres primeros niveles (30%) con relación al avance (66%), mientras en el nivel mucha importancia es inferior en (36%) en comparación con un fuerte avance, asociado con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,58$, expresado por los docentes es moderada entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia moderada positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control moderado de la variable importancia lleva al control moderado del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 13

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada su moderada relación positiva se observa un cuidado mayor en el avance institucional que en la importancia personal en los tres primeros niveles, mientras en el nivel superior predomina la importancia, delimitando como posible ideal la relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan tener, en relación a la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar, un avance moderado y superior en los tres primeros niveles, se espera que la importancia atribuida se amplíe, es decir que se atribuye mas avance que importancia; teniendo una posible idea que su avance se debe a la intención de los directivos en considerarla no es tan importante para los docentes.

- **Pregunta 14**

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta No.14 del cuestionario aplicado a docentes (ver anexo N°1), se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta (ver tabla 49), y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta (ver tabla 50), en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 14: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

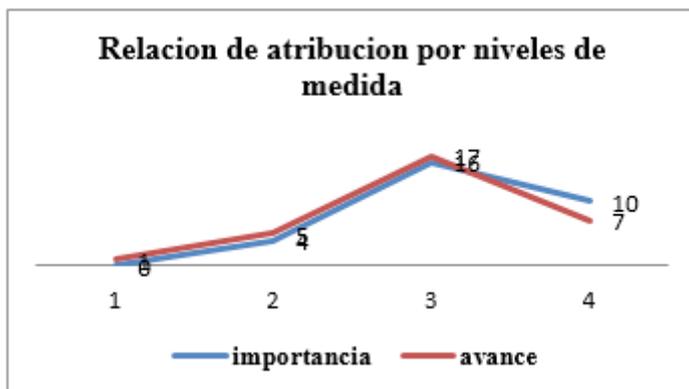
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	4	5	débil
considerable	16	17	considerable
mucha	10	7	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con percibir y proponer alternativas que correspondan a las expectativas sociales que pesan sobre los docentes por parte de los estudiantes y el sistema educativo, con una diferencia del 3%. Cuatro (13%) expresan tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 4%. 16 docentes (53%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 17 (57%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 4%. Diez (33%) expresan que tiene “mucha importancia” y siete (23%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 19.

Pregunta 14
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

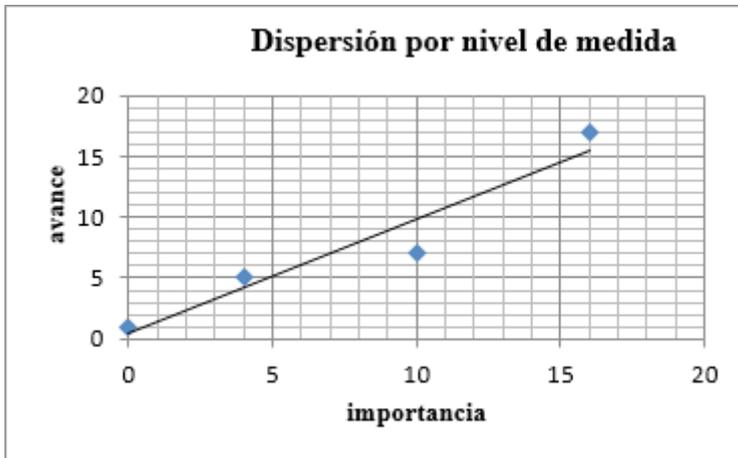


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (86%), y “considerable y fuerte avance” (90%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es más baja en los tres primeros niveles (66%) con relación al avance (77%), mientras en el nivel cuatro el nivel “mucha importancia” es superior en 10% con correspondencia a un fuerte avance, en la atribución de alternativas que correspondan a las expectativas sociales que pesan sobre los docentes por parte de los estudiantes y el sistema educativo. En los cuatro niveles hay una correlación casi perfecta.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,96$, expresado por los docentes es muy alto entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia lleva al control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 14
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Dada la alta relación positiva se observa mayor avance institucional que importancia personal en los tres primeros niveles, mientras en el nivel superior predomina la importancia, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

- *Pregunta 15*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 15 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 15: Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

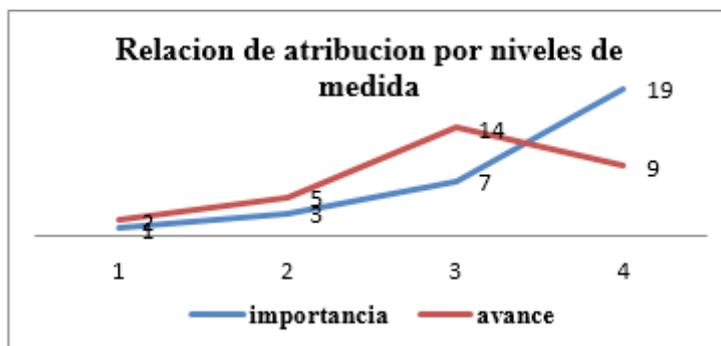
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
Ninguna	1	2	ninguno
Poca	3	5	Débil
considerable	7	14	Considerable
Mucha	19	9	Fuerte

Un docente (3%) expresa no tener “ninguna importancia” y dos (6%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con detectar y proponer acciones formativas para disminuir la violencia verbal y/o física que reciben algunos docentes de algunos estudiantes, con una diferencia del 3%. Tres (10%) expresan tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 7%. Siete (23%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y catorce (47%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia del 24%. Diecinueve (63%) expresan que tiene “mucha importancia” y nueve (30%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 33%. (Ver tabla53)

Pregunta 15
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

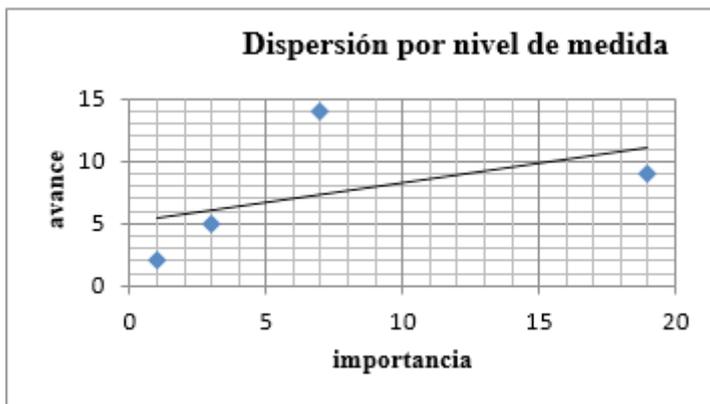


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (86%), y “considerable y fuerte avance” (77%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es más baja en los tres primeros niveles (36%) con relación al avance (70%), mientras en el nivel cuatro mucha importancia es superior en (33%) con correspondencia a un fuerte avance, en la atribución para divisar y proponer acciones formativas para disminuir la violencia verbal y/o física que reciben algunos docentes de algunos estudiantes. El grado de correlación o grado de relación $r = 0,49$ expresado por los docentes es moderada entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia moderada positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control moderado de la variable importancia lleva al control del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 15

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas. Se trata de una relación moderada positiva.

• *Pregunta 16*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 16 del cuestionario aplicado a docentes se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 16. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

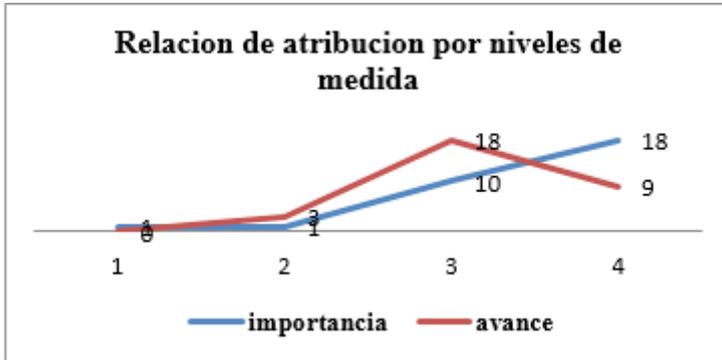
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	1	2	ninguno
poca	1	5	débil
considerable	10	14	considerable
mucha	18	9	fuerte

Un docente (3%) expresa no tener “ninguna importancia” y ninguno (0%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con incluir en las proyecciones de cada año la forma de percibir y expresar el quehacer educativo como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes, con una diferencia de 3%. Uno (3%) expresan tener “poca importancia” y tres (10%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 7%. Diez (33%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y dieciocho (60%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 27%. 18 docentes (60%) expresan que tiene “mucha importancia” y nueve (30%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 30%.

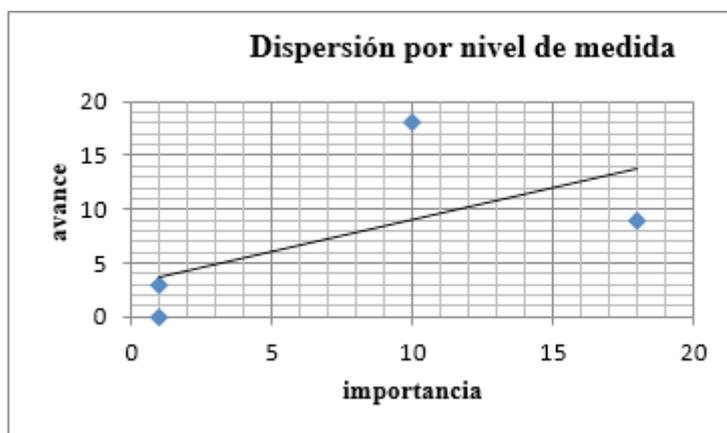
Pregunta 16
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (93%), y “considerable y fuerte avance” (90%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes. La importancia y el avance se concentran en los niveles 3 y 4, intercambiándose en estos dos niveles, con porcentajes muy altos.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,62$ es apreciable (más bien alta) expresado por los docentes entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia lleva al control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 16
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes.

a. Análisis dimensión social

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión social (preguntas 13, 14, 15 y 16) en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio inherente a esta dimensión: la dimensión social de la práctica docente atañe “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999). Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999). El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expecta-

tivas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y la familia. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

A continuación se muestra los resultados obtenidos en cada nivel de medida y su respectiva cantidad de asignación por docente, la sumatoria por nivel de pregunta en cada variable y los promedios por pregunta según el nivel de asignación: importancia vs avance.

**Resultados obtenidos de los 30 cuestionarios
(ítems 13, 14, 15 y 16)**

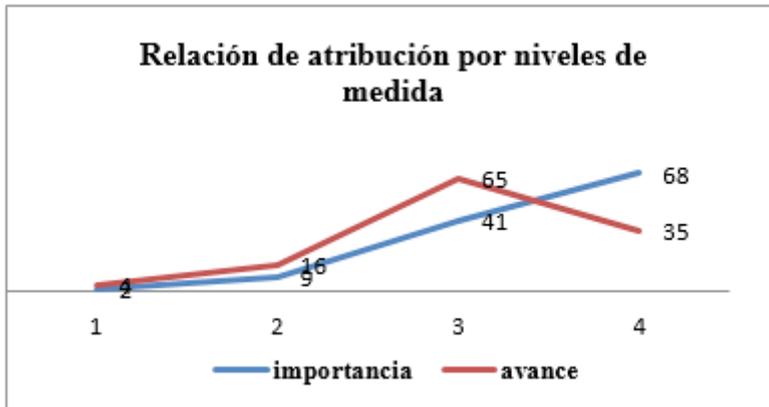
		Nivel Desarrollo				
		Preguntas de 13 a 16				
		13	14	15	16	Suma
Respuestas por opción de 13 a 16	1: ninguno	0	0	1	1	2
	2: poco	1	4	3	1	9
	3: considerable	8	16	7	10	41
	4: mucho	21	10	19	18	68
Promedio		13,3	10,8	13,3	12,5	
		Nivel importancia				
		13	14	15	16	Suma
Respuestas por opción de 13 a 16	1: ninguna	1	1	2	0	4
	2: debil	3	5	5	3	16
	3: considerable	16	17	14	18	35
	4: fuerte	10	7	9	9	65
Promedio		10,8	9,8	9,9	10,9	

**Dimensión social:
Sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables**

Dimensión social (sumatoria por nivel de cada pregunta)					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia
1	Ninguna	2 (2%)	Ninguno	4 (3%)	1%
2	Poca	9 (8%)	Débil	16 (13%)	5%
3	Considerable	41 (34%)	Considerable	35 (29%)	5%
4	Mucha	68 (57%)	Fuerte	65 (54%)	3%

Así como la tendencia de cada pregunta, en la consolidación de las preguntas (13 a 16) correspondientes a la dimensión social, las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquiere un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un 91% en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un 83%, que considera una reflexión sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias, para el cual se considera muy importante y bastante avanzado en la institución. Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica de línea para visualizar la tendencia en el tiempo por cada nivel de medidas.

**Dimensión social:
Relación atribución un nivel de importancia y avance**

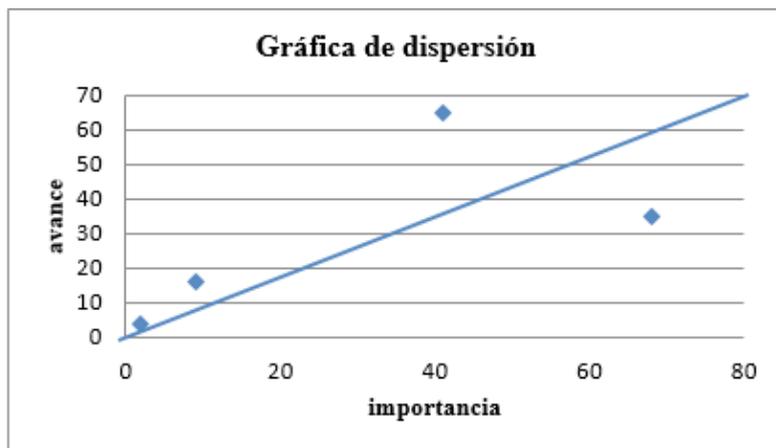


Respecto al diagrama de líneas, bajo la consideración fuerte de esta dimensión, en ella se enfatizan las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales, plasmados en el porcentaje de (44%) importancia atribuida y en el avance institucional (45%). El cuarto nivel “mucho importancia” (57%) y “fuerte avance” (54%) baja la supremacía del avance institucional y es superada por su importancia mínimamente, lo cual sugiere cierta tendencia análoga en estas dos variables y en todos los niveles.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,66$ expresado por los docentes muestra una correlación apreciable entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control moderado de la variable importancia lleva al control con relación al avance institucional, mostrando coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica del diagrama de dispersión para comparar cada par de valores: importancia vs avance.

Dimensión social: diagrama de dispersión



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica alrededor de la línea recta mostrando una relación apreciable entre las dos variables, con una correlación positiva. Llama la atención que los docentes le otorgan importancia atribuida al avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes, plasmadas en el clima escolar.

4. Dimensión didáctica

- *Pregunta 17*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 17 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 17. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

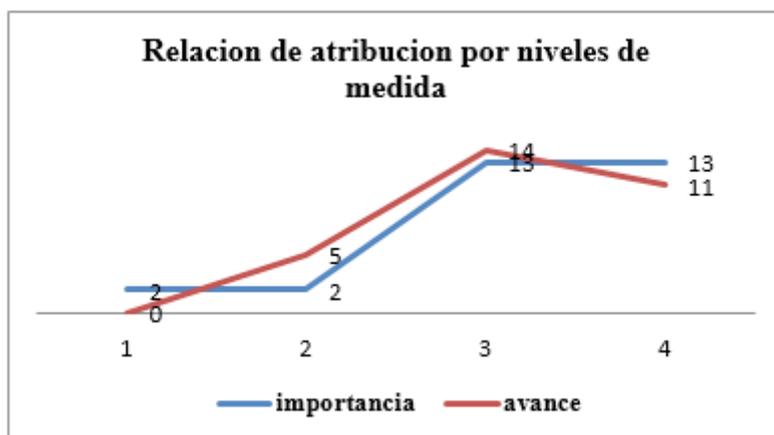
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	2	0	ninguno
poca	2	5	débil
considerable	13	14	considerable
mucha	13	11	fuerte

Dos docentes (6%) expresan no tener “ninguna importancia” y cero (0%) expresan que no ha habido “ningún avance” institucional, en la estructuración y propuestas de estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la articulación e integración curricular, los cuales se concretan en los proyectos institucionales, con una diferencia de 6%. Dos (6%) expresan tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 11%. 13 docentes (43%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 14 (47%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 4%. 13 docentes (43%) expresan que tiene “mucha importancia” y 11 (37%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 6%.

Pregunta 17
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



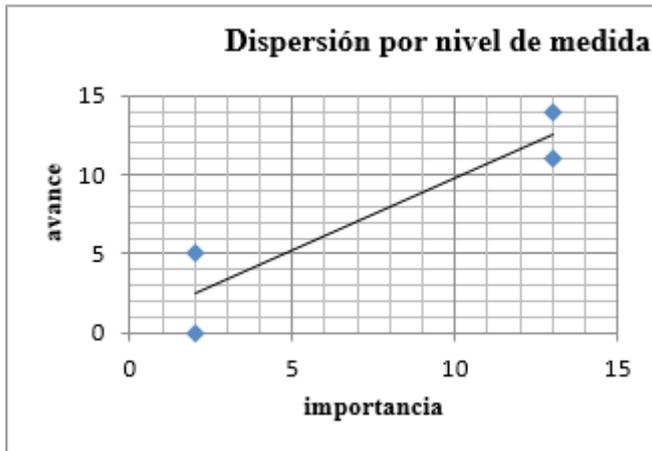
Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (86%) y “considerable y fuerte avance” (84%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es muy cercana en los dos primeros niveles (12%) con relación al avance (17%). El nivel “mucha importancia” es superior solamente en (6%) con un “fuerte avance”, asociado con la estructuración y formulación de estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la articulación e integración curricular, los cuales se concretan en los proyectos institucionales.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,92$, expresado por los docentes es muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia muy alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de correlación. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 17

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes asociado a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que estructuran y proponen estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la articulación e integración curricular, los cuales se concretan en los proyectos institucionales.

- *Pregunta 18*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 18 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 18. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

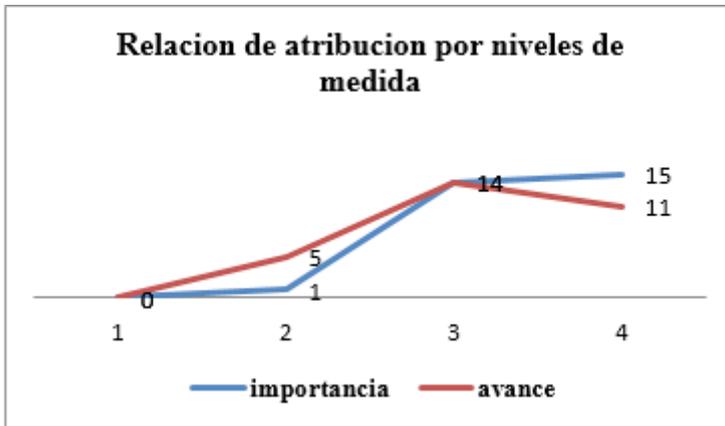
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	0	ninguno
poca	1	15	débil
considerable	14	14	considerable
mucha	15	15	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y cero (0%) expresan que no ha habido “ningún avance” institucional en relación las diferentes formas y tendencias de concebir el proceso de aprendizaje para fortalecer las situaciones de enseñanza, las metodologías y estrategias pedagógicas que dan cuenta de la transformación de la enseñanza, con una diferencia de 0%. Uno (3%) expresa tener “poca importancia” y cinco (17%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia del 14%. 14 docentes (47%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 14 más (47%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 0%. 15 (50%) expresan que tiene “mucha importancia” y 11 (37%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 13%.

Pregunta 18
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

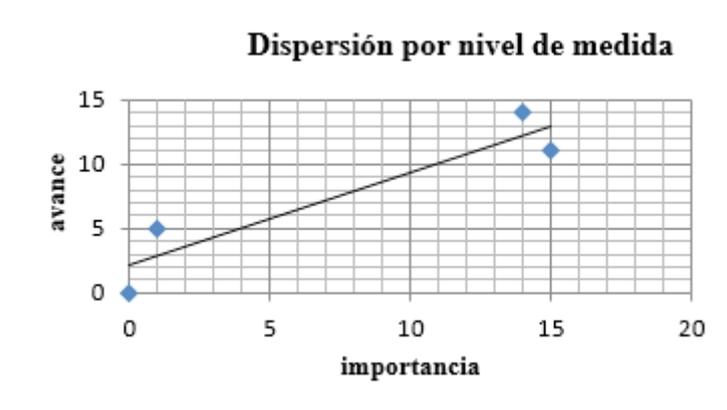


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (97%), y “considerable y fuerte avance” (84%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia es muy opuesta en los dos primeros niveles: de un (3%) con relación a la importancia y el avance (50%), mostrando que aunque los docentes expresan que no es importante sí hay una avance a nivel institucional, es decir, el impulso por los docentes directivos, en relación con las diferentes formas y tendencias de concebir el proceso de aprendizaje para fortalecer las situaciones de enseñanza, las metodologías y estrategias pedagógicas que dan cuenta de la transformación de la enseñanza.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,93$, expresado por los docentes es muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia muy alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de correlación. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 18
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que estructuran y proponen estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la articulación e integración curricular, los cuales se concretan en los proyectos institucionales.

- *Pregunta 19*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 19 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 19. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

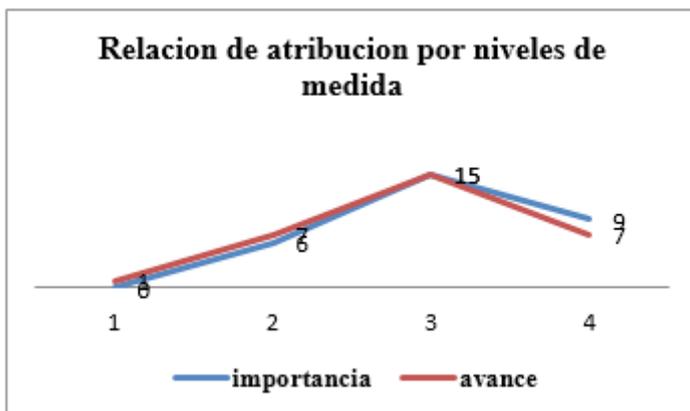
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	6	7	débil
considerable	15	15	considerable
mucha	9	7	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional en relación con la propensión para rescatar, investigar y compartir con los colegas aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc.) con una diferencia de 0%. Seis (20%) expresan tener “poca importancia” y siete (23%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil” para una diferencia de 3%. 15 docentes (50%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y otros 15 (50%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia del 0%. Nueve (30%) expresan que tienen “mucha importancia” y siete (23%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 13%.

Pregunta 19
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

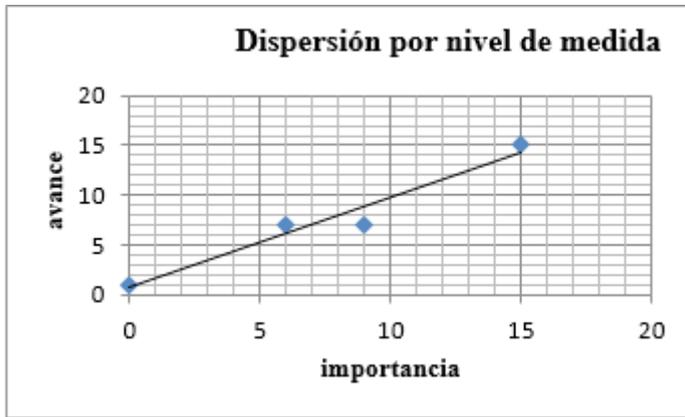


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones se concentran en “considerable y mucha importancia” (80%), y “considerable y fuerte avance” (83%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes. La importancia es muy similar en los dos primeros niveles: (20%) con relación a la importancia atribuida y un avance institucional de (26%). En los niveles tres y cuatro se concentran las atribuciones con (80%) en la importancia y (83%) en el avance, teniendo do una correspondencia casi perfecta.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,98$, expresado por los docentes es muy alta, casi perfecta, entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia muy alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de afinidad. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 19

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica. Delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que hay cohesión entre lo que proponen los directivos docentes y los docentes en una propensión para rescatar, investigar y compartir con los colegas aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc).

- *Pregunta 20*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 20 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta. En la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 20. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance

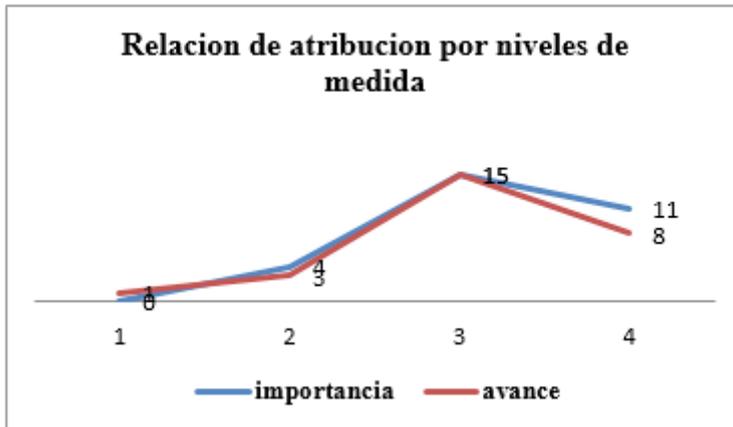
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	4	3	débil
considerable	15	18	considerable
mucha	11	8	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con participar en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida, con una diferencia del 0%. Cuatro (13%) expresan tener “poca importancia” y tres (10%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil” para una diferencia de 3%. 15 docentes (50%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 18 (60%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 10%. 11 docentes (37%) expresan que tienen “mucha importancia” y ocho (27%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 10%.

Pregunta 20

Relación atribución: nivel de importancia vs avance

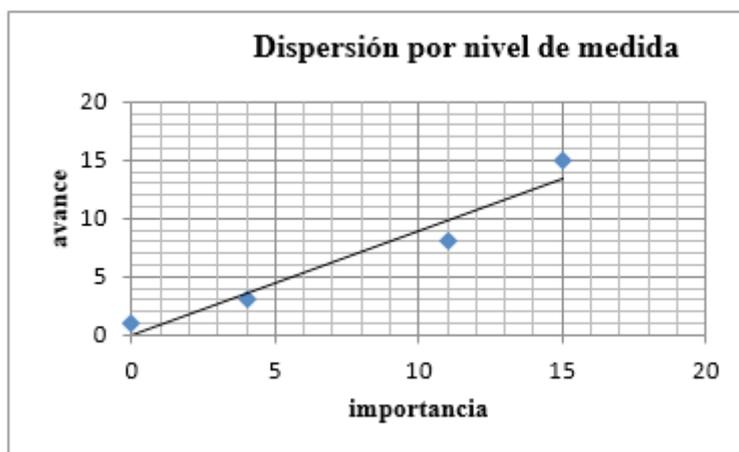


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (87%), y “considerable y fuerte avance” (87%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia asignada y el avance institucional son iguales en los dos primeros niveles (13%). En los niveles 3 y 4 también son iguales las atribuciones, 87% en la importancia y 87% en el avance, teniendo una correspondencia casi perfecta.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,97$, expresado por los docentes es muy alta, casi perfecta, entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia muy alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de afinidad. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional; cohesión entre lo que expresan los docentes con relación a la importancia y avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 20
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva alta entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que hay cohesión entre lo que proponen los directivos docentes y los docentes en cuanto a la importancia y avance institucional para participar en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.

a. Análisis dimensión didáctica

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión didáctica (preguntas 17, 18, 19 y 20) en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio inherente a esta dimensión, es decir, “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para

que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999), la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en cada nivel de medida y su respectiva cantidad de asignación por docente, la sumatoria por nivel de pregunta en cada variable y los promedios por pregunta según el nivel de asignación: importancia vs avance.

Resultados obtenidos de los 30 cuestionarios (ítems 17, 18, 19 y 20)

		Nivel Desarrollo				
		Preguntas de 17 a 20				
		17	18	19	20	Suma
Respuestas por opción de 17 a 20	1: ninguno	2	0	0	0	2
	2: poco	2	1	6	4	13
	3: considerable	13	14	15	15	57
	4: mucho	13	15	9	11	48
Promedio		11,2	12,3	10,3	11,0	
		Nivel importancia				
		17	18	19	20	Suma
Respuestas por opción de 17 a 20	1: ninguna	0	0	1	1	2
	2: debil	5	5	7	3	20
	3: considerable	14	14	15	18	61
	4: fuerte	11	11	7	8	37
Promedio		10,8	10,8	9,4	10,4	

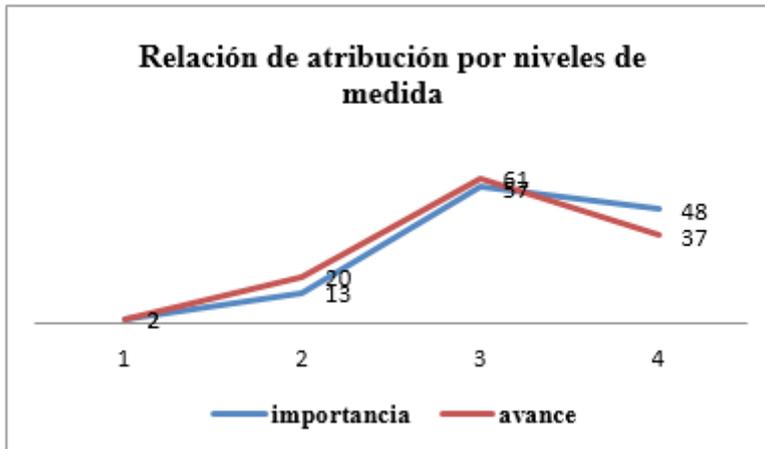
**Dimensión didáctica:
Sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables**

Dimensión social (sumatoria por nivel de cada pregunta)					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia
1	Ninguna	2 (2%)	Ninguno	2 (2%)	0%
2	Poca	13 (11%)	Débil	20 (17%)	6%
3	Considerable	57 (48%)	Considerable	61 (51%)	3%
4	Mucha	48 (40%)	Fuerte	37 (31%)	9%

Igualmente que la tendencia de cada pregunta, en la consolidación de las preguntas (17 a 20) correspondientes a la dimensión didáctica, las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquiere un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, al atribuirle un nivel del 88% en el ítem “considerable” y “muchísima importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un 82%, al considerar una reflexión sobre el papel del docente como agente que a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica de línea para visualizar la tendencia en el tiempo por cada nivel de medidas. En este sentido, el análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo.

**Dimensión didáctica:
Relación atribución un nivel de importancia y avance**



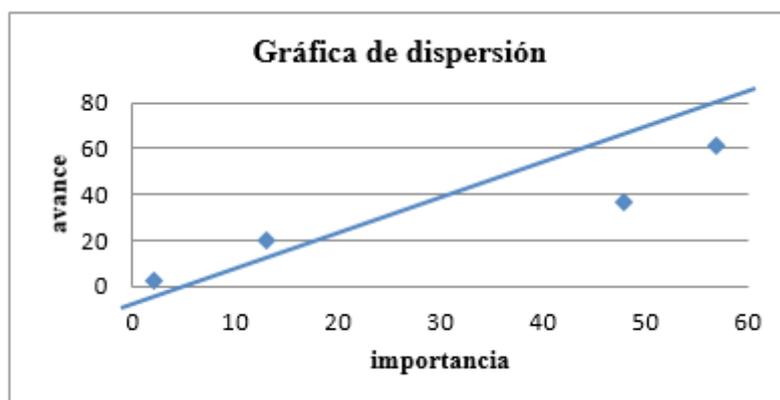
Respecto al diagrama de líneas, bajo la consideración fuerte de esta dimensión, en ella se enfatizan los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999).

En el tercero y cuarto nivel importancia (88%) y avance (82%) baja la importancia otorgada al avance institucional y es superada por su importancia mínimamente, lo cual sugiere cierta tendencia análoga en estas dos variables y en todos los niveles.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,96$ expresado por los docentes muestra una correlación muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos se agrupan claramente alrededor de una línea imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional, mostrando coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el conjunto de relaciones que se refieren a la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y,

finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación. Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica del diagrama de dispersión para comparar cada par de valores: importancia vs avance.

**Dimensión didáctica:
Diagrama de dispersión**



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica alrededor de la línea recta mostrando una relación alta entre las dos variables, con una correlación positiva. Los docentes establecen predominio de la importancia atribuida al avance institucional, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes, plasmadas en el clima escolar.

5. Dimensión valórica

- *Pregunta 21*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 21 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta. En la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 21. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

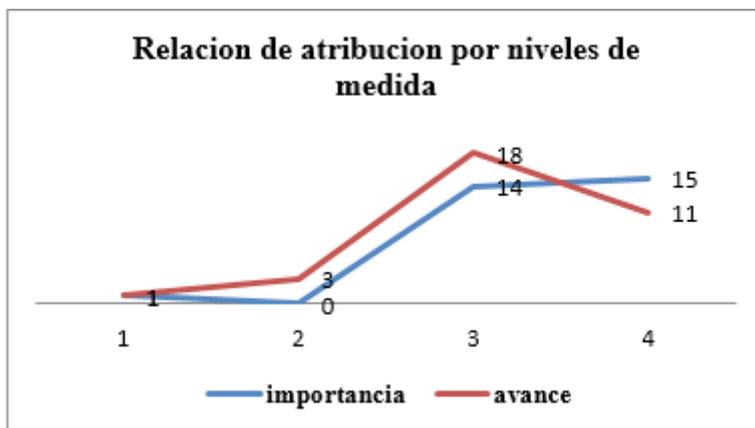
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	Avance	
Nivel			Nivel
ninguna	1	0	ninguno
poca	0	3	débil
considerable	14	16	considerable
mucha	15	11	fuerte

Un docente (3%) expresa no tener “ninguna importancia” y cero (0%) expresan que no ha habido “ningún avance” institucional asociado con generar situaciones de análisis de los valores que manifiesta a través de sus actos, particularmente cuando he tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión, con una diferencia de 3%. Ningún docente (0%) expresa tener “poca importancia” y tres (10%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia de 10%. 14 docentes (47%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 16 (53%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 6%. 15 más (50%) expresan que tienen “mucha importancia” y 11 (37%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 13%.

Pregunta 21
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

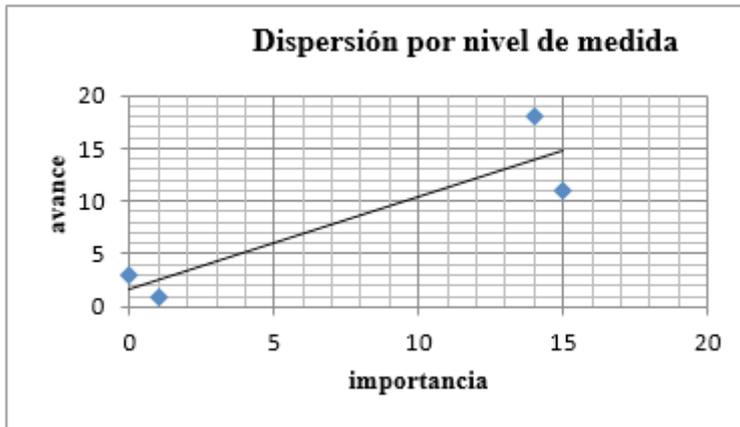


Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (97%), y “considerable y fuerte avance” (90%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.

La importancia asignada y el avance institucional son similares en los dos primeros niveles, con diferencia del 7%. En los niveles tres y cuatro igualmente se concentran las atribuciones, 97% en la importancia y 90% en el avance, teniendo una correspondencia casi perfecta.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,90$ expresado por los docentes es muy alto, casi perfecto, entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia muy alta positiva donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de afinidad. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 21
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva alta entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica. Delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que hay cohesión entre lo que proponen los directivos docentes y los docentes en cuanto a la importancia y avance institucional para participar en la unificación de criterios relacionados con las diferentes formas en que se generan situaciones de análisis de los valores a través de los actos, particularmente cuando los docentes han tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión.

- *Pregunta 22*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 22 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 22. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia:

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance:

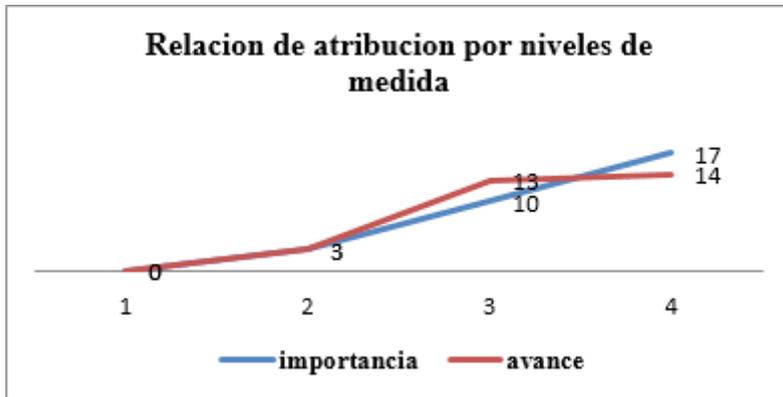
1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	0	ninguno
poca	3	3	débil
considerable	10	13	considerable
mucha	17	14	fuerte

Ningún docente (0%) expresa no tener “ninguna importancia” y cero (0%) expresan que no ha habido “ningún avance” institucional, en relación con examinar y especificar qué tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización institucional, con una diferencia de 0%. Tres (10%) expresan tener “poca importancia” y tres (10%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil” para una diferencia del 0%. Diez (33%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 13 (43%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”; para una diferencia del 10%. 17 docentes (57%) expresan que tienen “mucha importancia” y 14 (47%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 10%.

Pregunta 22

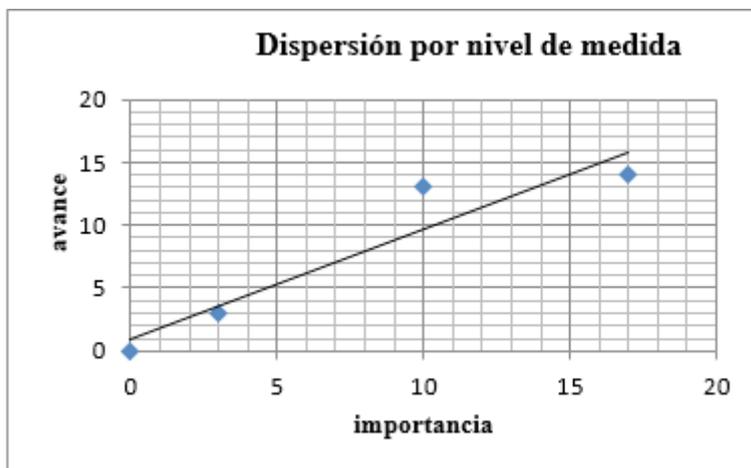
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (90%), y “considerable y fuerte avance” (90%) institucional, asociado a su identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes, concentrando la mayoría de las atribuciones en estos niveles altos de valoración en la dimensión valoral, específicamente en la consideración del tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización institucional.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,95$ expresado por los docentes es muy alto, casi perfecto, entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose una tendencia muy alta positiva donde los puntos que se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de afinidad. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional, en el tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 22
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva alta entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que hay cohesión entre lo que proponen los directivos docentes y los docentes en cuanto a la importancia y avance institucional para participar en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que generan situaciones de análisis de los valores y las formas en que se transmiten a través de los actos cotidianos en clase, particularmente cuando se ha tenido que afrontar en situaciones problemáticas en la que era necesario tomar una decisión.

- *Pregunta 23*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 23 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 23. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia:

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

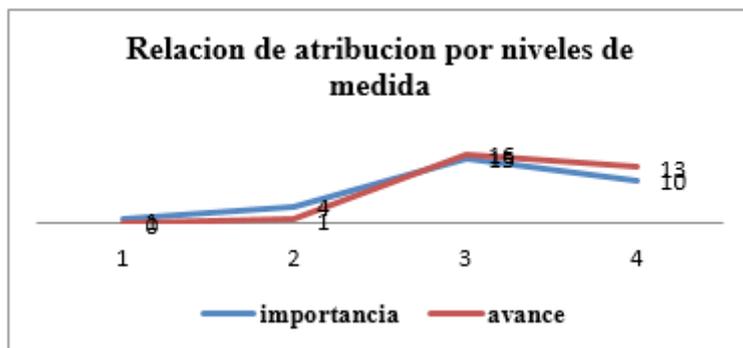
Avance:

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	1	0	ninguno
poca	4	1	débil
considerable	15	16	considerable
mucha	10	13	fuerte

Un docente (3%) expresa no tener “ninguna importancia” y cero (0%) expresan que no ha habido “ningún avance” institucional, al revisar las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto, con una diferencia de 3%. Cuatro (13%) expresan tener “poca importancia” y uno (3%) expresa que se ha tenido un nivel de “avance débil”, para una diferencia del 10%. 15 docentes (50%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 16 (53%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”, para una diferencia de 3%. Diez (33%) expresan que tienen “mucha importancia” y 13 (43%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 10%.

Pregunta 23
Relación atribución: nivel de importancia vs avance

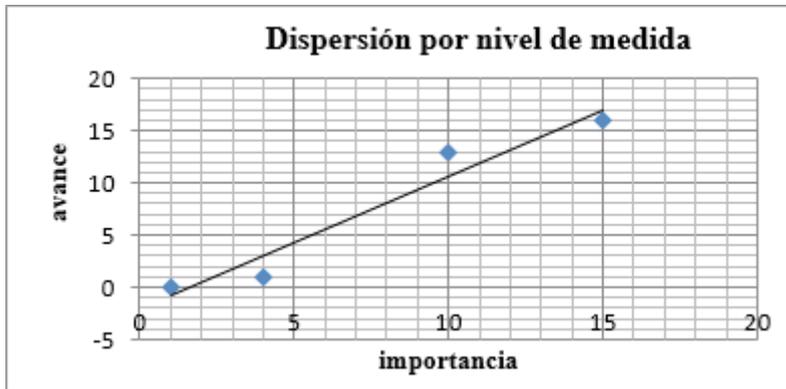


Con respecto a la relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (83%) y “considerable y fuerte avance” (96%) institucional, asociado a su identidad en la revisión de las orientaciones de política sobre los derechos humanos incorporado en la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes, concentrando la mayoría de las atribuciones en estos niveles altos de valoración con una alta correspondencia lineal.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,97$, expresado por los docentes es muy alto, casi perfecto, entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose una tendencia positiva muy alta donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de afinidad. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional, en el tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten, al revisar las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 23

Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, entonces hay una correlación positiva alta entre las dos variables medidas, mostrando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que hay coherencia entre lo que proponen los directivos docentes y los docentes en cuanto a la importancia y avance institucional para participar en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que generan situaciones de análisis de los valores y las formas en que se revisan sus políticas nacionales e internacionales en derechos humanos.

- *Pregunta 24*

Respecto a los resultados arrojados por la pregunta 24 del cuestionario aplicado a docentes, se muestra cada nivel de valoración y su respectiva cantidad de asignación ponderada por docente, equivalente a la cantidad de veces que seleccionaron la respuesta y porcentajes de respuesta según el nivel de valoración a cada pregunta, en la columna final se encuentra la diferencia de porcentajes por nivel.

Pregunta 24. Cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs avance

Importancia:

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

Avance:

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

	importancia	avance	
Nivel			Nivel
ninguna	0	1	ninguno
poca	3	3	débil
considerable	12	16	considerable
mucha	15	10	fuerte

Cero docentes (0%) expresan no tener “ninguna importancia” y uno (3%) expresa que no ha habido “ningún avance” institucional, al organizar espacios de análisis de los valores, que como docente manifiesta a través de sus opiniones sobre situaciones de enseñanza o de vida de los estudiantes, expresando lo que considero y afirmo como valioso, con una diferencia de 3%. Tres (10%) expresan tener “poca importancia” y tres más (10%) expresan que se ha tenido un nivel de “avance débil” para una diferencia de 0%. 12 docentes (40%) expresan que hay un nivel de “importancia considerable” y 16 (53%) expresan que se ha “avanzado considerablemente”; para una diferencia de 13%. 15 docentes (50%) expresan que tienen “mucha importancia” y diez (33%) que hay un “nivel fuerte”, para una diferencia de 17%.

Pregunta 24

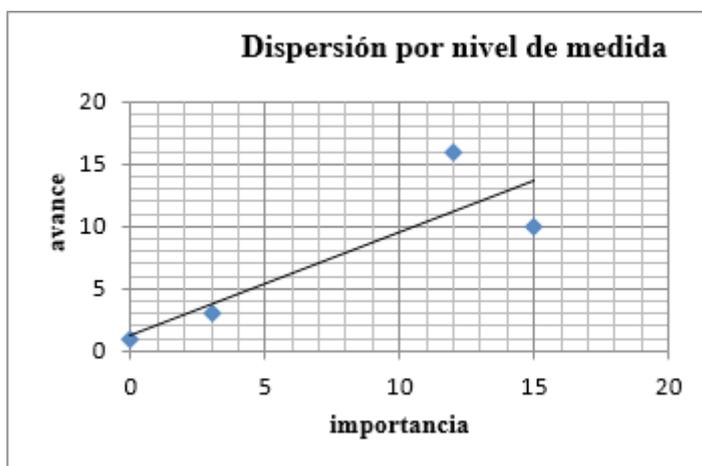
Relación atribución: nivel de importancia vs avance



Con respecto a relación atribución: nivel de importancia y avance por niveles de medida, las atribuciones de importancia se concentran en “considerable y mucha importancia” (90%), y “considerable y fuerte avance” (86%) institucional, asociado a su identidad en la revisión y organización de espacios de análisis de los valores, incorporado en la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes, concentrando la mayoría de las atribuciones en estos niveles altos de valoración con una alta correspondencia lineal.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,86$, expresado por los docentes es alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose una tendencia positiva alta donde los puntos se agrupan alrededor de una línea imaginaria de una manera casi perfecta de afinidad. Estos casos sugieren que el control alto de la variable importancia conlleva un control alto del avance institucional, al organizar espacios de análisis de los valores, que como docentes manifiestan a través de sus opiniones sobre situaciones de enseñanza o de vida de los estudiantes, donde interviene la opinión de los docentes; plasmándose una alta correlación entre la atribución asignada desde lo personal y el avance institucional, como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Pregunta 24
Gráfico de dispersión: importancia vs avance



En esta gráfica se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica, haciéndose explícita una correlación positiva alta entre las dos variables medidas, revelando una alta correspondencia entre la atribución de los docentes en relación a la importancia y el avance institucional impulsado por la comunidad académica en el tratamiento y diálogo constante con los estudiantes sobre aspectos morales, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes. Los docentes expresan que hay coherencia entre lo que proponen los directivos docentes y los docentes en cuanto a la importancia y avance institucional para participar en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que generan situaciones de análisis de los valores cuando se consideran en las diferentes planeaciones del colegio y las formas en que se revisan sus políticas nacionales e internacionales en derechos humanos.

a. Análisis dimensión valórica

Con respecto a los resultados arrojados por dimensión valoral o valórica (preguntas 21, 22, 23 y 24) en la que se trata de interpretar las atribuciones de los docentes sin perder de vista el principio de esta dimensión: la práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva

un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa. Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas, elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

A continuación se muestra los resultados obtenidos en cada nivel de medida y su respectiva cantidad de asignación por docente, la sumatoria por nivel de pregunta en cada variable y los promedios por pregunta según el nivel de asignación: importancia vs avance.

Resultados obtenidos de los 30 cuestionarios (ítems 21, 22, 23 y 24)

		Nivel Desarrollo				
		Preguntas de 21 a 24				
		21	22	23	24	Suma
Respuestas por opción de 21 a 24	1: ninguno	1	0	1	0	2
	2: poco	0	3	4	3	10
	3: considerable	14	10	15	12	51
	4: mucho	15	17	10	15	57
Promedio		12,2	12,2	10,5	11,9	

		Nivel importancia				
		21	22	23	24	Suma
Respuestas por opción de 21 a 24	1: ninguna	0	0	0	1	1
	2: debil	3	3	1	3	10
	3: considerable	16	13	16	16	61
	4: fuerte	11	14	13	10	48
Promedio		11,2	11,7	12,0	10,8	

**Dimensión valórica:
Sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables**

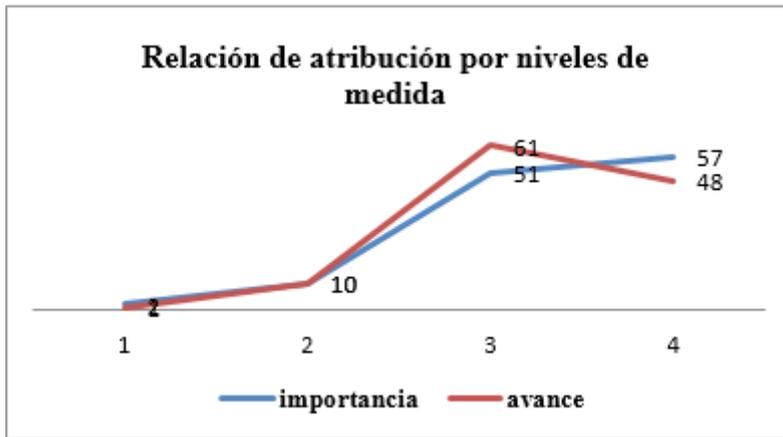
Dimensión Valórica (sumatoria por nivel de cada pregunta)					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia
1	Ninguna	2 (2%)	Ninguno	1 (1%)	1%
2	Poca	10 (8%)	Débil	10 (8%)	0%
3	Considerable	51 (43%)	Considerable	61 (51%)	8%
4	Mucha	57 (48%)	Fuerte	48 (40%)	8%

Igualmente que la tendencia de cada pregunta, en la consolidación de las preguntas (21 a 24) correspondientes a la dimensión valórica, las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquiere un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (91%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un (91%), atribuido al análisis de esta dimensión que considera una reflexión sobre la idea que la práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores.

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica de línea para visualizar la tendencia en el tiempo por cada nivel de medidas. En este sentido, el análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito)

sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

Dimensión valórica
Relación atribución un nivel de importancia y avance



Respecto al diagrama de líneas, bajo la consideración fuerte de esta dimensión, en ella se enfatiza en la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, las cuales constituyen instancias de formación valórica.

En el tercero y cuarto nivel “importancia” (91%) y “avance” (91%), tiene porcentajes idénticos y muy altos, lo cual sugiere cierta tendencia análoga en estas dos variables y en todos los niveles de forma coherente entre la importancia y el avance institucional.

El grado de correlación o grado de relación $r = 0,96$ expresado por los docentes muestra una correlación muy alta entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos que se agrupan claramente alrededor de una línea recta imaginaria. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional, mostrando coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el conjunto de relaciones que se refieren a la forma de organizar el trabajo con los alumnos en virtud de sus actuación valórica, el análisis de esta dimensión

se enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores.

- *Dispersión*

Tomando la sumatoria de cada nivel (ninguno, poco, considerable y mucho) en su orden, en los cuatro ítems o preguntas, se presenta la sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes entre variables, y con base en ella la gráfica del diagrama de dispersión para comparar cada par de valores: importancia vs avance.

Se observa que la tendencia general de los puntos sube a la derecha de la gráfica alrededor de la línea recta mostrando una relación alta entre las dos variables, con una correlación positiva. Se presta atención que los docentes establecen predominio de la importancia atribuida que el avance institucional en los tres primeros niveles levemente, pero en el cuarto se invierte igualmente levemente, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes, plasmadas en el clima escolar.

II. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A. *Análisis de la encuesta*

En el cuestionario se hacen dos ordenamientos de los promedios de las respuestas a cada pregunta. El primer ordenamiento, *la importancia atribuida*, expresa la importancia que los docentes atribuyen a cada aspecto y el segundo, *el nivel de avance*, expresa el avance atribuido o alcanzado en la institución. Analizando el orden de importancia que se atribuye a los 24 aspectos, se obtiene una idea sobre el conjunto de dimensiones de las prácticas pedagógicas que se relacionan (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral). El segundo ordenamiento, *el nivel de avance* expresa una medida de cuánto

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

ha avanzado la institución educativa en este aspecto, así se obtiene una idea sobre el conjunto de dimensiones de las prácticas pedagógicas que se relacionan.

Ordenamientos de los promedios de las respuestas a cada pregunta

	Nivel de Importancia						Nivel de Atención					
pregunta	1	2	3	4	Promedio	pregunta	1	2	3	4	Promedio	
1	1	2	8	19	12,5	1	0	6	12	12	10,8	
2	1	2	10	17	12,1	2	1	7	14	8	9,6	
3	2	3	9	16	11,5	3	5	2	11	12	10,1	
4	1	1	9	19	12,7	4	1	4	15	10	10,5	
5	0	3	5	22	13,0	5	0	8	6	16	11,0	
6	0	6	18	6	9,8	6	0	5	17	8	10,3	
7	3	3	15	9	10,0	7	3	5	15	7	9,3	
8	0	4	13	13	11,3	8	0	7	7	16	11,2	
9	0	4	11	15	11,7	9	1	9	11	9	9,3	
10	0	8	11	11	10,2	10	1	9	11	9	9,3	
11	0	2	14	14	11,9	11	1	5	13	11	10,5	
12	0	3	10	17	12,2	12	1	6	16	7	9,6	
13	0	1	8	21	13,3	13	1	3	16	10	10,8	
14	0	4	16	10	10,8	14	1	5	17	7	9,8	
15	1	3	7	19	12,3	15	2	5	14	9	9,9	
16	1	1	10	18	12,5	16	0	3	18	9	10,9	
17	2	2	13	13	11,2	17	0	5	14	11	10,8	
18	0	1	14	15	12,3	18	0	5	14	11	10,8	
19	0	6	15	9	10,3	19	1	7	15	7	9,4	
20	0	4	15	11	11,0	20	1	3	18	8	10,4	
21	1	0	14	15	12,2	21	0	3	16	11	11,2	
22	0	3	10	17	12,2	22	0	3	13	14	11,7	
23	1	4	15	10	10,5	23	0	1	16	13	12,0	
24	0	3	12	15	11,9	24	1	3	16	10	10,8	
promedio	1	3	11	14		promedio	1	5	14	10		

Sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes

Con respecto de los ordenamientos de los promedios, por nivel de respuesta de las 30 preguntas, en la variable importancia asignada: el promedio de respuesta del “nivel ninguna importancia” es de un docente (3%). Tres (10%) docentes expresaron que hay “poca importancia”; 11 docentes (37%) que hay un nivel “considerable importancia”; 14 (47%) que hay un nivel “mucho importancia”, que corresponde a la importancia como cualidad de lo significativo. Se trata de una variable que permite hacer referencia a algo relevante que no pasa desapercibido donde su propia existencia o concreción tiene consecuencias profundas en algún aspecto, capaces de modificar la realidad, destacado o de mucha identificación que, según la opinión del docente, se le debe dar a cada aspecto en las dimensiones de la práctica docente (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa), para tener los resultados pedagógicos deseables de su institución al adoptar el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

Con respecto a los ordenamientos de los promedios, por nivel de respuesta de las 30 preguntas, en la variable avance asignado: el promedio de respuesta del “nivel ningún avance” es de un docente (3%); cinco (17%) docentes expresaron que hay un nivel “débil avance”; 14 docentes (47%) que hay un nivel “considerable avance”; diez (33%) que hay un nivel “fuerte importancia” que corresponde a incremento, ensanche, extensión, ampliación o aumento de alguna característica de algo físico (concreto) o intelectual (abstracto) por los docentes sobre el avance o sentido de adscribir, imputar o referir la práctica docente tal como un efecto a una causa, esto supone que el significado original del concepto no se refiere a actos mentales, sino a los actos externos como asignados, dados o abonados. Asignando o adscribiendo un efecto a una causa alcanzada en cada institución de las dimensiones de la práctica docente (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa) en los cuales se incluye una serie de cambios materiales, psicológicos y culturales que se encuentran compartidos en las diferentes etapas de la labor docente al adoptar el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

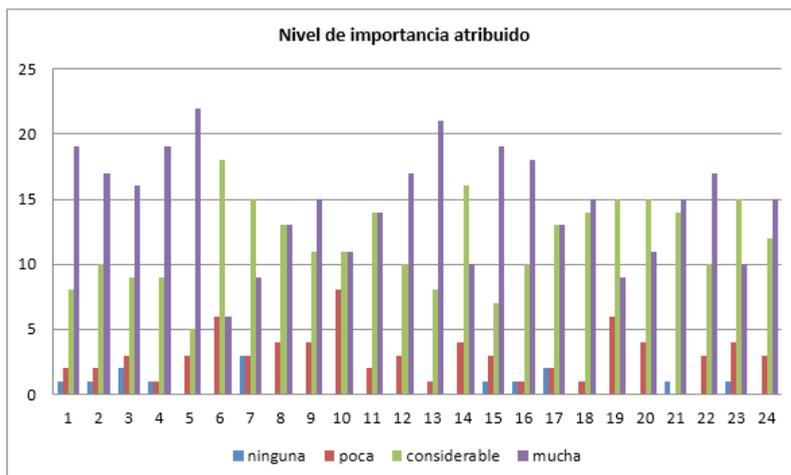
1. Análisis por variable de estudio

- *Variable: Importancia atribuida*

Referido a importancia atribuida por cada nivel de cada pregunta, de acuerdo al número de docentes encuestados. En la pregunta 5 (dimensión institucional), de hecho la de mayor frecuencia para el nivel “muchísima importancia”, que hace referencia en asumir un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: Tiempos y espacios, de la reorganización curricular por ciclos, y la pregunta 13 (dimensión social) que hace referencia en tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar, tienen un número superior a 20 docentes (67%) que atribuyen un nivel de “muchísima importancia”, encontrando que la pregunta 5 tiene la de mayor frecuencia 22 docentes (73%). En las preguntas 1, 2, 3, 4, 12, 13, 15, 16 y 22 la frecuencia es de entre 15 y 20 docentes que atribuyen un nivel de “muchísima importancia”.

Referido al mismo gráfico, la pregunta 6 (dimensión institucional) es la de mayor frecuencia de atribución del nivel “considerable importancia”. Las demás niveles de medida presentan frecuencias menores a cinco, a diferencia de los dos primeros niveles descritos.

Variable: importancia atribuida



Preguntas con mayor frecuencia por nivel

	"variable importancia": mayor frecuencia por nivel en porcentajes (de un total de 30 preguntas/4 niveles)																
nivel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17-24
1							3										
2										8							
3						18											
4					22								21				
%					73	60				27			70				

Preguntas "variable importancia": mayor frecuencia por nivel
Niveles de medida: 1 = ninguna importancia; 2 = poca importancia;
3 =considerable importancia; 4 = mucha importancia

En la pregunta 5 (dimensión institucional) se presenta el más alto porcentaje de frecuencia con el 73% en el nivel 4: Mucha importancia; en referencia a la importancia expresada con el grado de pertenencia institucional visible en los aportes de la organización escolar general: Tiempos y espacios. Igualmente en la pregunta 6 (dimensión institucional) se presenta el más alto porcentaje de frecuencia con 60% en el nivel 3: Considerable importancia.

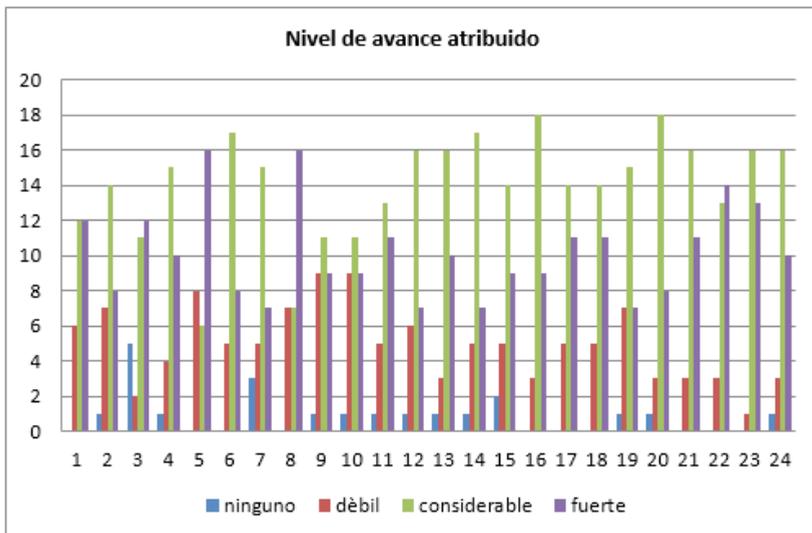
Análogamente, en la pregunta 13 (dimensión social) se presenta la segunda frecuencia más alta con el 70% en el nivel 4: Mucha importancia; en referencia a la importancia expresada al tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar.

- *Variable: Avance atribuido*

Referido al avance atribuido por cada nivel de cada pregunta, de acuerdo al número de docentes encuestados. En la pregunta 16 (dimensión social), de hecho la de mayor frecuencia para el nivel "considerable importancia", que hace referencia a incluir en las proyecciones de cada año la forma de percibir y expresar el quehacer educativo como un

conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes y la pregunta 20 (dimensión didáctica) que hace referencia a la participación en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida, tienen un número superior a 15 docentes (50%) que atribuyen un nivel de “considerable avance”, encontrando que la pregunta 16 tiene la de mayor frecuencia: 18 docentes (60%). En las preguntas 6, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 23 y 24 la frecuencia es de entre diez y 15 docentes que atribuyen un nivel de “considerable importancia”.

Análisis por variable de estudio: avance atribuido



Preguntas con mayor frecuencia por nivel

“variable avance institucional” mayor frecuencia por nivel en porcentajes (de un total de 30 preguntas/4 niveles)					
Pregunta	Nivel de medida ponderado				porcentaje
	1	2	3	4	
1					
2					
3					
4					
5		8		16	53%
6					
7					
8				16	
9					
10		10			30%
11					
12					
13					
14					
15					
16			18		60%
17					
18					
19					
20			20		66%
21					
22					
23					
24					

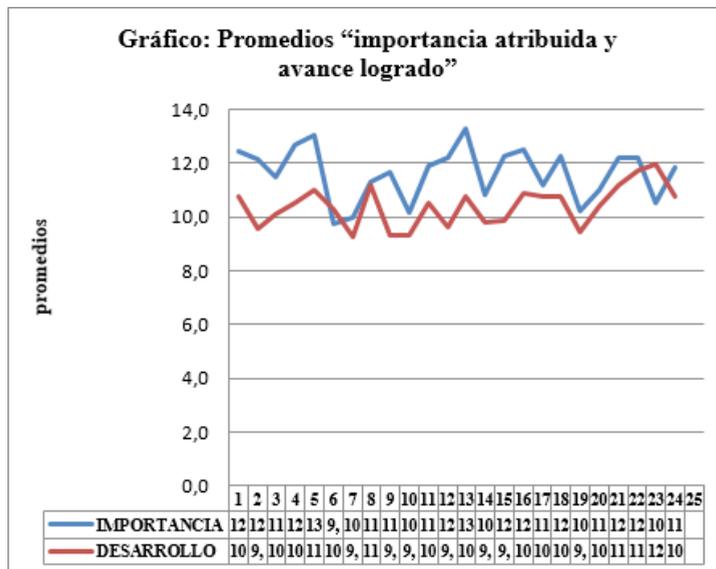
Preguntas “variable avance institucional” mayor frecuencia por nivel
 Niveles de medida: 1 = ningún avance; 2 = débil avance; 3 = considerable avance;
 4 = fuerte avance

En la pregunta (dimensión institucional) se presenta el más alto porcentaje de frecuencia con el 53% en el nivel 4: Fuerte avance; en referencia a la importancia expresada con el grado de pertenencia institucional visible en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios. Igualmente en la pregunta 8 (dimensión institucional) se presenta el más alto porcentaje de frecuencia con 53%, igual a la pregunta anterior, en el nivel 4: Fuerte avance; en referencia a tener en cuenta y apropiar las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclos, priorizando las frecuencias mayores en esta dimensión.

Análogamente en la preguntas 16 (dimensión social) y 20 (dimensión didáctica) se presenta la frecuencia más alta en los dos ítems con el 60% en el nivel 3: Considerable avance institucional. En referencia a la pregunta 16 (dimensión social) expresan los docentes un considerable avance en tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar. En referencia a la pregunta 20 (dimensión didáctica) expresan los docentes un considerable avance en tener en cuenta que los docentes participan en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.

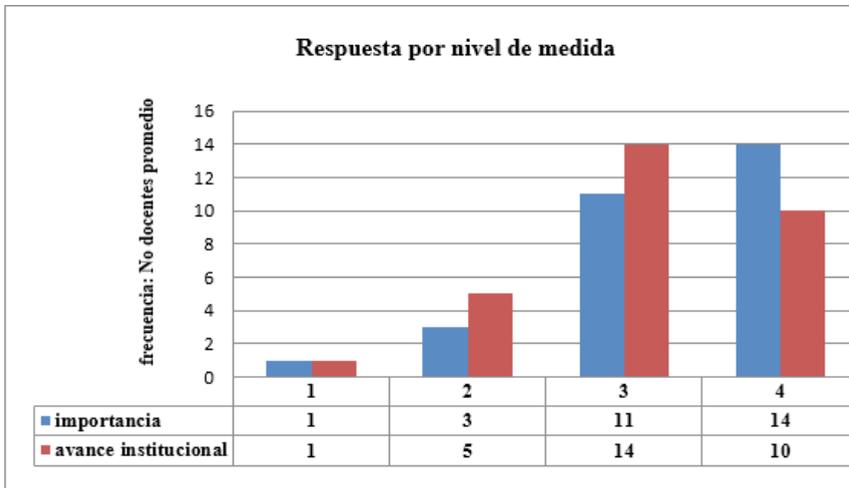
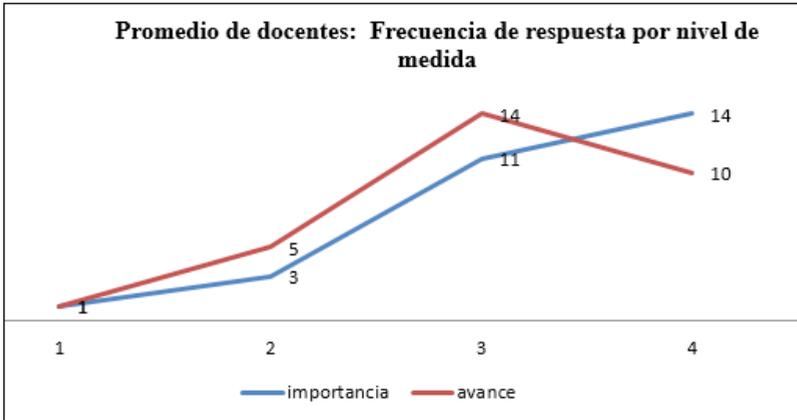
2. Resultados y análisis entre variables de estudio

Promedios “importancia atribuida y avance logrado”



Se describen las diferencias de promedios entre la *importancia asignada* y el *avance institucional* alcanzado en cada caso. Los promedios en todas las preguntas son más altos en la importancia asignada que en el avance logrado, a excepción de las preguntas 6 y 23. Las respuestas de mayor promedio ponderado atribuido son la 5 con promedio (13,0) y la 13 con promedio (13,3), visualizado en la gráfica por ser los picos más altos en importancia atribuida. Las respuestas de menor promedio ponderado atribuido son las 7, 9 y 10 con promedio (9,3) y la 19 con promedio (9,4), visualizado en la gráfica por ser los picos más bajos en importancia atribuida.

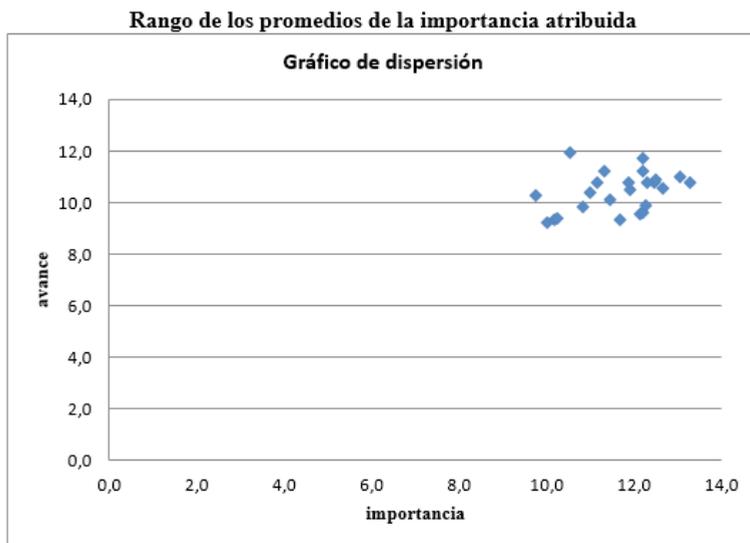
Comparación entre los cuatro niveles



En referencia a la comparación entre los cuatro niveles de medida, calculando los promedios de las frecuencias de cada uno de ellos, solamente un docente en promedio atribuye que el nivel uno “1: ninguna importancia” es el mismo promedio que el nivel “2: ningún avance”. Tres docentes en promedio atribuyen que el nivel dos “2: poca importancia” es inferior en promedio que el nivel dos “2: débil avance” con cinco docentes en promedio. Once docentes en promedio atribuye que el nivel tres “3: considerable importancia” es inferior en promedio que el nivel tres “3: considerable avance” con catorce docentes en promedio. Los docentes en los tres primeros niveles atribuyen que los niveles

de avance son superiores en promedio que los niveles de importancia. En caso contrario, el nivel cuatro “4: mucha importancia” es superior (catorce docentes en promedio) que el nivel cuatro “4: fuerte avance” (diez docentes en promedio).

Promedios de la importancia atribuida Rango de los promedios de la importancia atribuida



El rango de los promedios de la importancia atribuida se encuentra entre (9,8 y 13,3) con un promedio de 11,6. Los rangos de los promedios del avance institucional atribuido están entre (9,3 y 12) con un promedio de 10,4. El coeficiente de correlación de Pearson es de $r = 0,35$, como $0 < r < 1$, existe una correlación positiva baja entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, evidenciándose la tendencia positiva donde los puntos no se agrupan alrededor de una línea imaginaria visiblemente delimitada. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva una relación baja con el avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación.

Se atribuye mayor importancia a las dimensiones de las prácticas docentes en torno a la reorganización curricular por ciclos social e institucional:

- *Pregunta 13* (dimensión social) Tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar.
- *Pregunta 5* (dimensión institucional) Asumir un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios. Se atribuye una menor importancia a las dimensiones de la práctica docente en torno a la reorganización curricular por ciclos: institucional.
- *Pregunta 5* (dimensión institucional) Incorporar políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas.
- *Pregunta 6* (dimensión institucional) Aportar ideas y asumir compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan en la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva.

Posiciones “importancia atribuida y avance logrado”

Se compara qué posición ocupa la pregunta en la lista de importancia, con la que ocupa en la lista de avance con base en los promedios ponderados. Se lleva a cabo cuantificando las diferencias en el orden que ocupa cada pregunta en los dos ordenamientos. Se compara qué posición ocupa la pregunta en la lista de *importancia*, con la que ocupa en la lista de *avance*, y se observa cuantos puestos “sube” o “baja” cada dimensión. Se muestra esta diferencia mediante flechas. Si una pregunta pierde posiciones en la segunda tabla, se considera que su avance es débil en algo que consideramos muy importante. Si sube puestos, significa que estamos avanzando mejor en aquellas tareas que consideramos menos importantes.

**Aspectos más avanzados institucionalmente,
que consideramos menos importantes**

Importancia			Avance institucional		
24	6	9,8	9,3	7	24
23	7	10,0	9,3	9	23
22	10	10,2	9,3	10	22
21	19	10,3	9,4	19	21
20	23	10,5	9,6	2	20
19	14	10,8	9,6	12	19
18	20	11,0	9,8	14	18
17	17	11,2	9,9	15	17
16	8	11,3	10,1	3	16
15	3	11,5	10,3	6	15
14	9	11,7	10,4	20	14
13	11	11,9	10,5	4	13
12	24	11,9	10,5	11	12
11	2	12,1	10,8	1	11
10	12	12,2	10,8	13	10
9	21	12,2	10,8	17	9
8	22	12,2	10,8	18	8
7	15	12,3	10,8	24	7
6	18	12,3	10,9	16	6
5	1	12,5	11,0	5	5
4	16	12,5	11,2	8	4
3	4	12,7	11,2	21	3
2	5	13,0	11,7	22	2
1	13	13,3	12,0	23	1
Puesto	Pregunta	Promedio	Promedio	Pregunta	Puesto

**Aspectos más avanzados institucionalmente y
puestos que pierde al considerarlos menos importantes**

Pregunta	Puestos que pierde
23	20
22	6
21	6
8	12
17	8
6	8

En caso contrario: Aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes

Importancia			Los puntos de omisión	Avance institucional		
24	6	9,8		9,3	7	24
23	7	10,0		9,3	9	23
22	10	10,2		9,3	10	22
21	19	10,3		9,4	19	21
20	23	10,5		9,6	2	20
19	14	10,8		9,6	12	19
18	20	11,0		9,8	14	18
17	17	11,2		9,9	15	17
16	8	11,3		10,1	3	16
15	3	11,5		10,3	6	15
14	9	11,7		10,4	20	14
13	11	11,9		10,5	4	13
12	24	11,9		10,5	11	12
11	2	12,1		10,8	1	11
10	12	12,2		10,8	13	10
9	21	12,2		10,8	17	9
8	22	12,2		10,8	18	8
7	15	12,3		10,8	24	7
6	18	12,3		10,9	16	6
5	1	12,5		11,0	5	5
4	16	12,5		11,2	8	4
3	4	12,7		11,2	21	3
2	5	13,0		11,7	22	2
1	13	13,3		12,0	23	1
Puesto	Pregunta	Promedio		Promedio	Pregunta	Puesto

Aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes (Puntos de omisión)

Pregunta	Puestos que ganan
9	9
2	9
12	9
15	10
4	10
1	6
16	4

III. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Interpretando los datos desde el marco conceptual, con base en las teorías citadas, podemos analizar:

Uno de los resultados de momento relevante es que la importancia atribuida es mayor que el desarrollo o avance institucional en todas las dimensiones de la práctica docente, que interpretado desde la teoría de la atribución como efecto de los factores extrínsecos como la deseabilidad social de la interpretación del como los docentes explican y comprenden las causas (dejando abiertas las verdaderas causas) y comportamientos propios y ajenos, para avanzar en sus creencias o relaciones lógicas al incorporarlas en sus avances deseados.

Para ello es importante delimitar si las explicaciones de los docentes en sus actuaciones dependen de las causas reales de lo que sucede o de cómo los docentes las explican. En referencia a las atribuciones que los docentes han expresado en este trabajo lo relevante es cómo ellos las explicaron en cada pregunta, porque de acuerdo a ello determinarán lo que están dispuestos a hacer para abordar las problemáticas y/o explicaciones a cada pregunta contestada que caracteriza la realidad de la institución; porque las motivaciones para actuar en lo sucesivo no dependen de las causas reales de lo que sucede, sino de cómo las explicarán en el momento de confrontarlas con sus evaluaciones institucionales a nivel de las actividades pedagógicas a programar.

De acuerdo a ello y con base la teoría de la atribución se determinará las expectativas para lograr lo que se planeará y actuará con los estudiantes en las aulas de clase en el futuro próximo. Expectativas que están ampliamente ligadas a las estimulaciones que se logren impulsar por parte de las directivas docentes y que dependerán de las diferenciaciones que se hagan de las explicaciones de variables internas (que nacen del interés propio) o de las explicaciones de las variables externas (generalmente relacionadas con los premios académicos y personales) que establezcan una autorregulación personal, relacionada si estas variables son estables o cambiantes en la institución, e igualmente controlables o no controlables.

Otra deducción posible, dado que la importancia es superior al avance institucional en las prácticas docentes, está relacionada con una posible demanda al sistema escolar para que se trabaje alrededor de las dimensiones que están con poco desarrolladas. Demandas que tendrán

unas implicaciones reales sobre las actuaciones de los docentes y que determinarán las motivaciones para enseñar en un contexto con nuevos paradigmas sociales y educativos, entre otros. Igualmente es posible entenderlo como parte de las teorías pedagógicas que los docentes demandan de los organismos gubernamentales para ser tenidas en cuenta o bien de las directivas docentes, por ejemplo en la dimensión didáctica y valórica que tuvieron un menor avance institucional.

Otro aspecto que se buscaba con este trabajo consistía en impulsar posturas, explicaciones y reflexiones sobre las prácticas docentes alrededor de la reorganización curricular por ciclos que permitieran establecer jerarquías entre lo que se estaría dispuestos a hacer en virtud de lo establecido entre las relaciones encontradas, estableciendo discusiones y posibles investigaciones sobre lo que se considera “importante pero no desarrollado”, “importante y desarrollado”, “desarrollado pero no importante” o “poco importante y poco desarrollado”, con el objeto de explorar las posturas sobre las prioridades establecidas en cada pregunta y en cada dimensión por el colectivo de docentes en las planeaciones pedagógicas, para no perder de vista qué se prioriza y por qué.

Es por ello que a partir del trabajo se posibilita una opción para mitigar la creciente apatía de algunos docentes en la formulación de proyectos de investigación en los actuales procesos de cambio educativo en correspondencia con la actual conexión de las prácticas docentes de los actores protagónicos actuales en las aulas de clase en la reorganización curricular por ciclos. Teniendo presente que las prácticas docentes están correspondidas con el contexto escolar, gestándose primariamente en el salón de clase, de acuerdo a la manera como los docentes conciben el presente de lo que enseñan y la conexión con los aprendizajes enseñados, porque están ligados a la forma personal, institucional, interpersonal, social y ética, a los procesos didácticos que se empleen y a las atribuciones o explicaciones que él se plantee en su lenguaje, formas de interpretar y la forma de visibilizar la praxis social de sus estudiantes.

Estas son miradas de forma subjetiva e intencional en las que intervienen los aspectos sociales, normativos y políticos para que los estudiantes aprendan a dar significado a sus posturas y acciones, que en últimas generen el deseo por aprender, la motivación necesaria para abordar temáticas que no se conviertan en meras memorizaciones y relación de datos sin contexto para los proyectos de vida que se empie-

zan a forjar desde muy temprana edad y que de ello depende gran parte de la proyección para empezar a construirlos con un sentido de vida, pues en la actualidad se conciben solamente los aspectos puramente presentes y momentáneos haciendo que no existan las suficientes enlaces con el futuro y el pasado.

Es posible que con base a un análisis más profundo sobre los aspectos relacionados con las reorganizaciones curriculares se pueda establecer un verdadero puente entre los aprendizajes intencionados como experiencias de aprendizaje y aquellos que generalmente lo no son; puesto que ello se lleva a cabo dependiendo de la interacción primaria del docente y los alumnos en las aulas de clase. Bernstein lo plantea como la posibilidad necesaria de los docentes para conocer y suprimir las barreras para alcanzar la movilidad social basada en los códigos de comunicación educativos y sociales.

Finalmente es importante resaltar que las motivaciones de los docentes en su actuación de las prácticas docentes no dependen de las causas reales de lo que verdaderamente sucede, sino de cómo son explicadas, por ello este trabajo adquiere una gran trascendencia y herramienta de reflexión para analizar cada una de las prácticas docentes en el contexto del colegio, pues es esta la explicación obtenida como resultado, para reorientar o reforzarlas como explicaciones a los problemas subyacentes que determinaran lo que estamos dispuestos a hacer para contrarrestarlos. Por parte de los directivos docentes serán las bases para tener presente lo que los docentes están dispuestos a hacer, porque de allí se determinaran las expectativas para lograr lo que proponen los docentes, es decir, las bases de la actuación y las posturas que se tomaran dependiendo de las causas encontradas de acuerdo a si ellas son de carácter interno o externo, estables o cambiantes.

*A. Análisis y síntesis de los principales resultados:
En relación con las preguntas de investigación*

Intentando dar respuesta a las preguntas iniciales que guiaron este trabajo, en función de las preguntas por separado, las dimensiones y el cuestionario general, para luego procurar las conclusiones de carácter más amplio, se interioriza:

De acuerdo a cada pregunta: “¿Se pueden detallar algunas características particulares en cada dimensión de la práctica docente relativas a la atribución de importancia frente a desarrollo en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos?”.

- *Dimensión personal*

Las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquieren un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (84%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” en la identidad con la propuesta y (78%) en la atribución “considerable” y “fuerte avance institucional, denotando una fuerte analogía entre las dos variables en coherencia con su consideración institucional. Es importante que se considere que la estimulación que puede verse plasmada en estas dos variables con superioridad en la importancia que en el avance, atribuyen la necesidad de igualar el avance solamente en un 6%, originándose un deseo en esa proporción para que se impulse a nivel institucional, para que probablemente se igualen, como deseo que forje su equilibrio colectivo; es decir, su deseo para que se considere en igual proporción su comedimiento en las diferentes planeaciones y acciones institucionales. Los cambios se pueden interpretar sobre la base del continuo y natural cuestionamiento en las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, en su labor docente. En este contorno, la reflexión se dirige a la atribución del docente como ser capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro.

- *Dimensión institucional*

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar, en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (84%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” al lugar de trabajo

(la institución) e igualmente en el avance institucional un “avance considerable” y un “avance fuerte” con un (77%), atribuido al escenario más importante de socialización profesional (la institución). En este sentido, los docentes en su construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común, atribuyen más importancia que avance, cimentándose coherencia en sus explicaciones con un alto sentido de apoyo institucional por parte de sus directivos docentes generando expectativas en el avance institucional que hay que forjar.

- *Dimensión interpersonal*

Dimensión que destaca los aspectos relacionados con los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen, para el cual se considera muy importante y bastante avanzado en la institución. Se destaca que las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquiere un carácter particular, que en este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (86%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un (72%), atribuido al análisis de esta dimensión que considera una reflexión sobre el clima institucional. Evidenciándose una fuerte conexión entre el quehacer del docente y su atribución a las posibilidades que los directivos docentes prestan para su desarrollo, permitiendo su avance de acuerdo a la importancia que ellos expresan, lo cual permite visibilizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, acudientes de estudiantes. En esta dimensión los docentes reconocen el avance institucional o cuidado prestado por las directivas del colegio; lo cual sugiere la necesidad de no descuidar este aspecto como construcción colectiva adelantada en el colegio de manera tangible.

- *Dimensión social*

Dimensión que matiza las decisiones que toma cada docente en su quehacer profesional adquiriendo un carácter particular sobre la reflexión del docente, sobre sus expectativas a nivel social y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias, para el cual se considera muy importante y bastante avanzado en la institución. Se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (91%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un (83%). En esta variable se observa el control moderado de la variable importancia lleva al control con relación al avance institucional, mostrando coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación, delimitando como posible ideal de relación entre las dos variables, como efectos, puesto que las dos variables influyen en las prácticas docentes, evidenciadas en el clima escolar.

- *Dimensión didáctica*

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. En ella se enfatizan los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos. En ella se encuentra la tendencia de la dimensión con un (88%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un (82%), al considerar una reflexión sobre el papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. Se explica

por las atribuciones que el control de la variable importancia lleva al control muy alto con relación al avance institucional, mostrando coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el conjunto de relaciones que se refieren a la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

- *Dimensión valoral*

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa. En ella se plasma algunas actitudes que el docente imprime a su quehacer en relación a lo que hace, exige y muestra en sus prácticas educativas. En este caso se plasma en la tendencia de la dimensión, con un (91%) en atribuir “considerable” y “mucho importancia” y un “avance considerable o fuerte” con un (91%). En este sentido, el análisis de esta dimensión muestra la reflexión sobre la forma en que cada docente, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el docente expresa sus visiones a nivel institucional sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa, bastante fuerte en importancia y coherentemente con el avance institucional, enfatizando por un lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica. Instándose la coherencia entre lo que se cree de manera personal y lo que se percibe del conjunto de docentes sobre el conjunto de relaciones que se refieren a la forma de organizar el trabajo con los alumnos en virtud de sus actuación valórica, enfatizando la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo trans-

mite a los estudiantes, lo que implica realizar una reflexión sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar cómo la propia práctica docente da cuenta de esos valores.

En relación a la pregunta: “¿Se puede mostrar gráficamente algunas características particulares de cada dimensión de la práctica docente relativa a la atribución de importancia frente a desarrollo en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos?”.

Se realizó un primer ordenamiento, la importancia atribuida, que expresa la importancia que los docentes atribuyen a cada aspecto y el segundo, el nivel de avance, expresa el avance atribuido o alcanzado en la institución según lo expresado por los docentes. El segundo ordenamiento, el nivel de avance expresa una medida de cuánto ha avanzado la institución educativa en este aspecto, se obtiene una idea sobre el conjunto de dimensiones de las prácticas pedagógicas que se relacionan. De acuerdo al cuestionario diseñado y al orden de importancia que se atribuye a los 24 aspectos, se ha obtenido una idea sobre el conjunto de dimensiones de las prácticas pedagógicas que se relacionan (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral).

Se trata de una variable que permitió graficar y observar algo relevante que no pasa desapercibido y que corresponde a la importancia asignada de la cualidad de lo significativo en relación a la importancia que asignan los docentes al conjunto de las dimensiones de las prácticas pedagógicas, que muestra la tendencia de la correlación positiva y muy significativa, en cohesión con lo que se considera importante para ser trabajado y consolidado observable en los avances institucionales de sus prácticas docentes, donde su propia objetividad o concreción tiene consecuencias profundas en algún aspecto en el ambiente escolar. Los docentes muestran una destacada identidad de las dimensiones de la práctica docente entre la importancia y el avance, reflejados en los resultados pedagógicos deseables de su institución al adoptar el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

Es de anotar que se aduce a la correspondencia con el incremento, ensanche, extensión, ampliación o aumento de alguna característica de algo físico (concreto) o intelectual (abstracto) por los docentes sobre el avance o sentido de adscribir, imputar o referir la práctica docente tal como un efecto a una causa. Esto supone que el significado original del concepto no se refiere a actos mentales, sino a los actos externos

como asignados, dados o abonados. Asignando o adscribiendo un efecto a una causa alcanzado en cada institución de las dimensiones de la práctica docente en los cuales se incluye una serie de cambios materiales, psicológicos y culturales que se encuentran compartidos en las diferentes etapas de la labor docente al adoptar el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

Por otro lado, en la pregunta: “¿Qué relaciones de atribución expresadas por los docentes de básica primaria y secundaria se pueden describir en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos al nivel avance o desarrollo, y la importancia, por cada dimensión de las prácticas docentes?”.

Por cada una de las pregunta se relacionó: la cantidad de respuesta según el nivel: importancia vs. avance, porcentajes de respuesta según el nivel: Importancia vs. avance, relación atribución: nivel de importancia vs. avance, relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson, gráfico de dispersión: importancia vs. avance.

Por cada una de las dimensiones se relacionó: nivel de medida y su respectiva cantidad de asignación por docente, resultados de las preguntas 1, 2, 3 y 4 (niveles 1, 2, 3 y 4), sumatoria por nivel y porcentajes de diferencia entre variables, atribución un nivel de importancia y avance, relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson, diagrama de dispersión, diagrama de dispersión.

Por último, se relacionó para toda la encuesta: ordenamientos de los promedios de las respuestas a cada pregunta, sumatoria por nivel y diferencia de porcentajes, análisis por variable de estudio: variable importancia atribuida y variable avance institucional, preguntas con mayor frecuencia por nivel, promedios “importancia atribuida y avance logrado, comparación entre los cuatro niveles, promedios de la importancia atribuida, posiciones “importancia atribuida y avance logrado, aspectos más avanzados institucionalmente, que consideramos menos importantes, aspectos más avanzados institucionalmente y puestos que pierde al considerarlos menos importantes, aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes, aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes (puntos de omisión).

En la pregunta: “¿Qué de correlación se puede establecer entre los niveles de avance o desarrollo, y la importancia atribuida en las dimensiones de las prácticas docentes?”.

Se evidencia que el rango de los promedios de la importancia atribuida se encuentra entre (9,8 y 13,3) con un promedio de 11,6. Los rangos de los promedios del avance institucional atribuido están entre (9,3 y 12) con un promedio de 10,4. De acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,35$), existe una correlación positiva baja entre las dos variables cuantitativas importancia y avance, con una tendencia positiva, mostrando una correspondencia con dominio moderado de la variable importancia sobre la variable avance, evidenciándose un agrupamiento no muy definido alrededor de una línea imaginaria visiblemente delimitada.

Se puede observar que la tendencia dominio de la importancia asignada muestra que se evidencia una atribución más de importancia sobre las dimensiones docentes que una expresión de avance, lo cual es bastante lógico, puesto que como aplicación de criterios de intervención en consecuencia con lo expresado por los docentes y basándose en el principio de analogía administrativa, suscitada desde la psicología, que expresada a manera de interrogante: “¿Qué se debe hacer primero, lo importante o lo urgente?”; en correlación o dependencia del discernimiento que se tenga sobre estos aspectos. Estos casos sugieren que el control de la variable importancia lleva una relación baja con el avance institucional. Aunque los datos parecen confirmar la teoría prevista, hay que analizar la existencia de otras posibles explicaciones admisibles y relevantes para dicha relación. Se atribuye mayor importancia a las dimensiones de las prácticas docentes en torno a la reorganización curricular por ciclos social e institucional.

En la pregunta: “¿La atribución entre los niveles de importancia y desarrollo (asignada al cambio curricular) de las dimensiones de las prácticas docentes (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa) en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos RCC, es mayor en la importancia atribuida que en el desarrollo, o recíprocamente?”.

Se describen las diferencias de promedios entre la importancia asignada y el avance institucional alcanzado en cada caso. Los promedios en todas las preguntas son más altos en la importancia asignada que en el avance logrado, a excepción de las preguntas 6 y 23. Las respuestas

de mayor promedio ponderado atribuido son la n.º 5 con promedio 13,0 y la 13 con promedio 13,3 por ser los picos más altos en importancia atribuida. Las respuestas de menor promedio ponderado atribuido son las 7, 9 y 10 con promedios de 9,3 y la n.º 19 con promedio 9,4 por ser los picos más bajos en importancia atribuida.

Se comparó qué posición ocupa la pregunta en la lista de importancia, con la que ocupa en la lista de avance con base en los promedios ponderados. Se cuantificaron las diferencias en el orden que ocupa cada pregunta en los dos ordenamientos. Se comparó qué posición ocupa la pregunta en la lista de importancia, con la que ocupa en la lista de avance, y se observó cuantos puestos “sube” o “baja” cada dimensión.

Se mostró la diferencia mediante flechas. Si una pregunta pierde posiciones en la segunda tabla, se considera que su avance es débil en algo que consideramos muy importante. Si sube puestos, significa que estamos avanzando mejor en aquellas tareas que consideramos menos importantes.

CAPÍTULO SEXTO

CONCLUSIONES GENERALES

I. CONCLUSIONES GENERALES

Luego de dar respuesta a las preguntas que guiaron este trabajo de investigación, se esbozan algunas perspectivas que surgen a partir de este largo proceso de investigación y reflexión.

Desde el punto de vista institucional se constata que en el colegio existe una alta coherencia entre cada una de las preguntas y en cada una de las dimensiones en atribuir mayor importancia en cada uno de los ítems entre la importancia asignada y el avance institucional asignado en cada caso, con solamente dos excepciones con muy poca diferencia. En la pregunta 6 con promedio 9,8 para la importancia y 10,3 para el avance con una diferencia de 0,5, en la pregunta 23 con promedio 10,5 para la importancia y 12,0 para el avance con una diferencia de 1,5. Esto se interpreta como una conciencia de la necesidad de avanzar en la realización de propuestas y/o actividades que expresan las preguntas, es decir, de dar mayor importancia en la práctica a todas las tareas exploradas, incluso a aquellos que se consideran menos importantes relativamente; excepto a dos.

La tarea n.º 6, que se refiere a: “incorporar políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas”; y la tarea 23, que se refiere a: “revisar las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto”. El rango de los promedios de importancia asignada está entre 9,8 y 10,3 el de avance logrado entre 10,5 y 12,0. La mayoría de las tareas han sido calificadas como considerablemente importantes y muy importantes. En cambio, en avance institucional, e igualmente las tareas avance institucional, están por encima del promedio.

En cuanto a la atribución de *mayor importancia*: las respuestas de mayor promedio ponderado atribuido son la n.º 5: “asumir un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios”; (dimensión institucional) con promedio 13,0 y la n.º 13: “tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar”; (dimensión social) con promedio 13,3 por ser los picos más altos. Correspondiendo a las tareas de mayor atribución expresada por los docentes que se deben seguir tratando con mayor importancia, pero que se debe tener precaución en no disminuir los niveles de atención.

En cuanto a la atribución de *menor importancia*: las respuestas de menor promedio ponderado atribuido son la n.º 7: “aportar ideas y asumir compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan en la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva” (dimensión institucional); la n.º 9: “definir, fomentar y permitir espacios de participación individual y colectiva en la sistematización permanente del proceso”, (dimensión interpersonal); y la n.º 10: “promover espacios y mecanismos para fortalecer el ambiente institucional interno existente con el colectivo docente”, (dimensión interpersonal) con promedio 9,3; y la n.º 19: “rescatar, investigar y compartir con mis colegas aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc.)”, (dimensión didáctica), con promedio 9,4.

Observándose que la dimensión interpersonal, didáctica y didáctica corresponden a las dimensiones de las prácticas docentes con menor atribución de importancia, correspondiendo a las tareas institucionales de mayor reflexión para establecer sus posibles causas y posibles modificaciones en las planeaciones y planes de mejoramiento que ayuden a vislumbrar las razones que delimiten si esto es positivo o negativo en la institución; que corresponda a la objetividad de lo desarrollado en el colegio. Particularmente en la dimensión interpersonal que tiene dos ítems.

Se refiere a la atribución de *mayor avance*: las respuestas de mayor promedio ponderado atribuido por cada nivel de cada pregunta, de acuerdo al número de docentes encuestados. En la pregunta 16 (di-

mensión social), de hecho la de mayor frecuencia para el nivel “considerable importancia”, que hace referencia a: “incluir en las proyecciones de cada año la forma de percibir y expresar el quehacer educativo como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes”, y la pregunta 20 (dimensión didáctica), que hace referencia a: “la participación en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida”, tienen un número superior a 15 docentes (50%) que atribuyen un nivel de “considerable avance”, encontrando que la pregunta 16 tiene la de mayor frecuencia 18 docentes (60%). En las preguntas 6, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 23 y 24 la frecuencia es de entre diez y 15 docentes que atribuyen un nivel de “considerable importancia”. Correspondiendo a las tareas para reflexionar según lo expresado por los docentes, que se deben seguir tratando con mayor avance, pero que se debe tener precaución en no disminuir los niveles de atención.

En la pregunta 5 (dimensión institucional) se presenta el más alto porcentaje de frecuencia con el 53% en el nivel 4: *fuerte avance*; en referencia a la importancia expresada con el grado de pertenencia institucional visible en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios. Igualmente en la pregunta n.º 8 (dimensión institucional) se presenta el más alto porcentaje de frecuencia con 53%, igual a la pregunta anterior, en el nivel 4: *fuerte avance*; en referencia a tener en cuenta y apropiar las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclos, priorizando las frecuencias mayores en esta dimensión.

En referencia a la pregunta 16 (dimensión social) expresan los docentes un considerable avance en tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar. En referencia a la pregunta 20 (dimensión didáctica) expresan los docentes un considerable avance en tener en cuenta que los docentes participan en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.

En cuanto a la atribución de *menor avance*: las respuestas de menor promedio ponderado atribuido son la n.º 7 (dimensión institucional): “aportar ideas y asumir compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan a la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva”; la n.º 9 (dimensión interpersonal) “definir, fomentar y permitir espacios de participación individual y colectiva en la sistematización permanente del proceso”; la n.º 10 (dimensión interpersonal) “promover espacios y mecanismos para fortalecer el ambiente institucional interno existente con el colectivo docente”, (con el mismo promedio 9,3) finalmente la n.º 19, (dimensión didáctica): “rescatar, investigar y compartir con mis colegas aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc.)”. Es de anotar que se reitera la dimensión institucional, interpersonal (dos ítems) y la didáctica. Lo cual infiere pensar que son las dimensiones de mayor atención.

Se asume que debe ser una forma de incentivar a los docentes y crear interés alrededor de las posturas cotidianas próximas a sus prácticas, además de buscar impulsar la generación de mecanismos de atribución sobre dicha relación, en la procura de establecer jerarquías entre lo que se considera “importante pero no desarrollado”, “importante y desarrollado”, “desarrollado pero no importante” o “poco importante y poco desarrollado”, para enfocarse en la atención prestada a estos aspectos y su posible atribución por parte de los profesores, con el objeto de explorar las posturas sobre las prioridades establecidas en las costumbres pedagógicas para no perderlas de vista.

Se observa una considerada valoración superior a las tareas n.º 5 y n.º 8 a nivel institucional, que son de carácter más administrativo y su relación con la práctica docente, frente a las que son de carácter más pedagógico, social y valórica. Las valoraciones de importancia y los avances son mejores y se ubican en las tareas de carácter más administrativo y social, con una excepción considerable en la pregunta 6: “incorporar políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas” (menor atribución de importancia), frente a las otras dimensiones. Los menores avances están en los aspectos más en la dimensión personal e interpersonal (n.º 2 y n.º 6).

Un segundo análisis de los resultados, se llevó a cabo cuantificando las diferencias en el orden que ocupa cada pregunta en los dos ordenamientos. Se compara qué posición ocupa la pregunta en la lista de importancia, con la que ocupa en la lista de avance, y se ve cuantos puestos “sube” o “baja” cada pregunta, en donde muestra esta diferencia mediante flechas. Si una pregunta pierde posiciones en la segunda tabla, se considera que su avance es débil en algo que consideramos muy importante. Si sube puestos, significa que estamos avanzando mejor en aquellas tareas que consideramos menos importantes.

- *Aspectos más avanzados institucionalmente y puestos que pierde al considerarlos menos importantes*

En la pregunta 23 se pierden 20 puestos, en la pregunta 22 se pierden seis puestos, en la pregunta 21 se pierden seis puestos, en la pregunta 8 se pierden 12 puestos y en la preguntas 17 y 6 se pierden ocho puestos.

Se puede observar que la pregunta 23: “participar en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida”, se pierden 20 puestos, observando que se considera que su avance es débil en algo que consideramos muy importante. Igualmente en la pregunta 8: “tener en cuenta y apropiarse de las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclo”, se pierden 12 puestos, observando que se considera que su avance es débil en algo que consideramos muy importante.

- *Aspectos menos desarrollados que consideramos muy importantes*

Se puede observar que la pregunta n.º 15: “detectar y proponer acciones formativas para disminuir la violencia verbal y/o física que reciben algunos docentes de algunos estudiantes”, se ganan diez puestos, observando que significa que estamos avanzando mejor en aquellas tareas que consideramos menos importantes. Igualmente en la pregunta n.º 4: “experimentar un alto grado de satisfacción como docente en el desarrollo profesional y laboral”, se ganan diez puestos, observando que significa el avance mejor en aquellas tareas que consideramos menos importantes.

II. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS

Como respuestas iniciales del estudio, se identificó, analizó y graficó lo expresado por los docentes, lo que no pasa desapercibido en la institución, en relación con las variables “importancia”, “avance” y “avance vs. importancia” donde se extrajo relativamente y subjetivamente lo significativo en relación a la importancia que asignan los docentes al conjunto de las dimensiones de las prácticas docentes, en la que se muestra una tendencia de correlación positiva muy significativa, en cohesión con lo que se considera importante para ser observado, trabajado y consolidado, entre los avances institucionales.

Las respuestas que ha ofrecido la investigación, siguiendo los objetivos específicos planteados, son las siguientes:

En relación a los resultados vinculados con el primer objetivo específico: “Adaptar y validar un instrumento que describa la atribución que expresan los docentes sobre el nivel de desarrollo o avance de las prácticas docentes y la importancia en la implementación de la reorganización curricular por ciclos RCC”.

Las respuestas de la investigación demuestran que el instrumento o cuestionario construido mostro la adaptación y validación de la relación atribuida por los docentes al nivel avance o desarrollo, y la importancia atribuida a las prácticas docentes en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de la zona uno de Bogotá entre 2008 y 2011 para establecer un punto de referencia entre las dos variables. El cuestionario buscó, mostró y explicó cómo los docentes comprenden y perciben las causas del actuación, propia o ajena, en relación a sus prácticas pedagógicas. Este esclarecimiento se asumió como las explicaciones causales que realizan los docentes en sus prácticas cotidianas con los estudiantes en las aulas de clase, siendo el tema central obtenido basado de la teoría de la atribución.

En relación al segundo objetivo específico: “Identificar la atribución que expresan los docentes sobre el nivel de desarrollo o avance de las prácticas docentes en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de Bogotá”. El cuestionario definido logró que se pudiera identificar la atribución de los docentes en relación al avance o desarrollo institucional de sus prácticas docentes en la implementación de la RCC, expresiones

que muestran una alta coherencia entre lo que sucede desde la implementación de la propuesta curricular por ciclos y los avances que se tienen en la institución en las diferentes prácticas docentes. De acuerdo a la atribución expresada por los docentes como una mejora o un progreso alcanzado en el colegio que, que de alguna manera muestra la percepción que tiene del ambiente escolar relacionado con las dimensiones de su práctica docente, plasmado por ejemplo en el hecho que se encontró que reseñado al avance atribuido por cada nivel de cada pregunta, la dimensión social, es la de mayor frecuencia, que hace referencia a las iniciativas institucionales de incluir en las proyecciones de cada año la forma de percibir y expresar el quehacer educativo como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes. Además se encontró que la dimensión didáctica en relación con la expresión o llamado de atención para los diferentes integrantes de la comunidad educativa para dilucidar que se está dando participación en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.

En relación al tercer objetivo específico: “Identificar la atribución que expresan los docentes sobre la importancia de las prácticas docentes en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de Bogotá”. La transcendencia y valor que se obtuvo en relación con la importancia que los docentes atribuyen a las dimensiones de la práctica docente y la propuesta de reorganización curricular por ciclos, se obtuvo una alta conexión entre los avances y la importancia, por una lado la importancia superó todos los niveles de avance en la institución a diferencia de dos aspectos, pero no representativamente, exponiendo algún grado de expresión de importancia declarado como una manera de manifestación del grado o magnitud de interés propios y sentir de los demás, en relación a aquellas cosas que se desearía continuar trabajando y reforzando y que se tuviera en cuenta para el mejoramiento de sus prácticas, referidas principalmente a la importancia atribuida en la dimensión institucional, de hecho la de mayor frecuencia para el nivel “muchísima importancia”, que hace referencia a la forma como se presta un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general

como en los tiempos y espacios brindados a los docentes para desarrollo de sus prácticas, en torno a la reorganización curricular por ciclos, y por otro lado en la importancia atribuida a la dimensión social que hace referencia a tener en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar, importancia bastante coherente con teorías sociales como la ecológica de BRONFENBRENNER, que de alguna manera en sus teorías hace referencia a la importancia que tienen los ambientes en los desarrollos de las personas en general y que influyen en su formación. Dada la jerarquía asignada por los docentes a la importancia asignada, por ejemplo a estos aspectos, las interconexiones sociales de los docentes generan espacios que permiten la consolidación de la institución como una entidad sólida en su capacidad de fortalecerse propender por avanzar en aquellas cosas que considero poco desarrolladas y básicamente potencializar y mejorar aquellas que no han sido consideradas tan importantes.

En relación al cuarto objetivo específico: “Presentar una propuesta de discusión, análisis y reflexión que genere una validación y/o ajuste específico de la reorganización curricular por ciclos en sus prácticas docentes”. De acuerdo al trabajo realizado se suministra un documento a la comunidad educativa del colegio para que sirva como un insumo de análisis y discusión para revisar aquellas prácticas docentes que han sido consideradas de poco avance institucional se empiecen a revisar para establecer sus posibles causas y explicaciones que orienten a la consolidación de aquello que sea coherente con el proyecto educativo institucional y con el contexto de nuestros estudiantes, lo cual se logra cuando los integrantes de la comunidad y en particular los docentes se encuentran con elementos de análisis que les permita tener formas de discernir, investigar y confrontar en busca de un posible camino acomodación de las prácticas docentes. Por un lado un insumo que motive, genere controversias y por tanto estímulos para emprender nuevas y variadas investigaciones, que propendan por una mirada de las prácticas educativas desde un ángulo más investigativo, intelectual y básicamente que se base y parte de principios y realidades propias de la cultura cotidiana de trabajo. Se plantea a los docentes como un reto para visualizar la educación como un laboratorio de investigación continua. Por otro lado, un acercamiento a la mirada de las prácticas

docentes desde ángulos que no han sido considerados y tampoco visibilizados de esta manera anteriormente, de hecho se ha considerado por algunos docentes de innovación y reto para embarcarse en otro tipo de trabajo, con base en la infinidad de interrogantes y c posibles controversias desarrolladas en este trabajo. Finalmente se abordó una mirada de las prácticas docentes que generalmente no es considerada en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades docentes, particularmente en el aula de clase y la influencia tan grande que ellas tienen sobre sus estudiantes, y que de acuerdo al conocimiento y manejo que se les dé dependerá en gran parte el resultado educativo con los estudiantes.

III. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En primer lugar la mayor dificultad se tuvo en la no existencia de estudios en relación a las prácticas docentes miradas desde la atribución de los docentes sobre su forma de expresar si ellos consideran que se ha avanzado institucionalmente y cuál era el grado de importancia asignada a las diferentes prácticas docentes de la institución. Muchas de las investigaciones trabajan alrededor de las prácticas docentes en su contexto teórico, en sugerencias didácticas, e innumerables estudios que las validan o refutan en su forma y teoría en el momento de ser aplicadas, entre muchas otras versiones, pero encontrar los grados de correlación entre los avances y la importancia no hay ningún trabajo, encontrado por lo menos. Ello la hace inédita.

Por otro lado, otro factor ha sido el tiempo limitado para la realización de la misma sumado a ello la dificultad para compartir con los asesores de tesis todo el proceso de desarrollo de una manera más ec-démica y directa, desperdiciando el gran potencial que ellos poseen desde diferentes puntos de vista académico, para enriquecer aún más el trabajo de tesis. Es una dificultad que debe tener correctivos para los nuevos estudiantes.

Otro aspecto que ha presentado dificultades es la acotación obligada que se debió asumir al considerar como muestra un solo colegio, de lo cual por razones de tiempo, resultado y disposición organizacional debía desarrollarse de esta manera. Es posible que dado este trabajo se puede desarrollar a un nivel más amplio, considerando un amplio número de colegios. Sumado a ello, la coordinación con los colegios

se dificulta muchísimo en virtud del escaso tiempo que se tiene para desarrollar actividades de tipo actividades de carácter investigativo y de diálogos pedagógicos, de hecho las prácticas pedagógicas se están reduciendo a trabajos aislados de los docente, desperdiciando el potencial que muchos de ellos poseen, pero que no hay espacios pedagógicos o de otra especie para compartirlos, investigarlos, discutirlos y contextualizarlos.

Otro aspecto de gran dificultad consistió en el diseño, validación y fiabilidad del cuestionario que se tenía que desarrollar, pero que con base en bastante trabajo borradores, depuraciones y contrastaciones se diseñó, aplicó y validó en el colegio. En cuanto a los expertos para la validación de la prueba no hubo dificultad puesto que las personas que se encontraban dirigiendo la propuesta desde los equipos de calidad de cada zona de Bogotá, se prestaron para colaborar y aportar su conocimiento sobre la reorganización curricular por ciclos.

Finalmente, entre otras dificultades, el diseño del cuestionario resultó ser el punto más álgido, porque no se lograba conseguir las preguntas apropiadas que describieran lo que los docentes expresarían sobre sus prácticas docentes, pero finalmente se logro uno muy bueno.

IV. PROYECCIONES DEL ESTUDIO Y RECOMENDACIONES

- *Proyecciones a futuro*

La investigación desarrollada ha ofrecido una serie de resultados prácticos de las dimensiones de las prácticas pedagógicas para ser estudiados con todos los docentes, se han generado y se esperan muchas más discusiones de carácter conceptual y operacionales, que han tratado de dar una respuesta coherente al problema abordado.

Del mismo modo, reflexiones y preguntas que abren caminos para la conformación de nuevas líneas de investigación en el campo de las prácticas pedagógicas. Este hecho ha generado la aparición de nuevas interrogantes, así como la profundización de preguntas en el marco de la tesis, que es preciso destacar. Entre ellas están las siguientes:

- Aplicación de la metodología cuantitativa en el campo de estudio de las prácticas docentes. Por ejemplo, en este sentido, se elaboró un cuestionario, teniendo que validar el instrumento con una serie

de pasos por el método Delphi, para llegar a aplicar elementos de la estadística descriptiva con procedimientos cuantitativos y manejo de graficas de ubicación.

- Igualmente se considera importante ajustar la investigación para una muestra más amplia de docentes a fin de legitimar y profundizar sobre el tema, de manera más acabada. En esta misma línea, se piensa seguir trabajando en la validación y estandarización de instrumentos que mejoren y faciliten el análisis de resultados hasta llegar a aplicar procedimientos estadística más concluyente y avanzada.
- El abordaje de diferentes teorías de aplicación investigativa para el estudio pedagógico, en este caso de las dimensiones de las prácticas docentes, permitió el acercamiento y conexión de algunos aspectos de notable interés. Por un lado, el estudio de la teoría de la atribución, la reorganización curricular por ciclos, las innovaciones pedagógicas latinoamericanas y colombianas de innovación pedagógica, la teoría sociológica de BRONFENBRENNER, entre otras, que al conectarlas con la práctica docente para analizar qué es lo que se considera importante y/o avanzado, en relación a las dimensiones de sus prácticas, en correspondencia con los deseos, intereses y motivaciones por aprender y las posibles explicaciones que se dan para explicarlas, para generar acciones y disposiciones de lo que se está dispuesto a forjar para mejorarlas. Por otro lado, se torna necesario abordar la discusión respecto al descuido de las autoridades educativas locales y distritales para abordar la problemática respecto formación permanente de los docentes, por un lado las directivas docentes no pueden por falta de recursos actualizar a los docentes, por otro las entidades de educación de la ciudad no han generado platicas y lineamientos en este sentido.
- También sería importante que se continuara un apoyando económico de la SED para que los docentes realicen estudios de maestrías y doctorados; pero es fundamental que igualmente se apoyen grupos de investigación constantes y con fondos en los que se involucren aquellos profesores que han realizado los estudios. Algunos estudios podrían estar relacionados con el análisis, interceptación y validación de propuestas metodológicas a nivel didáctico, con el

objeto de contrarrestar la tendencia creciente de los desafectos de los jóvenes con el aprendizaje y las estandarizaciones de las prácticas educativas desactualizadas y poco atractivas para los estudiantes, desde el punto de vista de las prácticas docentes, puesto que se ha vislumbrado que las interpretaciones o explicaciones que ofrecen los docentes respecto a estos factores, y otros, está asociado a la teoría de la atribución: Si los resultados son buenos, entonces se debe a los desempeños de los docentes, pero si no son tan buenos entonces se debe a los estudiantes, asociado a factores como desinterés, desmotivación y pereza.

V. RECOMENDACIONES DE ESTUDIO

Tratadas las conclusiones y limitaciones de estudio, es importante plantear una serie de recomendaciones y propuestas de futuro, orientadas a ofrecer nuevos caminos no previstos inicialmente, que permitan plantear nuevas posibilidades de actuación y/o profundización en el campo de las prácticas docentes. Ahora bien, puesto que los resultados de la investigación han respondido, en gran medida, a los objetivos trazados e hipótesis referidas a las dimensiones de las prácticas docentes se pueden enumerar las siguientes recomendaciones:

1. Desde la administración distrital es importante que se dé inicio a una nueva concepción y direccionamiento de las actualizaciones de las prácticas docentes, fundamentado en el apoyo a las investigaciones, posiblemente como producto de alguna clase de premios que se debían ofrecer a los docentes como incentivo y motivación por logros alcanzados dependiendo de algunos parámetros preestablecidos con anterioridad. Ello en virtud que la práctica docente se sigue implementado de forma errada, en el sentido que un docente se gradúa, ingresa al sistema de docentes estatales y de ahí en adelante basta que tenga un borrador y un marcador para que responda por la formación de los estudiantes de acuerdo al perfil esperado por el sistema educativo, repitiéndolo durante décadas.
2. Desde el acompañamiento de universidades la formación y actualización de los docentes debe coincidir con universidades de altas calidades y tiempo de experiencia, mostrando grandes niveles de producción investigativa.

3. Se debe reforzar y establecer mecanismos de actualización por parte de los organismos educativos, realizando grupos de trabajo y de investigación institucional, para que en jornadas pedagógicas se realice una trasposición de conocimiento de sus prácticas docentes al interior del colegio. Además fundamentar de forma especial aquella referida a la adquisición de competencias personales, interpersonales, institucionales, sociales, didácticas y valórica (cognitivas y socio afectivas), dada la enorme separación existente entre la formación recibida y las exigencias del desempeño eficaz de la profesión.
4. Se sugiere a los organismos relacionados con la educación realizar y enfatizar actualizaciones de las competencias de los docentes en la dimensión didáctica y valórica, puesto que son las que consideran menos desarrolladas. Aunque la dimensión social es una de las que se consideran de mayor importancia y de mayor avance es importante enfatizar proyectos y programas que relacionen esta competencia con las dificultades de convivencia crecientes en el colegio, posiblemente como respuesta al igual creciente desajuste en familias disfuncionales, probablemente.
5. Desde las autoridades institucionales, se sugiere el inicio de favorecimientos de la estimulación docente para la actualización y mejora académica, puesto que las motivaciones no vienen de la nada, provienen de mecanismos y procesos en donde se involucra al docente y se le otorgan los mecanismos, ayudas y espacios necesarios para iniciarlos. Por ello, desde la mirada de las prácticas docentes es necesario tener programas de mejoras continuos y a largo plazo.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo a los resultados de este trabajo se puede suponer que los docentes de básica primaria y básica secundaria del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED poseen un alto nivel de sensibilidad y de predisposición para considerar variables de influencia no sólo de carácter interno sino también de carácter externo, determinantes en los procesos pedagógicos en correspondencia con las dimensiones de sus prácticas –en lo individual y colectivo– y en el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el proceso pedagógico, plasmado en

las palabras que atribuyen sobre los niveles de importancia y avance institucional de las dimensiones de sus prácticas pedagógicas, en correlación con lo expresado en la ejecución de la reorganización curricular por ciclos al nivel avance o desarrollo, y la importancia. Predisposición y sensibilidad de manera coherente con lo que se considera importante y con aquello que merece atención institucional para concretar su misión y visión contemplada en el PEI, que orienta su gestión en garantizar la ejecución y cumplimiento de sus metas y objetivos.

Con respecto al nivel de importancia, se evidencia que los docentes le asignan a cada ítem una consideración superior al promedio en cada uno de ellos y, a su vez, se reporta una atención por debajo de los promedios. Indudablemente, una situación óptima sería una en la cual el nivel de atención está muy cercano al nivel de importancia. Para lograr lo anterior es necesario rediseñar de manera general el Proyecto Educativo Institucional –PEI– en los aspectos que requieran cambios, y reconsiderar los factores culturales, sociales y económicos que afectan el desempeño de los estudiantes en todos los procesos pedagógicos.

A partir de los resultados, análisis y conclusiones de esta investigación se plantea una invitación de discusión, análisis y reflexión que genere una validación y/o ajuste específico de la reorganización curricular por ciclos en correspondencia con las dimensiones de las prácticas docentes. Por ejemplo, los resultados finales adquieren un alto grado de jerarquía para ser considerados de forma concreta y en relación con:

1. La planificación estratégica (contemplada como referente en el PEI) alrededor de los planes de mejoramiento, de acompañamiento y operativos; relacionados con los nuevos programas y proyectos para el corto, mediano y largo plazo, en concordancia con los obligatorios en los ámbitos nacional, distrital, local e institucional, en conexión con la reorganización curricular por ciclos.
2. Verificar la coherencia, pertinencia y objetividad de convertir el objetivo del proyecto de la reorganización curricular por ciclos (SED, 2008) en un referente, conceptual y metodológico para la transformación de las prácticas pedagógicas, estudiando y considerado la atribución de importancia y avances institucionales expresado por los docentes.

3. El análisis, mejoramiento y/o revalidación que confronten si a través de las prácticas pedagógicas (en el momento de la enseñanza y el aprendizaje) se facilita a toda la comunidad educativa participar en la construcción y rediseño curricular. En caso contrario, se abran espacios, se compartan aciertos y desaciertos para abordar el compromiso, particularmente en la concreción en las aulas de clases, las prácticas docentes.
4. El proceso que contribuya para continuar en la transformación de la realidad de la institución educativa en su contexto particular en una comunidad de aprendizaje y en la toma de decisiones de forma colegiada, ajustados a las deficiencias, oportunidades, fortalezas y avances en el proyecto de reorganización curricular por ciclos.
5. El punto que necesariamente se obliga a cuestionar, es preguntarse si la concepción de currículo es coherente con uno que integre la parte teórica existente con las prácticas docentes en el aula.
6. La mirada del currículo integrado, como un enfoque pedagógico interdisciplinario, especulando con un inicio, ampliación y/o mejoramiento de las posibles formas de abordaje inicial del enfoque por proyectos que se oriente hacia la pedagogía de la complejidad, cuyas bases presenta EDGAR MORÍN, que rompa el diseño curricular tradicional, y consecuentemente nos arroje en la inevitable pensamiento complejo. Es decir, que abordar ideas, que en palabras de MORÍN, conduzca a una reforma del pensamiento de los estudiantes y de los docentes, para pasar en el futuro de la integración a la complejidad.
7. Respecto al currículo, este trabajo aporta un insumo para la garantía y sostenibilidad de las propuestas, relacionadas con el compromiso de cada uno de los actores del proceso y con la concepción que se tiene respecto al rol que se cumple, y al deseo de hacer bien las cosas. Además, bajo el supuesto que los resultados obtenidos, no deben ser fruto solamente de buenos propósitos, sino el resultado de la organización y planeación, para que hagan parte de las nuevas propuestas de la integración curricular de conocimientos, puesto que se ha expresado en las diferentes atribuciones, percep-

ciones, creencias, imaginarios e ideas en el desarrollo de todo el trabajo, en el contexto de los componentes: administrativo, contextual, fundamentos y curricular, que cubren aspectos reveladores en la reorganización de la enseñanza por ciclos.

8. Las intenciones indisolubles de cambio que se contrastan con una serie de paradigmas de la realidad social, que envuelven cambios de concepción en la formación y/o actualización, que les implica un rechazo con sus imaginarios, experiencias e intereses, por mencionar solamente algunas de ellas, que fortalezcan procesos de cambio: el rediseño curricular.
9. El aporte con un instrumento más de trabajo para las reflexiones de la vida institucional alrededor de las dimensiones de las prácticas pedagógicas, la evaluación del PEI y la ejecución de las actividades del Plan Anual de Trabajo de la institución concordado con la administración central.

VII. PROPUESTA DE DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados de este trabajo, además de las conclusiones finales, las sugerencias y propuestas realizadas, el documento se propone como un insumo o propuesta de discusión, análisis y reflexión en torno a los ajustes de la reorganización curricular por ciclos en correlación con las prácticas docentes:

1. La primera abstracción producto del resultado de este trabajo es el resultado mismo, en el sentido de exteriorizar corolarios que destacan muestran y exaltan la labor desarrollada en el colegio por parte de los docentes y directivos docentes, en correspondencia con la coherencia y pertinencia de las atribuciones realizadas por los docentes y los avances evidenciados en el colegio, por ejemplo en las evoluciones externas los estudiantes. Al parecer una tendencia de algunos docentes e investigadores es predecir los resultados con un alto grado de certeza hacia los aspectos negativos.

2. Los resultados arrojan una correspondencia vinculante entre la importancia asignada a las prácticas docentes y el avance logrado, en relación con la reorganización curricular por ciclos, con niveles altos en las dos variables. La variable importancia supera la variable avance o desarrollo, como una muestra de la necesidad de abordaje de discusión y reflexión en torno a la influencia de los postulados de la RCC, las prácticas docentes desarrollado en el colegio y lo expresado por los docentes como sentido de apropiación de las mismas. De hecho deben ser las bases para ajustar, continuar o proponer nuevas alternativas.
3. Los detalles en los resultados y el nivel de síntesis al final de cada capítulo contribuye para generalizar cada uno de los posibles ítems de discusión, análisis y reflexión en torno a cada dimensión de la práctica docente. Los detalles más importantes se relacionan con los objetivos específicos, en el sentido que se logró básicamente responder propiciamente en el trabajo con ellos, puesto que en estos momentos, de acuerdo con el coordinador académico del colegio se han empezado los trámites para realizar algunos ajustes, por ejemplo tener una hora programada por ciclos para las reuniones por ciclos, otra hora diferente para las reuniones por campo de pensamiento, en donde se empezará a discutir las correspondencias y sus consecuentes planeaciones en relación con los planes de estudio, la re conceptualización de la progreso de las prácticas docentes que ello implica.
4. Otra consecuencia en el colegio, de influencia inmediata del trabajo, es considerar los proyectos de ciclo, puesto que se deben desarrollar alrededor de los postulados y lineamientos faltantes de la RCC, o posiblemente no se han tenido en cuenta hasta el momento, en particular aquellos que tienen que ver con las improntas y caracterización de los ciclos, puesto que los resultados hacen suponer que las dimensiones de menor importancia y de atribución avanzada son la valórica y didáctica; es decir que algunas de ellas no se están teniendo en cuenta, tanto individualmente como en conjunto por el colectivo de docentes, en correspondencia a lo contemplado en la RCC y sus prácticas docentes.

5. Otra influencia de carácter directo consiste en la programación parcial de incluir en la planeación anual 2014 la implementación de espacios para desarrollar proyectos de ciclo y proyectos por campo de pensamiento, e igualmente de campo por ciclos. Para el ciclo V (10.º y 11) se está trabajando el proyecto laboral y profesional, por lo cual no sufrirá mayor impacto, pero se verá afectado directamente el ciclo III.
6. El ciclo IV, proyecto de vida, tendrá influencias, entre otras, desde las temáticas de la concepción pedagógica de un modelo humanista, influenciado por los resultados de la dimensión social y los resultados obtenidos, desde su proyecto de vida, como eje fundamental del ciclo. Se hará énfasis además en experimentación e indagación, sin dejar de lado las prácticas docentes que ello amerita para su consecución. Además en ello se buscará una base científica para el análisis de fenómenos. El ciclo III el más flojo, el ciclo en el cual se hará más énfasis en su planeación, por las dificultades presentadas, en modificaciones que influyan directamente sobre las prácticas docentes, en el sentido que de acuerdo a los resultados los docentes estarían en disposición de emprender nuevas formas didácticas que estén orientadas en la solución de las dificultades relacionadas con la predisposición, poca motivación y pérdida del deseo y amor por el aprendizaje que presentan los estudiantes, allí es donde se establecerá una reflexión fuerte alrededor de las prácticas docentes, con el buen uso de los resultados de la tesis.
7. Otra de las influencias directas e inmediatas consiste en fijarse algunos propósitos, desde las directivas docentes, el prever espacios y posibles medios económicos que tengan el propósito de formación docente con relación a las prácticas docentes, puesto que los docentes tienen una interpretación de las dificultades pedagógicas presentadas, pero una diferencia grande en las explicaciones que se dan a las mismas y lo que estarían dispuestos a comprometerse para resolverlos. Todo ello con base a la caracterización de los estudiantes por ciclo, por cada dimensión. Además de una serie de acuerdos por ciclos y por campos de pensamiento para que no se pierda en los intermedios de ciclo.

8. Se tendrá colateralmente unas implicaciones sobre el Sistema Institucional de Evaluación –SIE–, el cual debe estar apuntando a su respectiva coherencia con las propuestas de ciclo y las dimensiones de las prácticas docentes y la pedagogía dialogante. Todo esto fundamentados en la función de la escuela como medio para promover el desarrollo de las dimensiones del ser humano, sobre el aprendizaje, es decir, que la escuela debe promover el desarrollo del ser humano desde el desarrollo de las dimensiones que lo constituyan en un ser integral, el aprendizaje de conocimientos es secundario.

9. Finalmente, realizar las reuniones por ciclo, se sugiere ponderar una logística y normatividad en consecuencia con el colegio sin perder de vista su carácter oficial, para planear estrategias desde el año anterior para corresponder con un currículo escrito y el currículo enseñado. Una opción se centra en una reunión por campos, para dar vida al ciclo: se programara una reunión de campo y otra de ciclo para analizar las dimensiones de la práctica docente en función de la integración de conocimientos, de acuerdo al desarrollo del estudiante. Las discusiones se realizaran en las reuniones de área para generar los cambios del ciclo, que como consecuencia generen metas de aproximadamente dos años. Los análisis se proponen hacer en las reuniones de campo y de ciclo. Para los ciclos I y II por asuntos de normatividad existe hora y media, para los ciclos III, IV y V solamente tiene reuniones de campo y de área, por tanto faltan de ciclo. Para ello se sugiere además buscar la forma de establecer discusiones y reflexiones con más amplitud entre ciclos, sobre todo entre la básica primaria y básica secundaria. En el consejo académico, en las comisiones de evaluación, por ejemplo. Para ello se propone revisar los horarios de reuniones de ciclo y de campo. Otra sugerencia es no perder de vista el ampararse de los proyectos de la SED con estrategias didácticas para su desarrollo por ciclos. además actualizar la caracterización de los estudiantes desde las cuatro dimensiones de desarrollo, apropiándose de la os ejes e improntas propuestas por la SED para promover desarrollo y cumplimiento de los objetivos, en función de las prácticas docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ASÚN, RODRIGO. "Medir la realidad social: El sentido de la metodología cuantitativa", en MANUEL CANALES CERÓN (ed). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2006.
- BARRANTES, RAÚL. *Las innovaciones educativas: Escenarios y discursos de una década en Colombia*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001.
- CALVO, GLORIA; DIEGO BERNARDO RENDÓN LARA y LUIS IGANACIO ROJAS GARCÍA. "Un diagnóstico de la formación docente en Colombia", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 47, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- CONDE, NUBIA; SANDRA PATRICIA ROJAS, CLAUDIA VALBUENA, FERNANDO MORENO, LUCY MARTÍNEZ y CARMENZA PÉREZ. "La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital", *Congreso Iberoamericano de Educación; Metas 2021*, Buenos Aires, 2010.
- EISNER, ELLIOT W. *Cómo preparar la reforma del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo, 1976.
- FORTOUL, BERTHA; CECILIA FIERRO y LESVIA ROSAS. *Transformando la práctica docente. Una Propuesta basada en la investigación acción*, México, Paidós, 1999.
- GARCÍA CABRERO, BENILDE; JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ y GUADALUPE CARRANZA PEÑA. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión", *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, (Número Especial), Ensenada (Mex), Universidad Autónoma de Baja California, 2008. En línea: [<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>].
- GARCÍA LÓPEZ, JUAN. "Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar", *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n.º 21, España, Universidad de Castilla-La Mancha: Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete, 2006. En línea: [www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista21/21_14.pdf].

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

- JURADO VALENCIA, FABIO (coord). *La educación básica y media en el Distrito Capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos*, Proyecto SED-UNAL-IIE, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- LONDOÑO BOTERO, ROCÍO (dir). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá - 2009*, Bogotá, Centro de Estudios Sociales –CES– Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- MANASSERO, MARÍA ANTONIA. “El problema de la causalidad en la teoría de la atribución”, *Revista Taula (UIB)*, n.º 12, Palma de Mallorca (Esp), Universitat de les Illes Balears, 1989.
- MESSINA, GRACIELA CONCEPCIÓN. “Investigación en o investigación acerca de la formación docente : un estado del arte en los noventa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 19, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI–, 1999.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Plan Sectorial de Educación (2004-2008)*, Bogotá, SED, 2008.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Referentes conceptuales y metodológicos: Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas jóvenes, para la calidad de la educación*, 2.ª ed., Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*, 2.ª ed., Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia, 2012.
- VAILLANT, DENISE. “Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 2, España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2008. En línea: [www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf].

ANEXOS

I. CUESTIONARIO

Dimensiones de la práctica docente
Reorganización curricular por ciclos RCC

A continuación se presenta una serie de enunciados/afirmaciones expresados como médelos para analizar la práctica docente en la reorganización curricular por ciclos. Se le solicita reflexionar sobre la importancia que, según su propia opinión, se le debe seguir dando a cada aspecto en la práctica docente de su institución, para tener los resultados pedagógicos deseables al adoptar el proyecto de RCC. El nivel de desarrollo de cada aspecto logrado o favorecido en su institución a la fecha al adoptar el proyecto de RCC.

Utilice la siguiente escala: (solamente seleccione una por cada rectángulo, es decir dos por fila)

a) Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

b) Desarrollo

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4 = fuerte

Cada afirmación explica el nivel que cada docente considera se debe atribuir “a nivel personal” y “a nivel de toda la institución”, en el marco de la reorganización curricular por ciclos RCC, los niveles de importancia y de desarrollo logrados.

ASPECTO Con relación a la reorganización curricular por ciclos SED	IMPORTANCIA ATRIBUIDA (en lo personal)	NIVEL DE DESARROLLO ATRIBUIDO (institución)
... Me identifico con la propuesta porque visualizo una alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes.	1 2 3 4	1 2 3 4

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

... Considero relevante interpretar y trasladar a mis planes escolares la posible correspondencia que hay entre las prácticas docentes desarrolladas en las aulas de clase y mi vida cotidiana, externa al colegio, visibilizadas en mis discursos y acciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Me siento motivado para trazarme nuevos proyectos pedagógicos de aula en cada ciclo y/o por ciclo con identidad personal.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Experimento un alto grado de satisfacción como docente en mi desarrollo profesional y laboral.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Asumo un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Incorporo políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Aporto ideas y asumo compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan en la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Tengo en cuenta y me apropio de las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclo.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Defino, fomento y permito espacios de participación individual y colectiva en la sistematización permanente del proceso.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Promuevo espacios y mecanismos para fortalecer el ambiente institucional interno existente con el colectivo docente.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Suscito y asumo un clima de relaciones interpersonales que provoquen agrado o satisfacción laboral con todos los docentes.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Asumo una posición personal frente a las ideas de mis colegas que permite disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de ciclo, o entre ciclos.	1 2 3 4	1 2 3 4

... Tengo en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Precibo y propongo alternativas que correspondan a las expectativas sociales que pesan sobre los docentes por parte de los estudiantes y el sistema educativo.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Detecto y propongo acciones formativas para disminuir la violencia verbal y/o física que reciben algunos docentes de algunos estudiantes.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Incluyo en las proyecciones de cada año la forma de percibir y expresar mi quehacer educativo como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Estructuro y propongo estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la articulación e integración curricular, los cuales se concretan en los proyectos institucionales.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Tengo en cuenta las diferentes formas y tendencias de concebir el proceso de aprendizaje para fortalecer las situaciones de enseñanza, las metodologías y estrategias pedagógicas que dan cuenta de la transformación de la enseñanza.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Rescato, investigo y comparto con mis colegas aspectos específicos que son privativos del salón de clases. (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc).	1 2 3 4	1 2 3 4
... Participo en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.	1 2 3 4	1 2 3 4

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

... Genero situaciones de análisis de los valores que manifiesto a través de mis actos, particularmente cuando he tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Examino y especifico qué tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización institucional.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Reviso las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto.	1 2 3 4	1 2 3 4
... Organizo espacios de análisis de los valores, que como docente manifiesto a través de mis opiniones sobre situaciones de enseñanza o de vida de mis estudiantes, expresando lo que considero y afirmo como valioso.	1 2 3 4	1 2 3 4

II. ENCUESTA DE VALIDEZ EXPERTOS

Estimado(a) profesor(a):

El presente cuestionario tiene por objeto evaluar la validez de contenido de un instrumento diseñado para explicar la relación atribuida por los docentes al nivel avance o desarrollo, y la importancia atribuida a las prácticas docentes en la implementación de la reorganización curricular por ciclos de las instituciones educativas oficiales de la zona primera de Bogotá en entre 2008 y 2011 para establecer un punto de referencia.

Solicitamos su ayuda evaluando las variables e ítems de la Escala en función de sus conocimientos y experiencia en este dominio contestando unas preguntas que no le tomarán mucho tiempo. Es muy importante que conteste este cuestionario sin omitir pregunta y eligiendo en cada caso la respuesta que mejor la represente.

Muchas gracias por su colaboración.

Aclaración de los conceptos;
Teoría de la atribución y Práctica docente

- *Concepto Teoría de la atribución*

El estudio de cómo las personas comprendemos y percibimos las causas del comportamiento, propio o ajeno, tiene una larga e importante tradición filosófica. Evidentemente las cuestiones formuladas sobre el tema desde el campo filosófico están basadas en la lógica. El problema estriba en que en las personas no se da necesariamente un paralelismo entre sus creencias y el hecho de tener relación con la lógica. Lo importante, es saber por qué y cómo se ha llegado a las mismas. La respuesta a estas preguntas es el campo donde los psicólogos sociales han trabajado y trabajan. Esto supone que las explicaciones causales que realizan las personas, sea uno de los temas centrales de la teoría de la atribución. En este momento sería necesario formular una definición de lo que es la atribución, o lo que no es (HEWSTONE, 1983), el problema estriba en que en los últimos años se ha escrito mucho sobre el tema, en estas discusiones los argumentos se han centrado básicamente en si las atribuciones son siempre explicaciones o si las explicaciones son siempre causales. Es decir si la gente se pregunta ¿por qué? o ¿por qué razón? sobre algo que ha ocurrido, por una parte, y, si la explicación que da en respuesta a esa pregunta, es causal, qué nociones de causalidad pueden estar implicadas. De todos modos hay que decir, que a veces, podemos tener auténticas explicaciones sin que tengan que ser necesariamente causales (KRUGLANSKI, 1979; JASPARS, FINCHAM, HEWSTONE, 1983; LALLJEE, 1981).

En cuanto a si las *atribuciones* son siempre explicaciones, vendría en parte contestado por el hecho de entender la atribución en el sentido en que normalmente se hace por parte de un gran número de investigadores, es decir,

en el sentido de adscribir, imputar o referir un hecho, tal como un efecto a una causa, esto supone que el significado original del concepto no se refiere a actos mentales, sino a los actos externos como asignados, dados o pagados. Asignando o adscribiendo un efecto a una causa, parece ser un uso metafórico de la expresión original que puede ser considerada como “una” forma de explicación (JASPARS, FINCHAM y HEWSTONE, 1983, p. 5).

Otro aspecto de la teoría de la atribución que en este momento está siendo debatido, vendría dado, por el hecho de si la misma constituye una teoría en sentido estricto o se trataría más bien de un conjunto de proposiciones imprecisamente estructurado o como mínimo un marco de referencia conceptual. Un hecho cierto es que la teoría de la atribución no es una teoría monolítica, de hecho, en su seno se encuentran diversas teorías diferentes que, sin embargo, comparten aspectos y tratan de cuestiones esencialmente comunes, que aunque en muchos casos están presentadas en forma de hipótesis exploratorias han sido enormemente fructíferas para la psicología social, especialmente las de cariz experimental.

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

- *Concepto de práctica docente*

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional. En la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.) así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro.

Este concepto de práctica docente les da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no solo como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan en el proceso, los maestros no solo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene también que dar un nuevo significado a su trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos. Con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades educativas, el maestro-sujeto tiene la posibilidad de compartir y enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos, sea cual sea el origen o su condición socioeconómica.

Ella implica relaciones con:

- Los alumnos y alumnas: Relación que se da por medio de un saber colectivo y culturalmente organizado, que la escuela plantea para el desarrollo de las nuevas generaciones.
- Otros maestros. El docente participa tanto en relaciones internas con los docentes que trabajan en la misma institución, como en colectivos y gremios, a través de organizaciones sindicales para negociar sus condiciones laborales.
- Los padres de familia.
- Las autoridades.
- La comunidad.
- El conocimiento.
- La institución. La escuela se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema.
- Todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad.

- Un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad.

Definición de las dos variables en estudio
(importancia vs. desarrollo)

Variable en estudio 1: Nivel de desarrollo o avance atribuido a las prácticas docentes

- Definición conceptual:

Incremento, ensanche, extensión, ampliación o aumento de alguna característica de algo físico (concreto) o intelectual (abstracto) por los docentes sobre el avance o sentido de adscribir, imputar o referir la práctica docente tal como un efecto a una causa, esto supone que el significado original del concepto no se refiere a actos mentales, sino a los actos externos como asignados, dados o abonados. Asignando o adscribiendo un efecto a una causa alcanzado en cada institución de las dimensiones de la práctica docente (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa) en los cuales se incluye una serie de cambios materiales, psicológicos y culturales que se encuentran compartidos en las diferentes etapas de la labor docente al adoptar el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

- Definición operacional:

El nivel de desarrollo o avance de cada aspecto logrado o favorecido en su institución a la fecha al adoptar el proyecto de RCC.

- 1 = ninguno
- 2 = débil
- 3 = considerable
- 4 = fuerte

Variable en estudio 2: Importancia atribuida a las prácticas docentes

- Definición conceptual:

Importancia es la cualidad de lo importante. Se trata de una variable que permite hacer referencia a algo relevante que no pasa desapercibido donde su propia existencia o concreción tiene consecuencias profundas en algún aspecto, capaces de modificar la realidad, destacado o de mucha identificación que, según la opinión del docente, se le debe dar a cada aspecto en las dimensiones de la práctica docente (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa), para tener los resultados pedagógicos deseables de su institución al adoptar el proyecto de RCC.

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

- Definición operacional:

La importancia que, según su propia opinión, se le debe seguir dando a cada aspecto en la práctica docente de su institución, para tener los resultados pedagógicos deseados al adoptar el proyecto de RCC.

- 1 = ninguna importancia
- 2 = poca importancia
- 3 = considerable importancia
- 4 = mucha importancia

Subvariables de estudio

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:
<ul style="list-style-type: none">• Dimensión personal• Dimensión institucional• Dimensión interpersonal• Dimensión social• Dimensión didáctica• Dimensión valoral (valórica)

- *Subvariable 1: Dimensión personal*

El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

Aspecto	¿Permite este ítem medir la variable?	¿Está este ítem redactado en forma clara y concisa?
Me Identifico con la propuesta de reorganización curricular por ciclos como una alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales en los estudiantes de Bogotá.	SI NO	SI NO
Interpreto qué representa y cómo se traduce la manera como se hacen evidenciables la relación de la labor desarrollada en el aula de clases y mi vida cotidiana fuera de ella.	SI NO	SI NO
Me Trazo nuevos proyectos pedagógicos de aula en cada ciclo y/o por ciclo con identidad personal.	SI NO	SI NO
Experimento un alto grado de satisfacción como docente en mi desarrollo profesional y laboral actual	SI NO	SI NO
¿Considera esta variable (Dimensión Personal) pertinente para medir Dimensión Personal? SI NO		
¿Considera que la cantidad de ítems de la variable permite abarcarla de manera exhaustiva? SI NO		
Si usted considera que hay <i>demasiados</i> ítems: ¿Cuáles eliminaría?		
Si usted considera que hay <i>muy pocos</i> ítems: ¿Cuáles agregaría?		
Observaciones:		

- *Subvariable 2: Dimensión institucional*

La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común”. La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

Aspecto	¿Permite este ítem medir la variable?	¿Está este ítem redactado en forma clara y concisa?
Asumo un alto grado de pertenencia institucional con relación a y la Implementación de la organización escolar: tiempos y espacios escolares.	SI NO	SI NO
Incorporo políticas de comunicación y de comportamiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas.	SI NO	SI NO
Aporto acuerdos para construir y delimitar la implementación de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva	SI NO	SI NO
Tengo en cuenta y asumo las formas como la institución socializa e incorpora, como unidad de trabajo, la conformación de equipos de trabajo por ciclo.	SI NO	SI NO
¿Considera esta variable (Dimensión Institucional): pertinente para medir Dimensión Personal? SI NO		
¿Considera que la cantidad de ítems de la variable permite abarcarla de manera exhaustiva? SI NO		
Si usted considera que hay <i>demasiados</i> ítems: ¿Cuáles eliminaría?		
Si usted considera que hay <i>muy pocos</i> ítems: ¿Cuáles agregaría?		
Observaciones:		

- *Subvariable 3: Dimensión interpersonal*

La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La

manera en que estas relaciones se entretejen, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo. El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.

Aspecto	¿Permite este ítem medir la variable?	¿Está este ítem redactado en forma clara y concisa?
Defino, fomento y permito espacios de participación individual y colectiva en la sistematización permanente del proceso (RCC).	SI NO	SI NO
Promuevo espacios y mecanismos para fortalecer el ambiente institucional interno existente con el colectivo docente.	SI NO	SI NO
Suscito y asumo un clima de relaciones interpersonales que provoquen agrado laboral con todos los docentes.	SI NO	SI NO
Tengo una actitud que permite disentir con los colegas, tomando una posición determinada respecto a las decisiones, acciones y proyectos de ciclo, o entre ciclos.	SI NO	SI NO
¿Considera esta variable (Dimensión Interpersonal): pertinente para medir Dimensión Personal? SI NO		
¿Considera que la cantidad de ítems de la variable permite abarcarla de manera exhaustiva? SI NO		
Si usted considera que hay <i>demasiados</i> ítems: ¿Cuáles eliminaría?		
Si usted considera que hay <i>muy pocos</i> ítems: ¿Cuáles agregaría?		
Observaciones:		

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

• *Subvariable 4: Dimensión social*

La dimensión social de la práctica docente refiere al “conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”. Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad”. El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

Aspecto	¿Permite este ítem medir la variable?	¿Está este ítem redactado en forma clara y concisa?
Doy importancia a la repercusión social que la práctica del docente tiene con relación a ciertos estudiantes que por sus condiciones culturales y socioeconómicas, presentan alguna desventaja ante la experiencia escolar.	SI NO	SI NO
Reflexiono sobre las expectativas sociales que pesan sobre los docentes por parte de los estudiantes y el sistema educativo.	SI NO	SI NO
Interrogarse y proponer acciones formativas para disminuir la violencia verbal y/o física que recibe de algunos estudiantes.	SI NO	SI NO
Considero la forma de percibir y expresar mi quehacer educativo en el conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes.	SI NO	SI NO
¿Considera esta variable (Dimensión Social): pertinente para medir Dimensión Personal? SI NO		
¿Considera que la cantidad de ítems de la variable permite abarcarla de manera exhaustiva? SI NO		

Si usted considera que hay <i>demasiados</i> ítems: ¿Cuáles eliminaría?
Si usted considera que hay <i>muy pocos</i> ítems: ¿Cuáles agregaría?
Observaciones:

- *Subvariable 5: Dimensión didáctica*

Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

Aspecto	¿Permite este ítem medir la variable?	¿Está este ítem redactado en forma clara y concisa?
Estructurar y proponer métodos de enseñanza, estrategias pedagógicas y didácticas por ciclos de aprendizaje para que sus estudiantes puedan acercarse al conocimiento y logren recrearlo.	SI NO	SI NO
Considero las formas de entender el proceso de aprendizaje para fortalecer las situaciones de enseñanza e innovación de las prácticas, metodologías y estrategias pedagógicas que dan cuenta de la transformación de la enseñanza.	SI NO	SI NO
Rescato, investigo y comparto aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc.)	SI NO	SI NO

Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

Considero la forma en que el docente percibe y expresa su quehacer como autoridad educativa frente a los estudiantes en la articulación curricular con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.	SI NO	SI NO
¿Considera esta variable (Dimensión Didáctica): pertinente para medir Dimensión Personal? SI NO		
¿Considera que la cantidad de ítems de la variable permite abarcarla de manera exhaustiva? SI NO		
Si usted considera que hay <i>demasiados</i> ítems: ¿Cuáles eliminaría?		
Si usted considera que hay <i>muy pocos</i> ítems: ¿Cuáles agregaría?		
Observaciones:		

- *Subvariable 6: Dimensión valoral (valórica)*

La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa. Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica. El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

Aspecto	¿Permite este ítem medir la variable?	¿Está este ítem redactado en forma clara y concisa?
Genero situaciones de análisis de los valores que manifiesto a través de mis actos, particularmente cuando he tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión.	SI NO	SI NO

Examino y especifico qué tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización institucional.	SI	NO	SI	NO
Reviso las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto.	SI	NO	SI	NO
Organizo espacios de análisis de los valores, que como docente manifiesto a través de mis opiniones sobre situaciones de enseñanza o de vida de mis estudiantes, expresando lo que considero y afirmo como valioso.	SI	NO	SI	NO
¿Considera esta variable (Dimensión Valoral): pertinente para medir Dimensión Personal? SI NO				
¿Considera que la cantidad de ítems de la variable permite abarcarla de manera exhaustiva? SI NO				
Si usted considera que hay <i>demasiados</i> ítems: ¿Cuáles eliminaría?				
Si usted considera que hay <i>muy pocos</i> ítems: ¿Cuáles agregaría?				
Observaciones:				

Pregunta 1
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 1					
Tiene identidad con la propuesta de RCC como alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	0%	3%
2	Poca	7%	Débil	20%	13%
3	Considerable	27%	Considerable	40%	13%
4	Mucha	63%	Fuerte	40%	23%

Pregunta 1

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,5	10,8
Desviación	8,3	5,7
Correlación Pearson	0,78	

Pregunta 2

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 2					
Identificarse con la propuesta porque visualizo una alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	3%	0%
2	Poca	7%	Débil	23%	16%
3	Considerable	33%	Considerable	47%	14%
4	Mucha	57%	Fuerte	27%	30%

Pregunta 2

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,1	9,6
Desviación	7,5	5,3
Correlación Pearson	0,55	

Pregunta 3
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 2					
Identificarse con la propuesta porque visualizo una alternativa para transformar la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes comunes y esenciales de los estudiantes					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	7%	Ninguno	17%	10%
2	Poca	10%	Débil	7%	3%
3	Considerable	30%	Considerable	37%	7%
4	Mucha	53%	Fuerte	40%	13%

Pregunta 3
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	11,5	10,1
Desviación	6,5	4,8
Correlación Pearson	0,88	

Pregunta 4
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 4					
Experimentar un alto grado de satisfacción como docente en su desarrollo profesional y laboral					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	3%	0%
2	Poca	3%	Débil	13%	10%
3	Considerable	30%	Considerable	50%	20%
4	Mucha	63%	Fuerte	33%	30%

Pregunta 4

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,7	10,5
Desviación	8,5	6,2
Correlación Pearson	0,66	

Dimensión personal:

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	30	30
Desviación	24,3	20,6
Correlación Pearson	0,97	

Pregunta 5

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 5					
Asumir un alto grado de pertenencia institucional palpable en los aportes de la organización escolar general: tiempos y espacios					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	0%	0%
2	Poca	10%	Débil	27%	17%
3	Considerable	17%	Considerable	20%	3%
4	Mucha	73%	Fuerte	53%	20%

Pregunta 5

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	avance
Media	13,0	11,0
Desviación	9,9	6,6
Correlación Pearson	0,9	

Pregunta 6
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 6					
Incorporo políticas de comunicación y de procedimiento entre las prácticas de enseñanza, los colegas y las directivas					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	0%	0%
2	Poca	20%	Débil	17%	3%
3	Considerable	60%	Considerable	57%	3%
4	Mucha	20%	Fuerte	27%	7%

Pregunta 6
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	9,8	10,3
Desviación	7,5	7,1
Correlación Pearson	0,98	

Pregunta 7
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 7					
Aporto ideas y asumo compromisos para delimitar acuerdos que contribuyan en la construcción de estrategias que mejoren los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	10%	Ninguno	10%	0%
2	Poca	10%	Débil	17%	7%
3	Considerable	50%	Considerable	50%	0%
4	Mucha	30%	Fuerte	23%	7%

Pregunta 7

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	10	9,3
Desviación	5,7	5,3
Correlación Pearson	0,96	

Pregunta 8

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 8					
Tengo en cuenta y me apropio de las formas como la institución socializa e incorpora la conformación de equipos de trabajo por ciclo					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	0%	0%
2	Poca	13%	Débil	23%	10%
3	Considerable	43%	Considerable	23%	20%
4	Mucha	43%	Fuerte	53%	10%

Pregunta 8

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	11,3	11,2
Desviación	6,6	6,6
Correlación Pearson	0,79	

Dimensión institucional:

relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	30	30
Desviación	24	20,6
Correlación Pearson	0,97	

Pregunta 9
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 9					
Defino, fomento y permito espacios de participación individual y colectiva en la sistematización permanente del proceso					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	13%	Débil	30%	17%
3	Considerable	37%	Considerable	37%	0%
4	Mucha	50%	Fuerte	30%	20%

Pregunta 9
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	11,7	9,3
Desviación	6,8	4,4
Correlación Pearson	0,75	

Pregunta 10
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 10					
Promuevo espacios y mecanismos para fortalecer el ambiente institucional interno existente con el colectivo docente					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	27%	Débil	30%	3%
3	Considerable	37%	Considerable	37%	0%
4	Mucha	37%	Fuerte	30%	7%

Pregunta 10

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	10,2	9,3
Desviación	5,2	4,4
Correlación Pearson	0,97	

Pregunta 11

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 11 Suscito y asumo un clima de relaciones interpersonales que provoquen agrado o satisfacción laboral con todos los docentes					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	6%	Débil	17%	11%
3	Considerable	47%	Considerable	43%	4%
4	Mucha	47%	Fuerte	37%	10%

Pregunta 11

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	11,9	10,5
Desviación	7,5	5,5
Correlación Pearson	0,97	

Pregunta 12
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 12					
Asumo una posición personal frente a las ideas de mis colegas que permite disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de ciclo, o entre ciclos					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	10%	Débil	20%	10%
3	Considerable	33%	Considerable	53%	20%
4	Mucha	57%	Fuerte	23%	24%

Pregunta 12
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,2	9,6
Desviación	7,6	6,2
Correlación Pearson	0,51	

Dimensión interpersonal:
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	30	30
Desviación	26,2	19,6
Correlación Pearson	0,84	

Pregunta 13
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 13					
Tengo en cuenta la repercusión social que la práctica del docente tiene sobre algunos estudiantes con relación a sus condiciones culturales y socioeconómicas, en particular sobre aquellas que presentan ciertas desventajas ante la experiencia escolar					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	3%	Débil	10%	7%
3	Considerable	27%	Considerable	53%	26%
4	Mucha	70%	Fuerte	33%	37%

Pregunta 13
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	13,3	10,8
Desviación	9,7	6,9
Correlación Pearson	0,58	

Pregunta 14
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 14					
Percibo y propongo alternativas que correspondan a las expectativas sociales que pesan sobre los docentes por parte de los estudiantes y el sistema educativo					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	13%	Débil	17%	4%
3	Considerable	53%	Considerable	57%	4%
4	Mucha	33%	Fuerte	23%	10%

Pregunta 14

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	10,8	9,8
Desviación	8,2	6,8
Correlación Pearson	0,96	

Pregunta 15

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 15 Detecto y propongo acciones formativas para disminuir la violencia verbal y/o física que reciben algunos docentes de algunos estudiantes					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	6%	3%
2	Poca	10%	Débil	17%	7%
3	Considerable	23%	Considerable	47%	24%
4	Mucha	63%	Fuerte	30%	33%

Pregunta 15

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,3	9,9
Desviación	8,1	5,2
Correlación Pearson	0,49	

Pregunta 16

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 16					
Incluyo en las proyecciones de cada año la forma de percibir y expresar mi que-hacer educativo como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se materializan al movilizar los saberes, conocimientos, aptitudes y capacidades producidos o adquiridos por los estudiantes					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	0%	3%
2	Poca	3%	Débil	10%	7%
3	Considerable	33%	Considerable	60%	27%
4	Mucha	60%	Fuerte	30%	30%

Pregunta 16

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,5	10,9
Desviación	8,2	7,9
Correlación Pearson	0,62	

Dimensión social:

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	30	30
Desviación	30,5	26,6
Correlación Pearson	0,66	

Pregunta 17
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 17					
Estructuro y propongo estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la articulación e integración curricular, los cuales se concretan en los proyectos institucionales					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	6%	Ninguno	0%	6%
2	Poca	6%	Débil	17%	11%
3	Considerable	43%	Considerable	47%	4%
4	Mucha	43%	Fuerte	37%	6%

Pregunta 17
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	11,2	10,8
Desviación	6.4	6.2
Correlación Pearson	0,92	

Pregunta 18
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 18					
Tengo en cuenta las diferentes formas y tendencias de concebir el proceso de aprendizaje para fortalecer las situaciones de enseñanza, las metodologías y estrategias pedagógicas que dan cuenta de la transformación de la enseñanza					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	0%	0%
2	Poca	3%	Débil	50%	47%
3	Considerable	47%	Considerable	47%	0%
4	Mucha	50%	Fuerte	37%	13%

Pregunta 18

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,3	10,8
Desviación	8,1	6,2
Correlación Pearson	0,93	

Pregunta 19

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 19 Rescato, investigo y comparto con mis colegas aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, formas de evaluar, etc.)					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	20%	Débil	23%	3%
3	Considerable	50%	Considerable	50%	0%
4	Mucha	30%	Fuerte	23%	7%

Pregunta 19

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	10,3	9,4
Desviación	6,2	5,7
Correlación Pearson	0,98	

Pregunta 20
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta20					
Participo en la unificación de criterios relacionadas con las diferentes formas en que se perciben y expresan en la articulación curricular, coherentes con los proyectos institucionales y las herramientas para la vida.					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	13%	Débil	10%	3%
3	Considerable	50%	Considerable	60%	10%
4	Mucha	37%	Fuerte	27%	10%

Pregunta 20
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
media	11,0	10,4
desviación	6,8	6,2
Correlación Pearson	0,97	

Dimensión didáctica:
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	30	30
Desviación	26,6	25,1
Correlación Pearson	0,96	

Pregunta 21
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 21					
Genero situaciones de análisis de los valores que manifiesto a través de mis actos, particularmente cuando he tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión.					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	0%	3%
2	Poca	0%	Débil	10%	10%
3	Considerable	47%	Considerable	53%	6%
4	Mucha	50%	Fuerte	37%	13%

Pregunta 21
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,2	11,2
Desviación	8,1	7,8
Correlación Pearson	0,90	

Pregunta 22
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta22					
Examino y especifico qué tipo de valores de la vida cotidiana se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización institucional					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	0%	0%
2	Poca	10%	Débil	10%	0%
3	Considerable	33%	Considerable	43%	10%
4	Mucha	57%	Fuerte	47%	10%

Pregunta 22
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	12,2	11,7
Desviación	7,6	7,0
Correlación Pearson	0,95	

Pregunta 23
Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 23					
Reviso las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	3%	Ninguno	0%	3%
2	Poca	13%	Débil	3%	10%
3	Considerable	50%	Considerable	53%	3%
4	Mucha	33%	Fuerte	43%	10%

Pregunta 23
Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	10,5	12,0
Desviación	6,2	8,2
Correlación Pearson	0,97	

Pregunta 24

Porcentajes de respuesta según el nivel: importancia vs. avance

Pregunta 24					
Organizo espacios de análisis de los valores, que como docente manifiesto a través de mis opiniones sobre situaciones de enseñanza o de vida de mis estudiantes, expresando lo que considero y afirmo como valioso					
N.º	Nivel de medida	Importancia personal	Nivel de medida	Avance institucional	Diferencia %
1	Ninguna	0%	Ninguno	3%	3%
2	Poca	10%	Débil	10%	0%
3	Considerable	40%	Considerable	53%	13%
4	Mucha	50%	Fuerte	33%	17%

Pregunta 24

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	11,9	10,8
Desviación	7,1	6,9
Correlación Pearson	0,86	

Dimensión valórica:

Relación media, desviación estándar y coeficiente de Pearson

Pregunta 1	Importancia	Avance
Media	30	30
Desviación	28,0	29,0
Correlación Pearson	0,96	

III. TABULACIÓN DE RESPUESTAS A CUESTIONARIOS

**Tabulación entre variables de estudio
Preguntas de 1 a 24**

Promedios “importancia atribuida y avance logrado”

Niveles de medida: Cantidad de respuesta entera según el nivel de respuesta

Importancia

1 = ninguna; 2 = poca; 3 = considerable; 4 = mucha

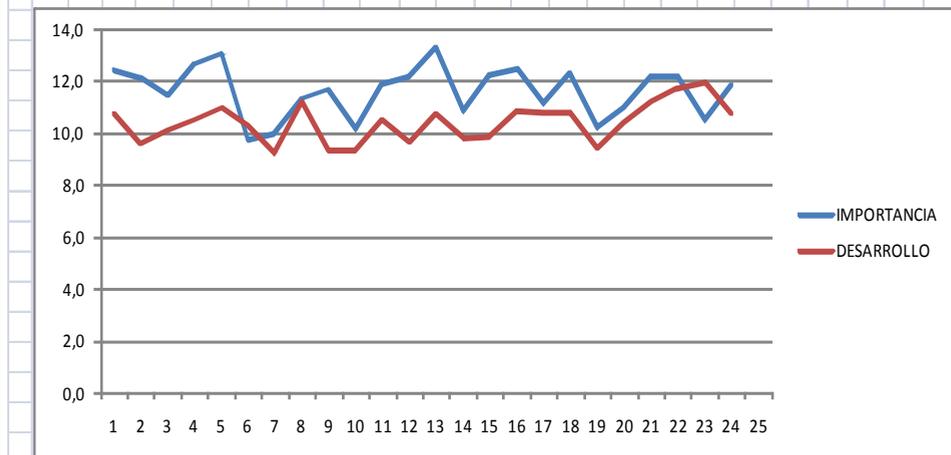
Avance

1 = ninguno; 2 = débil; 3 = considerable; 4= fuerte

Vertical: Niveles (1 a 4)

Horizontal Preguntas (1 a 24)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	1	1	2	1			3								1	1	2				1		1		14
2	2	2	3	1	3	6	3	4	4	8	2	3	1	4	3	1	2	1	6	4		3	4	3	73
3	8	10	9	9	5	18	15	13	11	11	14	10	8	16	7	10	13	14	15	15	14	10	15	12	282
4	19	17	16	19	22	6	9	13	15	11	14	17	21	10	19	18	13	15	9	11	15	17	10	15	351
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	720
	12,5	12,1	11,5	12,7	13,0	9,8	10,0	11,3	11,7	10,2	11,9	12,2	13,3	10,8	12,3	12,5	11,2	12,3	10,3	11,0	12,2	12,2	10,5	11,9	
1	0	1	5	1			3		1	1	1	1	1	1	2				1	1			1	21	
2	6	7	2	4	8	5	5	7	9	9	5	6	3	5	5	3	5	5	7	3	3	3	1	3	119
3	12	14	11	15	6	17	15	7	11	11	13	16	16	17	14	18	14	14	15	18	16	13	16	16	335
4	12	8	12	10	16	8	7	16	9	9	11	7	10	7	9	9	11	11	7	8	11	14	13	10	245
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	720
	10,8	9,6	10,1	10,5	11,0	10,3	9,3	11,2	9,3	9,3	10,5	9,6	10,8	9,8	9,9	10,9	10,8	10,8	9,4	10,4	11,2	11,7	12,0	10,8	



Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...

IV. FOTOGRAFÍAS DEL COLEGIO





Importancia y desarrollo de la práctica docente en la ejecución...







Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en junio de 2020

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia