

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR -
MATRIZ**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y
SU INCIDENCIA EN LOS RIESGOS PSICO – SOCIALES EN LOS
DOCENTES DE TERCER AÑO DEL BACHILLERATO GENERAL
UNIFICADO EN EL DMQ, PERÍODO 2015-2016**

LUIS MIGUEL ARIAS MURGUEITIO

DIRECTOR: MGTR. PATRICIO FLORES NUÑEZ

QUITO, MAYO DE 2017

DIRECTOR:

Mgtr. Patricio Flores

LECTORES:

Mgtr. Lorena Narváez Miño

Dr. (PhD) Jean Carlos García

DEDICATORIA

A mi amada madre Bertha María Murgueitio.

A la dulce memoria de mi padre Miguel Eudoro Arias.

A aquellos que aman la docencia y que creen en la educación como práctica de libertad.

AGRADECIMIENTOS

A Rocío por su compañía, sus consejos, su constante aliento, y sobre todo, por su cariño.

A mis hermanas: Angela y Bertha por su cariño y cuidados desde que yo era un niño.

A Alex “ñeñé”, Raquel, Sara, Miguel, Cristian y Alex por ser parte importante de mi vida.

A mi familia extensa: Patricio, Magdalena, Catalina, Juan Carlos y los pequeños Alicia y Benjamín, por aceptarme con mis múltiples defectos.

A mi querido maestro y director de tesis, el Dr. Querubin Patricio Flores por el valioso tiempo entregado, su siempre oportuna repuesta frente a mis constantes inquietudes y la inestimable guía recibida a lo largo de este proceso.

A mis compañeros de clase 1 de la promoción 2014 – 2016, por su amistad y colaboración.

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, por la oportunidad brindada para mi crecimiento personal al haberme acogido en sus aulas.

A los docentes que colaboraron desinteresadamente en mi investigación regalándome aquello que siempre escasea y se añora: tiempo.

A mis amigos, especialmente a *Chipote* por su grata compañía en las largas noches de dedicación a mis tareas.

RESUMEN

Desde finales del siglo XX se considera que la profesión docente, en general, tiene un riesgo psicosocial altamente elevado, fundamentando esta premisa básica, el presente trabajo analiza la temática de la evaluación de la calidad educativa, vista como un conjunto de procesos que podrían dificultar la labor meramente pedagógica, es decir, el acompañamiento del docente hacia sus alumnos/as y la tarea educativa en sí misma, debido a que el tiempo de dedicación hacia la generación de insumos y evidencias por parte de los docentes para ser evaluados positivamente por los entes rectores de la educación y las exigencias de estandarización implican tiempos de trabajo elevados y sobrecargas de tareas de orden burocrático, por ello el objetivo de esta investigación es determinar la incidencia de los procesos institucionales de la calidad educativa en el riesgo psicosocial del docente.

En el marco teórico se evidencia varias definiciones sobre la calidad educativa desde diferentes vertientes y visiones tanto ideológicas como metodológicas, se hace una breve reseña y análisis histórico sobre la calidad de la educación en el Ecuador, de igual forma, se indaga en la teoría del riesgo psicosocial desde dos aristas conceptuales y teóricas; por un lado las teorías sobre el riesgo psicosocial en relación con el trabajo y por otro lado, un enfoque sociohistórico – crítico que analiza la problemática desde la elaboración de conceptos como la normalización de los saberes, el ejercicio del poder a través la evaluación, el malestar docente y la dinámica del cambio social, entre otros, y se analiza la evaluación de la calidad de la educación en relación al trabajo docente.

Para la investigación de campo se ha utilizado el método correlacional entre el riesgo psicosocial, medido a través de un test estandarizado (Fpsico 3.1) y la percepción sobre los procesos institucionales de la evaluación institucional de la calidad educativa, a través de una encuesta de diseño propio, ambas herramientas aplicadas individualmente a 31 docentes voluntarios, siendo así, el tipo de estudio es un *Ex Post Facto* Correlacional de nivel exploratorio.

Como conclusión general de este estudio se ha obtenido que existe una correlación positiva moderada entre las variables del estudio a través del empleo del coeficiente de correlación de Pearson (r).

Palabras clave: Riesgo psicosocial, Evaluación de la calidad educativa, Malestar docente, Malestar educativo, Estandarización del conocimiento.

SUMMARY

Since the end of the twentieth century, the teaching profession is considered, in general, as one with a high psychosocial risk. Based on this basic premise, this document analyzes the issue of the educational quality evaluation, seen as a set of processes that could hamper the purely pedagogical work, in other words, the accompaniment of the teacher towards his/her students and the educational task itself, due to the time of dedication towards the generation of inputs and evidences by the teachers to be positively evaluated by the Education authorities and the demands of standardization that imply high working times and overloads of bureaucratic tasks, this is why the objective of the present research is to determine the incidence of the institutional processes of educational quality in the psychosocial risk of the teacher.

The theoretical framework shows several definitions of educational quality from different strands and ideological as well as methodological perspectives. A brief review and historical analysis on the quality of education in Ecuador is made and the theory of Psychosocial risk is also investigated from two conceptual and theoretical edges; on the one hand, theories about psychosocial risk in relation to work, on the other, a sociohistorical - critical approach that analyzes the problem from the elaboration of concepts such as the normalization of knowledge, the exercise of power through evaluation, teacher malaise and the dynamics of social change, among others, and it analyzes the evaluation of the quality of education in relation to teacher work.

For the field research, the correlational method was used between psychosocial risk, measured through a standardized test (Fpsico 3.1), and the perception about the institutional processes of the institutional evaluation of the educational quality, through a survey designed by the author, both tools applied individually to 31 volunteer teachers, so, the type of study is a Correlational Ex Post Facto at exploratory level.

As a general conclusion of this study it has been found that there is a moderate positive correlation between the variables of the study through the use of the Pearson correlation coefficient (r).

Key words: psychosocial risk, evaluation of educational quality, teacher malaise, educational malaise, knowledge standardization

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN.....	v
TABLA DE CONTENIDO.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
EL PROBLEMA.....	6
OBJETIVOS.....	6
HIPÓTESIS.....	7
METODOLOGÍA.....	7
CAPÍTULO 1.....	11
1. CALIDAD EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.....	11
1.1 Definiendo a la calidad educativa.....	11
1.1.1. Definiciones y concepciones del término Calidad en Educación según distintos enfoques.....	15
1.1.1.1. Calidad en Educación desde el Enfoque de los movimientos de calidad ..	15
1.1.1.2. Calidad en educación desde el enfoque absoluto – un paradigma positivista	17
1.1.1.3. Calidad en educación desde el enfoque relativista.....	20
1.1.1.4. Calidad en educación desde un enfoque integral.....	22
1.1.1.5. Calidad Educativa como una interacción de factores complejos.....	23
1.2. EDUCACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL ECUADOR, UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	24
1.2.1. Breve reseña histórica de la educación en el Ecuador.....	26
1.2.1.1. Educación en las primeras décadas de la república.....	26
1.2.1.2. El período garciano (1859 – 1875); la época de las grandes reformas y modernización.....	34
1.2.1.3. El siglo XX: El paso de la educación confesional y el conservadurismo hacia la educación laica.....	38
1.2.1.4. Siglo XXI ,nueva reforma educativa y estandarización.....	44
1.3. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.....	49
1.3.1. Definiciones de evaluación en educación.....	50

1.3.2.	Procesos de evaluación institucional de la calidad educativa: la generación de evidencias de la calidad.....	51
1.3.3.	La institucionalización de la evaluación de la calidad educativa en el Ecuador	53
1.3.4.	Funciones críticas de la evaluación de la calidad de la educación	55
1.3.5.	Función social y pedagógica de la evaluación.....	58
1.3.6	La evaluación como ejercicio de poder.....	60
CAPITULO 2		63
2.	EL RIESGO PSICOSOCIAL DEL DOCENTE.....	63
2.1.	EL RIESGO PSICOSOCIAL LABORAL	63
2.2.	EL RIESGO PSICOSOCIAL EN LA DOCENCIA, UNA VISIÓN DESDE EL “MALESTAR DOCENTE”	65
2.3.	MALESTAR DOCENTE – MALESTAR EDUCATIVO Y LA DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL	69
2.4.	EL SÍNDROME DEL PROFESOR QUEMADO O BURNOUT: UN SÍNTOMA DEL MALESTAR EDUCATIVO.....	75
CAPITULO 3		79
3.	EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD Y TRABAJO DOCENTE..	79
3.1.	ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL	79
3.2.	EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEVAL) Y LAS PRUEBAS SER.....	81
3.3.	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE – ASPECTOS DE LA NORMATIVA ACTUAL.....	82
3.4.	ESTÁNDARES DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN RELACIÓN AL DESEMPEÑO DEL DOCENTE	87
3.5.	CRÍTICA AL MODELO ESTANDARIZADO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	92
CAPÍTULO 4		97
4.	HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	97
4.1.	GENERALIDADES: TIPOLOGÍA DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA EMPLEADA.....	97
4.2.	MUESTRA	98

4.3. DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOPIACIÓN DE DATOS	99
4.3.1. Test de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1	100
4.3.1.1. Descripción de Factores de Riesgo	100
4.3.1.2. Fiabilidad del test	103
4.3.2. Encuesta de Percepción sobre los Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa	104
4.3.2.1. Revisión y Validación del Cuestionario	104
4.3.2.2. Fiabilidad y consistencia interna de la encuesta	112
4.4. PROCESO METODOLÓGICO PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DEL TEST DE RIESGOS PSICOSOCIALES FPSICO 3.1 (ADAPTACIÓN PARA DOCENTES).	115
4.5. RESULTADOS OBTENIDOS	116
4.5.1. Resultados Test FPSICO 3.1 (Adaptación para Docentes)	116
4.5.2. Resultados de Encuesta de Percepción de Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa	122
4.5.3. Correlación de Resultados entre Instrumentos de Medición como Correlación de Variables	136
HIPÓTESIS	142
CONCLUSIONES	144
RECOMENDACIONES	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	156

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración N° 1: Interacción de factores en la calidad educativa	24
Ilustración N° 2: Infraestructura Tipo de una Unidad Educativa del Milenio	47
Ilustración N° 3: Flujo del proceso de los estándares de calidad	88

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Instituciones educativas y número de docentes en época del liberalismo	42
Tabla N° 2: Componentes que integran la Evaluación de Desempeño Docente – INEVAL	85

Tabla N° 3: Nivel de desempeño y descripción según Normativa	86
Tabla N° 4: Estándares de calidad educativa de desempeño docente	89
Tabla N° 5: Matriz de Validación de Encuesta de Diseño Propio	105
Tabla N° 6: Correlación entre Items	114
Tabla N° 7: Puntajes por Test	119
Tabla N° 8: Tabla de Contingencia Género / Rango Puntajes Test (X)	121
Tabla N° 9: Puntajes totales por encuesta	122
Tabla N° 10: Rango de edad de los participantes	123
Tabla N° 11: Género de los participantes	124
Tabla N° 12: Tiempo de ejercicio de la docencia	125
Tabla N° 13: Respuestas - Pregunta N°1 de la Encuesta	126
Tabla N° 14: Respuestas - Pregunta N°2 de la Encuesta	127
Tabla N° 15: Respuestas - Pregunta N°3 de la Encuesta	128
Tabla N° 16: Respuestas - Pregunta N°4 de la Encuesta	129
Tabla N° 17: Respuestas - Pregunta N°5 de la Encuesta	130
Tabla N° 18: Respuestas - Pregunta N°6 de la Encuesta	131
Tabla N° 19: Respuestas - Pregunta N°7 de la Encuesta	132
Tabla N° 20: Respuestas - Pregunta N°8 de la Encuesta	133
Tabla N° 21: Respuestas - Pregunta N°9 de la Encuesta	134
Tabla N° 22: Respuestas - Pregunta N°10 de la Encuesta	135
Tabla N° 23: Valores r y correlación	137
Tabla N° 24: Prueba Kolmogorov – Smirnov para una muestra (X)	138
Tabla N° 25: Prueba Kolmogorov – Smirnov para una muestra (Y)	139

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Perfil valorativo de la muestra total	116
Gráfico N° 2: Perfil valorativo - sexo masculino	117
Gráfico N° 3: Perfil Valorativo: Sexo Femenino	118
Gráfico N° 4: Rango de edad de los participantes	124
Gráfico N° 5: Género de los participantes	124
Gráfico N° 6: Tiempo de ejercicio de la docencia	125
Gráfico N° 7: Respuestas – Pregunta N°1 de la Encuesta	126
Gráfico N° 8: Respuestas - Pregunta N°2 de la Encuesta	127
Gráfico N° 9: Respuestas - Pregunta N°3 de la Encuesta	128
Gráfico N° 10: Respuestas - Pregunta N°4 de la Encuesta	129
Gráfico N° 11: Respuestas - Pregunta N°5 de la Encuesta	130
Gráfico N° 12: Respuestas - Pregunta N°6 de la Encuesta	131

Gráfico N° 13: Respuestas - Pregunta N°7 de la Encuesta	132
Gráfico N° 14: Respuestas - Pregunta N°8 de la Encuesta	133
Gráfico N° 15: Respuestas - Pregunta N°9 de la Encuesta	134
Gráfico N° 16: Respuestas - Pregunta N°10 de la Encuesta	135
Gráfico N° 17: Valor crítico en la Distribución Normal de r	141
Gráfico N° 18: Correlación Lineal de Pearson: Riesgo Psicosocial (x) Ev. Calidad (y)	142

INTRODUCCIÓN

A partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, vigente desde el año 2011 (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 31/03/2011), una de las principales responsabilidades que tiene el Estado Ecuatoriano para con la ciudadanía, es el tema de la educación, en cuanto a la accesibilidad por parte de la población y del contenido de la misma; bajo este antecedente el Gobierno Nacional, ha planteado una serie de reformas que llevan la consigna de garantizar una educación de calidad.

En este sentido una de las instancias claves que se manifiestan dentro del Marco Legal de la Educación en el Ecuador tiene que ver con los múltiples procesos de evaluación institucional de la calidad de la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

A partir de la experiencia docente, la mencionada evaluación, se muestra como un conjunto de prácticas, que si bien están centradas en cumplir lo que determina el Plan Decenal de Educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011), en la práctica estarían representando una serie de procesos que ralentizan la tarea docente, al requerir de varias instancias y tareas de orden burocrático y tecnocrático (Ogaz, 2013); esto se pone en manifiesto cuando en las propuestas ministeriales se revela una alta demanda de evidencias estadísticas que influyen en la construcción de múltiples indicadores que no toman en cuenta la especificidad de la tarea educativa, ya que se basan en enfoques cuantitativos, mismos que desarrollan ámbitos más relacionados con la administración y la economía, tales como la estandarización de las horas “presenciales” de la labor docente (Cornejo, 2008 a); dejando de lado el desarrollo pedagógico base de esta labor.

De esta manera los maestros se encuentran con una sobrecarga de tareas adicionales, limitando actividades didácticas con el objetivo de cumplir disposiciones de orden tecnocrático; que conllevan complejos formulismos, éstos representan para los docentes

una sobrecarga de labores poco productiva que obstruyen su desempeño y vocación (Morales, Merchán, & Parra, 2012); factores que representan un franco detrimento de la mejoría e innovación de la planificación de la didáctica, en la generación de recursos, en el diseño autónomo de metodologías de enseñanza, en la actualización tecnológica; en definitiva, estos procesos estarían en contra de potenciar el ejercicio pleno de la docencia.

En medio de estas tareas adicionales, el docente tiene que volcar su esfuerzo en visibilizar una educación de calidad; es decir, el docente tiene que diariamente demostrar que está completamente alineado en cuanto a los contenidos, métodos didácticos y la cronología que está programada por el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), situación que puede englobarse en lo que Schiro (Citado en Edwards, 1991) denominó “enfoque de la eficiencia social” que tiene sus raíces en la ingeniería científica (Bobbit 1913), que implica una alta valorización de la racionalidad técnica que supone el aseguramiento de la eficiencia del proceso educativo; lo que representa volver paradigmático al modo de producción industrial, ya que se observa cada uno de los procesos con parámetros “racionalmente” identificados y medidos con metas objetivas para obtener el resultado deseado.

A partir del año 2014, se hace aún más evidente esta valoración de los exámenes de evaluación de calidad en el Ecuador, año en el cual el país entró a ser parte del modelo PISA, siglas que en español significan Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, lo cual es parte de una iniciativa de la OCDE, misma que tiene como objetivo el de evaluar la formación de los alumnos cuando están cerca de terminar la enseñanza obligatoria y/o están cerca de integrarse al mundo laboral (OCDE), siendo esta examinación de tres competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias.

Ante esta realidad, autores como Oviedo Freire (2014), Isch (2014) y Sierra (2015), entre otros, plantean que existe un sobredimensionado valor de orden cuasi disciplinario - hacia la institución y los docentes - en la evaluación institucional de la calidad de la educación; factor que origina un considerable aumento de responsabilidades, centrado en los profesores con respecto a los resultados que obtienen los estudiantes en las diferentes pruebas.

Finalmente, este proceso de evaluación está marcado en gran medida dentro de un enfoque positivista - cuantitativo, es decir, que otorga una amplia supremacía de valoración a los resultados (Cornejo, 2008 a).

En relación a lo expuesto se presenta la necesidad de conocer la percepción de las situaciones de riesgo psico – social que manifiestan los docentes como los principales gestores de la práctica educativa, así como los autores y analistas antes señalados, existen estudios como los de Morales, Merchán y Parra (2012), que plantean la inquietud de que varios puntos en la aplicación de estos procesos constantes de evaluación estarían confluyendo para el deterioro de la calidad de vida del docente en relación directa con el nivel de satisfacción con el trabajo.

Además del aumento de carga laboral, se considera la excesiva burocratización en la planificación didáctica y el aumento de la centralidad en la responsabilidad del docente de bachillerato dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje (Morales, Merchán, & Parra, 2012) y que a su vez incentiva la reducción de participación y responsabilidad de otros actores importantes en el mismo (estudiantes, padres de familia y autoridades).

Factores como aumentar las situaciones de riesgo psicosocial, o percibir un ambiente de trabajo riesgoso y menos compatible con la salud emocional y psíquica del docente (Cornejo, 2008 a), sin duda incide en la calidad educativa.

Bajo este antecedente, el sistema educativo corre el riesgo de volverse deficiente ya que se mantendría en el mediano o largo plazo inmóvil y carente de motivaciones para los profesores y que continúe decreciendo la aspiración de la carrera pedagógica, tal como lo demuestra el bajo número de aspirantes en este tipo de carreras, pese a los incentivos estatales.

En el primer capítulo de este informe, se presentan varias definiciones sobre la calidad educativa desde diferentes vertientes y visiones tanto ideológicas como metodológicas, se hace una breve reseña y análisis histórico sobre la calidad de la educación en el Ecuador desde su nacimiento como república independiente hasta la fecha.

El segundo capítulo se interna con mayor profundidad en la teoría del riesgo psicosocial desde dos aristas conceptuales y teóricas; por un lado las teorías sobre el riesgo psicosocial en relación con el trabajo, que supone que cualquier actividad laboral es susceptible de generar factores de desequilibrio psicológico impactando en el bienestar integral, y por otro lado, se incorpora la visión del malestar docente y malestar educativo.

En el tercer capítulo se hará una revisión sobre la evaluación de la calidad de la educación en relación al trabajo docente, sus antecedentes en el contexto nacional y una revisión a la crítica del modelo estandarizado.

En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación repasando a metodología de estudio de análisis de validación de las herramientas de medición y la presentación de resultados en forma de correlación estadística entre dos variables: la percepción sobre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa y el riesgo psicosocial docente, los resultados corresponden a la percepción de 31 docentes de bachillerato que participaron voluntariamente, provenientes de las instituciones del DMQ: Colegio Luciano Andrade Marín, Insituto Superior Luis N. Dillon, Unidad Educativa

Rockefeller, Unidad Educativa Atenas School, Colegio Nacional Eloy Alfaro, Unidad Educativa Juan Pablo II, y Colegio de América.

Finalmente se presentan las hipótesis de trabajo, la comprobación de la misma mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson y se presentan las conclusiones y recomendaciones al respecto de esta investigación.

EL PROBLEMA

¿Existe realmente una correlación entre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa y los riesgos psicosociales en los docentes de tercer año de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo son los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa en las instituciones de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016?

¿Cuáles son los factores de riesgo psicosocial de los docentes de tercer año de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016?

¿Cuál es la incidencia entre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa y los riesgos psicosociales en los docentes de tercer año de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016?

OBJETIVOS

General

Confirmar la incidencia entre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa y los riesgos psicosociales en los docentes de tercer año de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016.

Específicos

- Describir los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa en las instituciones de bachillerato general unificado en el Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016.
- Explicar los factores de riesgo psicosocial de los docentes de tercer año de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016.
- Comprobar la relación existente entre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa y los riesgos psicosociales en los docentes de tercer año de bachillerato general unificado en Instituciones del Distrito Metropolitano de Quito, durante el año escolar 2015 – 2016.

HIPÓTESIS

Los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa se correlacionan positivamente con la percepción de riesgos psicosociales en los docentes de BGU del DM de Quito en el período 2015 – 2016

METODOLOGÍA

Método de Investigación

Para responder a la pregunta de investigación es necesario utilizar el Método Correlacional ya que se buscará correlaciones entre las variables de este estudio.

TIPO DE ESTUDIO

Investigación Ex Post Facto Correlacional: Esta investigación será de tipo correlacional ex post facto, puesto que por la naturaleza del problema, no es posible manipular la variable independiente (evaluación institucional de la calidad), además no es factible establecer un grupo de control para proponer comparaciones, (prácticamente todos los docentes en el Ecuador están inmersos en el proceso de evaluación institucional de la calidad), y además se empeñará el esfuerzo investigativo en encontrar y visualizar relaciones entre los fenómenos (las variables del problema planteado) y determinar si existe una correlación, más no puede plantearse causalidad, entre los mismos.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

a) **Test Estandarizado:** Se ha establecido conveniente el uso del método diseñado por el Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo (INSHT) del Gobierno de España, el cual se basa en el uso del Test F-PSICO en su versión 3.1, el mismo que permite el estudio de 9 factores de riesgo psicosociales, los cuales son:

- Tiempo de trabajo (TT)
- Autonomía (AU)
- Carga de Trabajo (CT)
- Demandas Psicológicas (DP)
- Variedad/contenido (VC)
- Participación/supervisión (PS)
- Interés por el trabajador/compensación (ITC)
- Desempeño de rol (DR)
- Relaciones y apoyo social (RAS)

El Test F-PSICO puede ser aplicado de forma informatizada y manual, lo que posibilita en cualquiera de sus dos variantes, hacer un procesamiento de información con altos niveles de fiabilidad y correlación según la justificación psicométrica que se presenta más adelante.

Normalización y Contextualización del Test

El Test F-PSICO está construido para ser aplicado hacia la población española, sin embargo, es aplicado prácticamente sin ninguna modificación en el contexto ecuatoriano y latinoamericano. En general es utilizado como una norma de descripción y medición de factores de riesgo psicosocial en el trabajo independientemente de la profesión y/o tipo de ocupación, mas puede ser necesario hacer unos ligeros ajustes de tipo lingüístico a algunas de sus preguntas cuidando no perder el sentido de la estandarización del test, es decir, reemplazar palabras que no se usan en el contexto nacional y direccionar los términos genéricos como “empresa, o compañía” hacia “institución educativa” o “colegio” directamente.

El objetivo en la utilización del test es cumplir con la fase descriptiva de este estudio, es decir, tener una medición de la variable “riesgo psicosocial”

b) Encuesta de diseño propio.

Se ha diseñado una encuesta objetiva a fin de recopilar información que no está al alcance del test para luego ser procesada de forma matricial usando paquetes informático - estadísticos, y se utilizarán preguntas de respuesta objetiva cerrada, esto con el fin de contar con una medición aislada de la variable “evaluación institucional de la calidad educativa” lo que posibilitará realizar el análisis de tipo correlacional en este estudio.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Análisis estadístico y cualitativo: El procesamiento de la información deberá hacerse mediante el software de código libre F-PSICO 3.1 Cliente, de cada una de los cuestionarios, esto se lo hará de forma manual siguiendo una sencilla plantilla de aplicación del mismo software.

Para su posterior análisis, se debe tener en cuenta el análisis estadístico de cada una de las variables (factores de riesgo) que mide el test. El análisis de la información en base a la encuesta que se diseñó para el propósito de esta investigación, se lo ha realizado a través de sistemas informáticos y estadísticos (PSPP) (SPSS) que permiten establecer coeficientes de correlación, como el de Pearson r

CAPÍTULO 1

1. CALIDAD EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

1.1 Definiendo a la calidad educativa

Definir el concepto de “calidad educativa” es una tarea que resulta compleja, debido a que este ha sido un concepto generalmente cambiante y dinámico a lo largo de la historia, tomando en cuenta esta consideración, se partirá de la definición etimológica de calidad para poder delimitar una definición elaborada tomando en cuenta los aportes teóricos que se han recopilado a través de un proceso de revisión bibliográfica y documental al respecto y analizando la situación coyuntural en la que se enmarca este concepto en Ecuador.

Etimológicamente esta palabra según la Real Academia Española procede del latín *Qualitas* y entre sus definiciones se encuentran: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” esto por sí sólo se emparenta con lo que se conoce como “cualidad”, es por ello que se necesita ampliar el espectro de la definición como un solo término “calidad educativa” y contextualizarla históricamente, además cabe anotar que cuando se habla de calidad se tiene un concepto mental hacia calificativos absolutos como bueno o malo o de superioridad intrínsecamente, y cuando se habla de calidad de educación se tiende a asociar, *per se*, que se está hablando; en definitiva de la “buena” educación.

Pérez Juste (2004) señala que existen, básicamente tres razones para que se presenten confusiones y obstrucciones al momento de definir objetivamente el

concepto de calidad en general y específicamente en la educación; los cuales vienen a ser:

a) El reduccionismo en la definición: debido a que el término de calidad es bastante complejo y abarcativo, al respecto se señala lo siguiente:

Para algunos, en efecto, calidad es sinónimo de eficacia. Una organización, del tipo que sea, desde una fábrica a un servicio de salud, será de calidad en la medida que alcance los objetivos propuestos. Para otros, la eficacia por sí misma no es un indicador de calidad. Es preciso que el logro de los objetivos se alcance de manera eficiente, esto es, optimizando el uso de los medios y recursos [...] (Pérez Juste, López, Peralta, & Municio, 2004, p. 18)

b) La multidimensionalidad del término; existen demasiadas y complejas dimensiones, como las seis que se recogen en el trabajo de Pérez Juste sobre la definición de la calidad de la educación:

- Disciplinas académicas: Establecimiento de estándares que deben fijar los expertos en cada una de éstas disciplinas.
- La reputación: Referido a la fama de las personas o instituciones en relación con su categoría o valía respecto de distintas cualidades o realidades, por lo tanto, es una cuestión de opinión que se va construyendo.
- Perfección o consistencia: La ausencia de defectos.
- Economía o resultados: Existencia de recursos, uso de éstos recursos y los resultados producidos.
- Satisfacción: Nivel de satisfacción de los implicados, que pueden ser los estudiantes, padres y la sociedad en conjunto.
- Organización: Capacidad de hacer frente a nuevas demandas tanto del personal de la institución como de los destinatarios de los servicios.

c) La naturaleza de la calidad: por ser en sí misma compleja y presentar manifestaciones diferentes sobre excelencia, logro efectivo de un servicio,

percepción de los bienes o servicios, logros de excelencia, entre otros factores que pueden ser entendidos como complementarios.

Con estas consideraciones, los autores citados se atreven a dar una definición de la calidad de la educación dentro del marco de las metas que persigue esa educación señalando que: “la calidad de la educación [...] reside, antes que en cualquier otro aspecto – medios, recursos, procesos o resultados en la entidad misma de las metas que persiguen” (Pérez Juste, López, Peralta, & Municio, 2004), es decir que si las metas son altas porque cuentan con un conjunto de estándares de excelencia, propuesto por expertos y estudiosos de las disciplinas científicas y su relación con las necesidades sociales de producción material y cultural; y están enfocados sus planes hacia su cumplimiento, la calidad vendría como un derivado de las acciones.

Una definición más elaborada se encuentra realizada por el consenso de la UNICEF (2000) en su documento *Defining Quality in Education*, en la que previamente se reconoce la complejidad anteriormente destacada, incluyendo las visiones políticas y culturales de cada sociedad, así como el contexto histórico en el que se desarrollan las personas; se tiene así que una educación de calidad (o de estándares mínimos deseables) debe contar con:

- Estudiantes que estén sanos, bien nutridos y listos para participar y aprender, apoyados por parte de sus familias y comunidades en el aprendizaje.
- Ambientes saludables, seguros, protectores y sensibles al género y que proporcionan recursos e instalaciones adecuadas.
- El contenido que es reflejado en los planes de estudio y materiales de importancia para la adquisición de las competencias básicas, especialmente en las áreas de alfabetización, aritmética y competencias para la vida y conocimientos en áreas tales como el género, salud, nutrición, prevención del VIH SIDA.

- Procesos a través de los cuales profesores capacitados usan métodos de enseñanza centrados en el niño, en aulas de clase correctamente administradas para facilitar el aprendizaje y disminuir las disparidades
- Resultados que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes, y que están vinculados a metas nacionales para la educación y la participación positiva en la sociedad.¹

Rastreando sobre la historia reciente de lo que se ha entendido en la modernidad y posmodernidad por calidad de la educación, es posible recoger aquellos conceptos pensados a través de la visión del desarrollo económico y los diferentes modos de producción, que más allá de las diferentes teorías del desarrollo y de la sociedad con sus diversos postulados acerca de valores ontológicos, deontológicos así como sus respectivos principios económicos y filosóficos se puede encontrar un punto de alta convergencia cuando conciben a la educación, como una entidad que reproduce y consolida la eficiencia social, y a la calidad de la educación, como su realización práctica (Schiro citado en Edwards, 1991).

En tal sentido la lógica de la eficiencia social se muestra bajo la “lógica productivista o de la calidad de la educación entendida como rendimiento, su pedagogía estaría fuertemente influida por la aplicación de técnicas, estrategias y métodos relacionados directamente con la productividad de los alumnos” (Irurzun, 2000 en De la Vega, Simonián, & Chalub, 2006).

Para entender la posición paradigmática de la que goza la eficiencia social de la educación, se puede analizar lo expuesto por Pérez Juste (et. al) (2004) en el que se hace referencia a Galgano, enmarcando la calidad de la educación en el contexto de la *Calidad Total*:

¹ La traducción es mía del texto original en inglés.

Debe expresar un concepto global y unificador que englobe todo lo referente al objetivo de «excelencia» al que debe atender la empresa. Dentro del significado de la palabra calidad se debe incluir todo: competitividad, entregas, costes, excelencia, moral, productividad, beneficio, calidad del producto, cantidad/volumen, resultados, servicio, seguridad, atención al entorno, atención a los accionistas (Galgano, 1993 en Pérez Juste *et. al.*, 2004, p. 21)

Bajo esta visión también se puede enmarcar a lo que se entiende como la calidad de la educación en el entorno ecuatoriano, y en el presente contexto temporal, puesto que tácitamente la concepción de calidad educativa para la entidad rectora: el Ministerio de Educación, es que la educación de calidad es aquella que se enmarca dentro de los estándares internacionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), y que “logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender – [es decir] aquello que está establecido en los planes y programas curriculares” (Toranzos, 1996).

1.1.1. Definiciones y concepciones del término Calidad en Educación según distintos enfoques

En este apartado se toma como referencia los diferentes enfoques sobre el término de Calidad en Educación que se exponen en el trabajo de Pérez Juste *et. al* (2004, 21-23), para obtener un acercamiento a la multidimensionalidad y a sus diferentes concepciones detrás del término.

1.1.1.1. Calidad en Educación desde el Enfoque de los movimientos de calidad

Los “movimientos de calidad” pueden ser vistos como una especie de conjuntos de organizaciones que tienen su origen en el primer cuarto del siglo XX, Pérez Juste señala las aportaciones a los movimientos de la calidad a teóricos y estudiosos de la calidad como

Shewart, Deming, Feigenbaum, Juran, Ishikawa, entre otros, básicamente estos autores se enfocaron en el control estadístico de la calidad desde la concepción metodológica y teórica de la producción industrial, en función de los resultados esperados, la eficiencia y eficacia de los procesos comprometidos para generar aquella producción con unas determinadas características.

Así surge el concepto de *aseguramiento de la calidad* y para el efecto se originan las normas de la *International Standards Organization (ISO)*, que a manera muy breve se puede decir que son normas que a través del control estadístico de los procesos que se desarrollan en las instituciones, sean o no de naturaleza fabril, hacen la comprobación de la calidad de los productos fabricados; por lo tanto, cumplir con una de estas normas (normas ISO) garantiza que la producción presente una serie de cualidades deseadas para los consumidores y la sociedad en que éstos se insertan.

Los movimientos de la calidad toman principalmente este legado y se enfocan en la visión de los *estándares* y el criterio básico generado por éstos, es el valor de la satisfacción del consumidor o cliente.

En definitiva, el enfoque de los movimientos de la calidad: Normas ISO, EFQM, CWQC, entre muchos otros que existen, centran su atención en la eficiencia de la producción industrial, por esto se habla de estándares, vistos estos como un conjunto mínimo de características o cualidades deseadas por un consumidor o cliente y

que constantemente éstas se convierten en nuevas normas mínimas de lo deseable para nuevos clientes o consumidores; por lo tanto el punto de comprobación bajo este enfoque es la satisfacción del cliente/consumidor, y como éste modifica constantemente sus niveles y parámetros de satisfacción, entonces los parámetros de calidad también se vuelven cambiantes y dinámicos.

1.1.1.2. Calidad en educación desde el enfoque absoluto – un paradigma positivista

La calidad desde el enfoque absoluto, se refiere a la excelencia de los productos, y cuando se habla de los absolutos es casi imposible pensar en términos intermedios y separarse de los juicios de valor, como: bueno, excelente, superior, etc.; y bajo este enfoque justamente es donde mayores complicaciones existen para otorgar términos acabados, delimitados y cargados de plena objetividad, por lo tanto, ausente de sesgos.

Justamente ésta búsqueda de objetividad, bajo un paradigma positivista de la ciencia, del humanismo y la educación (Herrán, Mashimoto, & Machado, 2005, p. 35), es que el término origina desde confusión hasta percepción de imposición, ya que es más fácil que los sistemas dominantes a través de la verticalidad de órdenes terminen generando los temidos sesgos de tipo social y cultural que dejan fuera del contexto social lo que se opera en las clases, al respecto vale reflexionar en la larga tradición que ha tenido una práctica educativa desde el absoluto que representa una visión

pedagógica positivista (Fernández Balboa, 2003, p.6), más allá de la calidad; se tiene que tomar en cuenta la crítica a esta visión tradicional de concebir al ser humano desde el paradigma de la razón pura y la racionalidad positivista que determina o busca determinar valores absolutos:

El Estado Docente representa el instrumento encargado de llevar a cabo todas las directrices contempladas en el proyecto educativo dominante [...] Romper con el positivismo es una necesidad urgente de un supuesto proyecto transformativo. En un proceso impugnador de la racionalidad descrita, el problema debe pasar de la reflexión de cómo se conforma y qué sentido tiene la realidad [...] (Pérez Luna, 2003, p.91)

Bajo esta concepción, también existe un matiz para la realidad ecuatoriana, debido a la aplicación de las pruebas PISA de la OCDE que por un lado pretenden otorgar valores cuasi absolutos sobre la calidad de la educación, bajo la concepción de la globalización y el ideal de universalización; que se centra en las competencias en la presente sociedad de la información y el conocimiento (Martínez, 2011, p. 48).

En consonancia con el paradigma positivista de la educación las pruebas PISA presentan determinados resultados, los mismos que terminan comparándose entre distintas sociedades y/o países y aquellos que obtienen niveles más altos de desempeño se convierten en el parámetro o estándar deseable para las que obtienen niveles de desempeño más bajos.

En este mismo sentido se ha revisado la visión crítica que expone Aguerrondo sobre el desarrollo del concepto de Calidad de la

Educación, manifestando que este desarrollo proviene de un modelo de calidad de resultados, en donde lo importante será el producto final, apareciendo como gran superestructura ideológica la eficiencia social desde un paradigma muy cercano al positivismo en la educación, manifestándose a través de concepciones traídas desde las teorías de la administración de empresas buscando lo que la autora denomina críticamente como “eficientismo” basado en la relación bastante simplificadora, y por ello, ampliamente reduccionista que tiene el esquema de costo – efectividad o costo – beneficio (Aguerrondo, 2004), análisis que serían poco ajustables al campo de la educación, así como a otras dinámicas y fenómenos sociales.

Las principales críticas al enfoque absoluto de un paradigma positivista de la educación parte desde la misma concepción sobre los fines sociales de la educación, como por ejemplo: la creación de oportunidades para la movilidad social con el fin de reducir las desigualdades socioeconómicas en los países; pues aplicando estrictamente el modelo que busca ésta ideología de eficiencia social bajo un paradigma positivista o cuasi positivista, sea cual éste fuera, es evidente el riesgo de tomar posturas totalizantes, absolutistas y/o discriminatorias en la educación, por ejemplo, en el ingreso escolar restrictivo o condicionado a las capacidades intelectuales de los potenciales educandos; hechos que terminarían justamente contradiciendo varios sentidos de la propia finalidad de la educación en el siglo XXI, es decir de su “deber ser” ontológico para ser un

puente que permita cumplir con los objetivos del desarrollo del milenio.

1.1.1.3. Calidad en educación desde el enfoque relativista

En este enfoque se admite que la calidad es algo que se encuentra inherente en la naturaleza de las cosas, por lo tanto, se analiza al término desde dos perspectivas: la primera: el grado, y la segunda: la perspectiva estructural, por ello no se establece sin discusión la excelencia del objeto en cuestión; sin embargo estas dos perspectivas no aclaran lo suficiente cómo se logra establecer la calidad en el tema educativo.

Se plantea así, para la educación, no una renuncia a la delimitación absoluta de lo que es la calidad de la educación y la que no, sino, más bien se intenta el establecimiento de criterios y aborda la perspectiva de De la Orden (en Pérez Juste et al, 2004, p. 23) que plantea un sistema de coherencias múltiples, basando esta posición en una afirmación: no es posible un acuerdo sobre la naturaleza de la educación de calidad:

[...] los diversos sistemas de valores, las culturas, las ideologías, las actitudes y los intereses de grupos o individuos, se proyectarán en otras tantas caracterizaciones de la educación de calidad. Ello supone que, bajo estos supuestos, el concepto de calidad se podría aplicar a muy diferentes formas de educación (De la Orden, 1988 en Pérez Juste et al, 2004, p. 23)

Por ello se defiende el principio del sistema de coherencias, en el que se plantea tres importantes segmentos del sistema:

- Funcionalidad: coherencia entre los resultados y fines de la educación.
- Eficacia o efectividad: coherencia entre resultados, metas y objetivos.
- Eficiencia: coherencia entre procesos, medios y resultados.

A manera de conclusión, sobre el enfoque relativista de la calidad de la educación, se puede anotar que bajo ésta concepción no existe una definición acabada sobre este concepto tan abstracto y prefiere alejarse de la pretensión de otorgar un valor universal o por lo menos general sobre calidad de educación y cuáles deben ser sus ideales, sus funciones, sus metas, etc; sino que tomando en cuenta la particularidad de cada sistema social y cultural se propone un intento de aproximación hacia unos indicadores en donde lo importante es el sistema de la coherencia.

Enfocando la mirada hacia el sistema de coherencia, se ve reflejado el nivel de pragmatismo en la educación puesto a que el enfoque relativista entraña la susceptibilidad de medición y presentación a través del cálculo de indicadores de coherencia ej. (los resultados esperados/ contenidos planificados) y una relación con lo que se propone implícitamente en el medio ecuatoriano: enseñanza aprendizaje de los temas y contenidos planificados (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), como se anotó anteriormente.

1.1.1.4. Calidad en educación desde un enfoque integral

El enfoque integral alude al principio en sí mismo de la calidad como realidad compleja, bajo tal óptica se intenta dar una importancia suprema a la significación de la armonía integradora de varios segmentos que componen la calidad, recoge la importancia de los recursos, la eficiencia, la satisfacción, lo pragmático, los valores deseables, el ámbito personal de los estudiantes y los maestros, etc.

En este enfoque existe una unicidad posible frente a la complejidad de la calidad en la educación tomando diferentes elementos de juicio, en el cual, no se mida todo bajo indicadores, ni estándares, sin dejarlos de lado del todo; sino que se los integra en una dinámica compleja en la que la calidad no sea sinónimo de excelencia sino más bien como conjunto de cualidades que puedan ser examinadas, cada una desde sus respectivas visiones, dimensiones y alcances; es decir, la calidad en educación desde un enfoque integrador representa la capacidad de mirar las cualidades de un ámbito educativo, de los contenidos, de la afectividad, de los valores, etc., donde cada dimensión ocupe un lugar importante y sea entendida cada una desde su propia dinámica de acción, al reconocer que existen muchos aspectos inmersos que representan una complejidad en el que las imposibilidades de evaluación objetiva estén frecuentemente presentes.

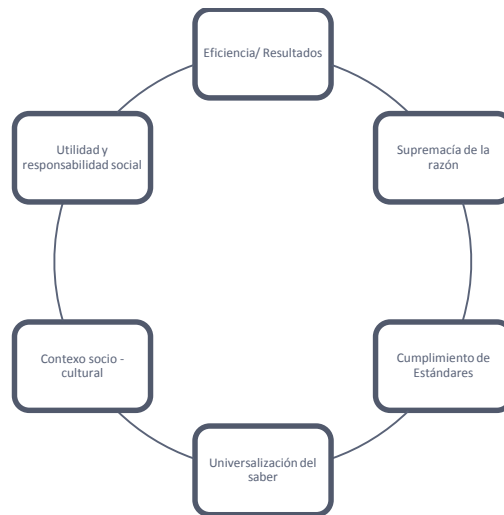
1.1.1.5. Calidad Educativa como una interacción de factores complejos

Como una especie de cierre sobre los múltiples enfoques presentados brevemente en este apartado, se pretende presentar una conjunción de factores que permitan establecer una forma de entender de manera más concreta, qué es la calidad de la educación, por lo tanto, se propone que la calidad de la educación es una forma de interacción de factores complejos, en el que intervienen los distintos enfoques de la calidad con sus propias dinámicas de existencia.

Se trata; en este punto, de ofrecer una visión sobre la calidad de la educación que posibilite tener en cuenta lo aportado por los autores y poner un criterio propio desde lo analizado en las fuentes teóricas, tomando en cuenta ciertos factores que probablemente estarán siempre inmersos en la cuestión educativa y que por ello es casi imposible abarcarlos todos.

Por ello, mediante la siguiente ilustración, brevemente se entrega una simple conjunción, desde las aportaciones de cada enfoque que se han estimado más representativas para los propósitos de entendimiento sobre la realidad compleja que implica este concepto tan abstracto y difuso pero ampliamente utilizado, y que a juicio personal se estima que se ha usado indiscriminadamente, para tratar de explotar las ideas que estiman que la competencia individualista es inherente a la naturaleza humana, sobre este asunto se desarrollará un apartado en el que se expondrá esta cuestión con mayor profundidad.

Ilustración N° 1: Interacción de factores en la calidad educativa



Elaboración: Luis Arias M, 2016.

1.2. EDUCACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL ECUADOR, UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Como se ha expresado anteriormente, realizar una delimitación sobre lo concerniente a la Calidad Educativa resulta ser una tarea no solamente de elevada complejidad por el dinamismo de la sociedad y la propia sustancialidad de cada cultura y las mutaciones; ya sean de carácter endógeno o exógeno; que van sufriendo las sociedades a lo largo de la historia, sino también porque los conceptos de calidad, como se pudo observar, resultan ser paradigmas que se rigen bajo circunstancias de diferentes índoles a todo aquello concerniente a la educación.

Tal como lo señala Durkeim la educación representa la “acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida en sociedad. Pretende suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto” (Durkheim s/f en Lara Reyes, 2006, p. 8).

Bajo esta lógica significaría, en un momento, que la calidad y la educación en sí está subyugada a este concepto de utilitarismo educativo, es decir, que sea útil a quien recibe esa educación, para desarrollar en un futuro una tarea que le posibilite la subsistencia en último término; y en este mismo sentido se encuentra que la sociedad siempre necesita saberes, conocimientos, actitudes y aptitudes distintas de sus miembros según el contexto en el que ésta se tiene que desempeñar.

En este sentido se intenta presentar un corto apartado a manera de marco referencial, sobre las concepciones, producto del momento histórico que posiblemente han influenciado en el *deber ser* de la educación a través de las concepciones teóricas, filosóficas y metodológicas, que promueve la “eficiencia social”.

Esta se basa en los estándares mínimos de rendimiento que supone la referencia fundamental y los principios que develan las evaluaciones del programa PISA, que han ganado terreno a nivel mundial, o por lo menos se han posicionado con fuerza en el hemisferio occidental, por lo que existe un importante entusiasmo en los países latinoamericanos a partir de los años 90 (Tiramonti, 2014), y el Ecuador se ha sumado recientemente a este método y concepción de evaluación de educación - es decir - de la calidad, lo que ayuda a enmarcar los principios sobre calidad educativa que se aplican en la actualidad y se desarrollarán en la realidad ecuatoriana.

Por ello se estima necesario hacer una revisión breve de la evolución histórica de la educación en el país, con el afán de mostrar cómo cada momento histórico, de forma aunque sea implícita, ha tenido una concepción propia sobre lo que es

correcto o lo que cumple con un mínimo de estándares, lo que es útil para la convivencia en sociedad y la calidad de la educación.

En consecuencia, el deber ser educativo se encuentra limitado en lo referente a la calidad, razón por la cual es importante resaltar la complejidad de este concepto.

1.2.1. Breve reseña histórica de la educación en el Ecuador

1.2.1.1. Educación en las primeras décadas de la república

El Ecuador desde su nacimiento republicano, estuvo ligado al movimiento educativo iniciado por la Ilustración (Paladines, 1998), en el cual se hacía esfuerzos por ampliar, modernizar y secularizar la educación; de tal manera que este movimiento consiguió, que la presidencia de Vicente Rocafuerte, otorgue importancia a la educación.

A partir de este gobierno se postula a la educación como un factor decisivo para el progreso de sociedades en su aspiración de consolidarse como repúblicas democráticas; así mismo el movimiento de la Ilustración intentó alcanzar a amplios sectores de la población para enseñar nociones de moral y cívica, así como cuestiones instrumentales que permitieran a la población la generación de ingresos, a través de ejercer un oficio; más este ideal no alcanzó a desarrollarse plenamente, sin embargo mantuvo a la sociedad de la época entusiasta, como señala Paladines (1998):

Hacia finales de la Presidencia de Rocafuerte, las banderas Ilustradas, pese a que sólo cubrían a una población reducida, pues no existían por 1841 más que 139 escuelas de varones con 4.323

alumnos y 31 escuelas de mujeres con 541 alumnas y eran centros que en su mayoría continuaban siendo privados o municipales, habían logrado suscitar el más vivo interés por la educación en amplios sectores de la población (Paladines, 1998, p. 63)

No obstante, el espíritu social de aquel tiempo abandonó prontamente estos ideales, al encontrarse con la situación sociopolítica que se estaba generando para mediados del siglo XIX, en donde se empezó a observar que existían dificultades en la consolidación de aquella anhelada república independiente; el entusiasmo incluso por los ideales republicanos fue mermando, ya que en muchos casos las desigualdades sociales se intensificaron y existían sectores de la población que percibían la situación incluso más desfavorable que en tiempos de la colonia.

Las relaciones de poder se agudizaron en buena parte, por lo que los ideales de configurar una pedagogía ilustrada en el país no calzaban con la percepción de la realidad social del pueblo. Esta población evidenciaba una marcada resistencia por la consolidación del sistema capitalista internacional en tierras nacionales; el mismo configuraba un desarrollo de diferentes fuerzas productivas, que le permitan a esta gran maquinaria abastecerse de mano de obra para fortalecer las exportaciones de productos del sector primario, razón por la cual inician las grandes migraciones internas, especialmente desde la sierra hacia la costa.

En medio de este conjunto de cambios socioeconómicos, políticos y demográficos, van consolidándose nuevas formas de “neocolonialismo” con fuerza en el sistema hacendatario, a través de

latifundios en la sierra y grandes terratenientes de la costa donde nace la burguesía agro – exportadora quienes a su vez conformaron nuevos sistemas de orden social (Paz y Miño, 1994), incluida la educación, esta se subordina los intereses de esta nueva clase dominante que necesitaba sobre todo, mano de obra.

Una vez que lo postulado por el ideal de la ilustración no terminaba de cumplir con las expectativas para el progreso de la sociedad ecuatoriana, se plantea la necesidad de una reforma educativa, por lo que se percibió la necesidad de incorporar a más personas en la educación con una pedagogía que mantuviera una preeminencia de saberes prácticos y científicos; basado en la necesidad de las crecientes demandas de producción y de relación con el mundo; además se reconoció la importancia de incorporar saberes orientados hacia la integración social y hacia un colectivo nacional, con el fin de conservar la vida institucional de la joven república:

La nueva situación exigía un plan pedagógico que abarcara lo social, lo nacional y reformulara el marcado tinte individualista del modelo ilustrado; que considere que más que los individuos eran los “pueblos” los que requerían de educación y progreso. En tal sentido, el nuevo modelo enfatizó la necesidad de relacionar la educación con los objetivos nacionales y sociales, con sus instituciones, costumbres, entorno físico e histórico y más características y retos propios (Paladines, 1998, p. 65)

Cabe resaltar que si por un lado, la burguesía agro – exportadora, y los latifundistas serranos, abogaban por diversos proyectos educativos que respondieran a sus intereses particulares; por otro lado, también existieron demandas educativas desde grupos nuevos tanto emergentes como marginales (Paladines, 1998), es decir,

existía un franco agotamiento y desencanto hacia la receta pedagógica de la Ilustración, sobre todo desde los sectores marginales, llevando a las clases gobernantes y burguesas a reconocer esa necesidad de reformas educativas si querían sintonizarse con la realidad de la mayoría de la población; a la cual necesitaban para mantener su posición hegemónica.

Producto de la percepción propia de esta época, se hizo manifiesta la necesidad de reformas en el ámbito social y pedagógico, en tanto empieza a tomar fuerza un nuevo movimiento intelectual en el país: el movimiento romántico que tuvo entre sus principales representantes a Simón Rodríguez, Juan León Mera y Manuel José Proaño.

Justamente Simón Rodríguez fue el gestor de proyectos educativos que se vincularon significativamente con demandas sociales, pues es posible encontrar en sus textos exaltaciones y alegorías con respecto a la toma de conciencia de clase de las masas oprimidas (Paladines, 1998), además era ampliamente conocido su talante libertario, pues se empeñó en construir una pedagogía de la libertad imbuido por el espíritu independentista, no obstante, era totalmente consciente de las inequidades que se mantenían en la nueva república.

El compromiso de la educación social estuvo en boga inspirada por la ideología liberal a pocos años de la post-independencia de España, remarcando la importancia de la educación enfocada hacia las demandas sociales, en vista de que los criollos aristócratas lograban

mimetizarse y transmutarse para seguir ejerciendo el papel del dominador pese a las cambiantes coyunturas sociales y políticas.

La educación enfocada hacia las demandas sociales bajo los ideales liberales y el espíritu post – independentista proponía la tan mencionada “segunda independencia” la misma que, se entendía, debía ser forjada a través de la emancipación mental en la que prevaleciera la paz y la razón inspirada en el ideal del romanticismo, dejando de lado los postulados de la ilustración, en donde se configuró un nuevo pensamiento social y pedagógico latinoamericano.

Es así que se desalienta el ideal educativo enfocado hacia el aprendizaje de las autodenominadas buenas costumbres de la civilización europea, por el contrario este nuevo pensamiento buscaba forjar la emancipación mental a través de la toma de conciencia de clase; es decir aquí se puede ver uno de los primeros intentos que han quedado oficializados en la historiografía para la descolonización de la pedagogía, de la ciencia y de la epistemología; en definitiva, se trataba de generar un modelo pedagógico crítico para la época.

Simón Rodríguez comenzó separando las nociones de instrucción con la educación al afirmar lo siguiente: “instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la Educación, aunque instruyendo se eduque” (Rodríguez, s/f en Paladines 1998, p.66) siendo muy crítico del sistema Lancasteriano el cual había sido

adoptado por Simón Bolívar, al considerarlo insuficiente, pues, según Rodríguez este sistema se basaba en la repetición y memorización de contenidos, en la casi nula capacidad de reflexión de los instruidos y la baja cualificación de los instructores, puesto que, los alumnos más aventajados, es decir, los que mejor memorizaban pasaban a instruir a los demás compañeros, aún cuando no dominaran el contenido ni las formas de enseñanza.

No se puede dejar de lado ningún repaso en la historia de la educación en el Ecuador en el siglo XIX, sin nombrar a dos importantes personajes, Juan León Mera y Juan Montalvo.

Con respecto a Mera su figura trascendió en el pensamiento pedagógico ecuatoriano por establecer un proyecto de educación nacional, que en palabras de Paladines (1998) se trató de un culturalismo que terminó siendo útil y funcional al conservadurismo de la oligarquía terrateniente, al permitir afianzar el pasado, al haber insertado su pensamiento en una escuela de tipo disciplinaria, que buscaba por sobre muchos otros valores el orden como antítesis de la anarquía propia de la “barbarie” de la que debía librarse la sociedad republicana.

Juan Montalvo, en cambio, vendrá a retomar postulados del movimiento de la ilustración, y el pensamiento cosmopolita, mismo que no debía necesariamente rechazar o aislarse de un conocimiento universal; el pensamiento pedagógico de Montalvo pudo notarse principalmente en sus obras de política. Pese a que no fue un

prolífico escritor en el tema exclusivamente pedagógico, su estructura de pensamiento y los postulados de su filosofía permitieron el surgimiento y la consolidación del humanismo laico, que posteriormente serviría de inspiración y matriz ideológica hacia la educación del siglo XX.

En cuanto a la institucionalidad de la educación, en el año de 1835, después de cinco años del nacimiento del Ecuador como República, se dio origen a una institución denominada Dirección General de Estudios (Poveda, 1994), a través de la expedición de un primer decreto referente a la Enseñanza Pública el mismo que atañe en ese momento a las escuelas primarias, secundarias y universidades, de la misma forma, se pone de manifiesto a las instituciones reguladoras y controladoras del sistema educativo, es decir se esboza un primer elemento que puede circunscribirse en el marco de la regulación orientada hacia la calidad educativa.

El informe realizado por Carlos Poveda Hurtado (1994) previamente citado en este texto también señala, entre otros, dos acontecimientos – hito en la evolución histórica del sistema educativo ecuatoriano del siglo XIX:

a) La creación en 1875 del Consejo General de Instrucción Pública quien regulará a todo el sistema educativo conocido de la época, el cual implementará sus regulaciones (de educación y calidad) conforme a los principios de la doctrina de la religión católica siendo los Obispos los encargados de designar a las

autoridades de las diferentes instituciones, encargando a los Hermanos Cristianos de La Salle la enseñanza primaria, y la secundaria y post secundaria a la Orden Jesuita.

b) En el año de 1884 se da la creación del Ministerio de Instrucción Pública, mostrando un incremento en el funcionamiento de instituciones educativas.²

De esta forma se pone brevemente en evidencia las concepciones propias de su tiempo con el que nació y fue evolucionando la educación institucionalizada en el Ecuador, si se presta atención a los nombres de las instituciones, se puede observar claramente como está presente el concepto de instrucción, palabra que hoy en día, ciertamente, va perdiendo vigencia e incluso puede ser una antítesis de la educación de calidad.

Así mismo, se observa también, sin dificultad, que en cada momento en el que la educación se institucionaliza, se busca de forma tanto implícita como explícita la calidad, es decir, fijar un estándar, sino, ¿para qué regularla y controlarla?, ¿para qué encargar el sistema educativo a los expertos de la época?, concluyendo en que no se puede separar las nociones de calidad educativa del direccionamiento institucional formal con la intervención del estado como ente garantizador y/o regulador del sistema, que asegura que los estudiantes aprendan lo que deben en relación a lo necesario para

²Se recomienda revisar para los datos históricos sobre la evolución del Sistema Educativo Ecuatoriano del Ministerio de Educación del Ecuador y la Organización de Estados Iberoamericanos; informe realizado por Carlos Poveda Hurtado (et. al), mismo que contiene una importante reseña histórica sobre la educación en el Ecuador, y que de momento es una fuente importante de consulta sobre el tema en cuestión.

la subsistencia y la convivencia social y, probablemente, para desarrollar en las personas educadas el ejercicio de las virtudes cristianas de mayúscula importancia en el período histórico expuesto.

Por lo tanto, la institucionalización de la educación en el Ecuador ha sido guiada desde sus inicios por la política pública diseñada desde el Estado con la visión particular de los encargados de la administración pública y de quienes ejercen el poder.

El pensamiento liberal triunfará en el Ecuador a finales del siglo XIX e inicios del XX, pero para ello tendrían; los pensadores, intelectuales e ideólogos del liberalismo, que enfrentar previamente el paso obligado por el férreo posicionamiento de una figura que, para la historia nacional ha sido tema de profundos debates: el Dr. Gabriel García Moreno y su posición de fuerte conservadurismo ligado a las grandes oligarquías, cobijado por el clero católico; quien, no obstante, también ha sido considerado el gran modernizador y reformador del estado y quien dio un impulso vital hacia importantes reformas en educación en el siglo XIX.

1.2.1.2. El período garciano (1859 – 1875); la época de las grandes reformas y modernización

Sin duda, el presidente Gabriel García Moreno ha pasado a la historia como uno de los grandes modernizadores y reformadores del Ecuador, el ejercicio de sus dos presidencias, y particularmente el

período comprendido desde 1859 hasta 1975 ponen en evidencia el legado siempre controversial de este mandatario.

Es reconocido su papel en la historia ecuatoriana por haber sido el principal impulsor de la modernización, al estilo de una especie de refundación republicana, a través de ingentes inversiones en obras físicas, en las cuales no se escatimaron esfuerzos para dotar al país de nueva infraestructura educativa; y por otro lado, sus detractores lo acusaron de llevar una agenda política con un alto nivel de conservadurismo de estilo tiránico, caudillista, eurocentrista y pro oligárquica cobijado por el ala más conservadora de la iglesia católica.

Pero más allá de aquellas críticas, que se pueden realizar a éste período y al personaje histórico en cuestión, para los propósitos de analizar el entorno socio histórico y cultural en el que se ha ido desarrollando la educación en el Ecuador, se estima que el período garciano debe ser considerado en cualquier revisión de la evolución histórico pedagógica del Ecuador por más breve que esta pueda resultar.

El presidente Gabriel García Moreno se propuso la misión de gobernar un país considerado eminentemente conflictivo, tendiente al caos, a la ingobernabilidad, a la lucha permanente entre los adversarios políticos y cargado de un inmenso regionalismo; en pocas palabras, García Moreno creía tener la misión de gobernar un país de conductas carentes de virtudes cristianas, de ahí que se

propuso restablecer el imperio de la moral y el orden (Ayala Mora, s/f) y esto a través de la formación religiosa, por lo tanto para este gobernante la educación fundamentada y orientada bajo la doctrina de la iglesia tomó una importancia radical desde su primer período.

De esta manera el instrumento civilizador y moralizador debía ser constituido por las órdenes religiosas, representadas principalmente por la Compañía de Jesús (Paladines, 1998), por ello depositó su confianza en la experiencia de los sacerdotes para guiar las enseñanzas tanto de las ciencias, los oficios, así como de los valores.

El gran impulso que García Moreno dio a la educación se hizo visible especialmente en su segundo mandato presidencial, no únicamente por el emprendimiento de proyectos de infraestructura educativa, sino también por la promulgación de leyes educacionales que buscaban organizar al sistema educativo, básicamente con el objetivo de erradicar el analfabetismo, tal como lo señala Ayala Mora (s/f):

[...]en 1869 y 1871, centralizó el manejo de la mayoría de los establecimientos de enseñanza del país. Al mismo tiempo, modernizó los planes de estudio y estableció más elevadas exigencias para rendir exámenes a todos los niveles. El plan era lograr en un plazo más o menos corto la erradicación del analfabetismo, mediante la obligatoriedad de la enseñanza primaria (Ayala Mora, s/f, p. 11)

También fue un gran impulsor de los Colegios Normales concentrados en la formación de docentes de educación primaria junto con instituciones de formación normalista especial con el fin de incorporar a maestros indígenas en el sistema educativo.

En el tema de la incorporación y la inclusión hizo un importante avance para su época, hecho que le trajo como consecuencia la enemistad de personas de clases acomodadas; pues impulsó importantes sanciones para los terratenientes que dificultaran el acceso a la escolarización de los niños trabajadores de las tierras.

En este período el número de educandos creció de forma exponencial triplicándolo, pues se llegó a los 31.790 estudiantes primarios cuando concluía su último mandato, como producto de su muerte; de esos estudiantes primarios 8.513 eran niñas, aumentó también de forma considerable la cantidad de escuelas, que para el año de 1873 eran 431, de las cuales 225 eran de carácter público y 176 eran de carácter privado, y en cuanto a la inversión en educación se pasó de entre 15 a 18.000 pesos anuales a la cantidad de 130.000 (Paladines, 1998).

Por ello, no es posible dejar de resaltar el espíritu modernizador y reformador de las instituciones del interés público, con un estilo refundacional, que emprendió este gobernante en cuanto a organización e infraestructura y su orientación hacia la educación; con miras hacia objetivos nacionales mucho más concretos en comparación a lo que se había suscitado en esta materia en los gobiernos de sus antecesores.

Para el final de los días de García Moreno, crecía de forma un tanto acelerada la oposición a su política pública en materia de educación, sus detractores fueron cada vez más numerosos; Juan Montalvo, a

quien la historiografía nacional le ha destacado particularmente este hecho, apenas fue uno de ellos; desde luego, la forma de proceder del garcianismo tuvo muchos críticos, desde aquellos que hacían reparos tibios a su ideología y práctica política, hasta los más acérrimos que sirvieron de plataforma política y social para lo que se vendría a finales del siglo XIX con el liberalismo representado por el General Eloy Alfaro Delgado, quien, sin duda, revolucionó muchas estructuras sociales al trastocar profundamente los ideales, fines y principios básicos de la educación.

1.2.1.3. El siglo XX: El paso de la educación confesional y el conservadurismo hacia la educación laica

El siglo XX, en la historia de la educación ecuatoriana, supone un hito fundamental, puesto que se presenta el paso del conservadurismo hacia el laicismo con la puesta en práctica de los principios de la revolución liberal que triunfa en 1895, lo que representó el “cambio político, de poder e ideología” (Lara Reyes, 2006); lo experimentado a raíz de este proceso social mostró importantes transformaciones en las estructuras del ordenamiento de la sociedad de ese entonces; pues la lucha de Alfaro tenía por objeto “transformar radicalmente la sociedad heredada de la colonia y superar la organización tradicionalista de la sociedad” (MCDS, 2012).

La Revolución Liberal conocía, debido a su plataforma social y de pensamiento radical de inspiración en Juan Montalvo y Simón

Rodríguez, entre otros, que no podía haber transformaciones sociales importantes si no se lograba gestar modificaciones profundas y no simples “reformas” a la educación, y ahora el estado a través del laicismo como parte del pensamiento liberal podría garantizar la calidad educativa como un aspecto inherente y no deslindante del interés público.

Con estos cambios sociales la educación pasó, a breves rasgos, de un largo período donde imperaba el pensamiento garciano, identificado con la doctrina católica, conservadora y tradicionalista, a este nuevo pensamiento alfarista en el cual se dio la transformación hacia nuevos ideales y paradigmas en la educación, empezando desde la concepción de la educación como un ente fundamental no únicamente de “desarrollo” y “modernización”, sino además considerándola como una pieza clave en el avance que, tenía que dar la sociedad para encaminarse hacia el establecimiento de la justicia social.

En este contexto se declara a la educación como “laica, pública y gratuita” a través de la promulgación en el año de 1897 de una nueva Ley de Instrucción Pública y la Ley de Patronato de 1899 que puso fin al Concordato de 1862, mediante la cual “el régimen garciano entregó al dominio y dirección de la jerarquía eclesiástica toda el área de educación” (Paladines, 1998); por ello se reconoce a Eloy Alfaro como el “precursor de la educación laica, de los derechos civiles, de la inclusión de la mujer en la esfera pública, de la

integración nacional y el derecho de los pueblos a la autodeterminación de su futuro” (MCDS, 2012)

En este importante lapso histórico, se dio la promulgación de las nuevas leyes educativas o de “instrucción pública” lo que hizo posible la creación de: el Instituto Nacional Mejía en la Ciudad de Quito, las Escuelas Normalistas en Quito y Guayaquil, que serán los centros de formación en pedagogía y didáctica de los nuevos maestros laicos y también se crea la Casa de Artes y Oficios en Manabí encargada de la formación de artesanos y obreros cualificados.

Estas múltiples transformaciones develan el anhelo y el ideal de educación que se estaba configurando en este período histórico, pues aquí se empieza a reivindicar a la educación pública, se sostenía que la educación de calidad no podía ser exclusiva de sectores particulares de la sociedad, y por ello, la educación pública estaba llamada a ser la guía o el modelo de educación en general.

Desde luego, este pensamiento trajo consigo varios contradictores, pues los conservadores y la institución eclesiástica consideraban pernicioso una educación laica (MCDS, 2012), pues en esta época incluso fue difícil para los planificadores desde el estado lograr que las familias valoren a las instituciones públicas, ya que, aún en el imaginario colectivo, no podría existir una educación de calidad sin el tamiz de los valores cristianos que tenían casi un monopolio en cuanto a las instituciones educativas en el país (MCDS, 2012).

Por lo tanto, en este período, se encuentra un importante giro en torno a la concepción de la educación de calidad, debido a que, desde el estado se proponía impartir una visión, en la cual, éste mismo podía formar más maestros normalistas para cubrir las plazas necesarias para mantener un buen sistema educacional, por ello la creación de instituciones como los colegios Juan Montalvo y Manuela Cañizares, y que éstos maestros serían la base primordial de la nueva educación en el Ecuador.

Algo importante a destacar de este período, es el gran empuje que se dio a la visión positivista de las ciencias, de la naturaleza y del ser humano, pues se manifestó un claro repudio al ejercicio metafísico, esta visión realmente pretendía ser la modernizadora; pues, en primer lugar echaría abajo el pensamiento conservador y mitológico; para llevar a las personas a un pensamiento moderno desde la razón positivista, así mismo en este punto es en el que la educación pasa a tener una entidad propia como pedagogía o ciencia de la educación (Paladines, 1998), pues ahora se entendía que la educación era un estudio técnico y científico para producir los objetivos esperados, es decir, dejaba de ser una actividad ligada a la simple crianza y ejercicio de virtudes como venía siendo concebida o considerada en mayor o menor medida hasta las vísperas de esta época.

Tabla N° 1: Instituciones educativas y número de docentes en época del liberalismo

	1923	1928
Nivel Primario:		
Estudiantes	110.171	128.746
Personal Docente:	2.595	2.399
Escuelas:		
Fiscales:	1.343	1.371
Municipales:	29	9
Particulares:	202	218
Prediales:	83	----
Total centros escolares:	1.657	1.598
Nivel Secundario:		
Colegios Nacionales:	14	14
Personal Docente:	3	226
Colegios Normales		
Juan Montalvo		18
Docentes:		296
Estudiantes:		
Rita Ecumberry	237	
Docentes:		399
Estudiantes:	12	
Colegios Particulares	235	
Estudiantes:		
Bellas Artes	205	
Docentes:		1
Estudiantes:		80
Conservatorio Nacional	1	
Docentes:	101	
Estudiantes:		1

		464
Mercantil	1	
Docentes:	27	
Estudiantes:		3
	3	148
	136	

Fuente: Paladines, Carlos (1998) Rutas al S. XXI

Para los años veinte, el espíritu de la revolución liberal radical había ya entrado en decadencia, había surgido una nueva casta hegemónica, o tal vez, simplemente se mimetizó, produciendo el descontento popular, pues, la nueva burguesía impulsaba retrocesos en materia social, en relación a lo que había conseguido el liberalismo clásico y radical de Eloy Alfaro, que más adelante terminó por confluir con diversos fenómenos sociales que, llevaron al surgimiento de la revolución juliana.

Esta época histórica es importante no únicamente por la expansión o el auge de aumento de infraestructura educativa, el incremento de docentes y acceso a la educación, que son extremadamente importantes, sino que en el pensamiento pedagógico se produce una apertura a nuevas corrientes que emergían a nivel mundial, se estimaron y consolidaron los modelos de Heinrich Pestalozzi, se difundieron también las ideas de Johann Herbart, y para el fin de los años veinte se desarrollaba el sistema Decroliano de Frederich Frobel, para más tarde tomar en cuenta las ideas John Dewey, Willam Kilpatrick y el Plan Dalton (Paladines, 1998), los cuales

mantuvieron un gran impulso hasta por lo menos la década de 1940, de forma casi intacta, y con cambios casi imperceptibles hasta los fines del siglo XX.

1.2.1.4. Siglo XXI ,nueva reforma educativa y estandarización

Finalmente para concluir esta reseña se exponen generalidades del pensamiento pedagógico en el período que comprende desde el año dos mil hasta la actualidad, ya que se estima que ésta nueva era se convertirá en trascendental para la humanidad, en todas sus dimensiones, pues el advenimiento a fines de los años noventa del siglo pasado de la internet, la realidad virtual, y las grandes innovaciones de comunicación y tecnología; han hecho, especialmente de esta última década, un espacio de cambio de muchos paradigmas y de aspectos ampliamente dinámicos; lo que Zygmunt Baumann llamaría más apropiadamente como “modernidad líquida”.

A partir del nuevo milenio, la sociedad en su conjunto se familiariza totalmente con el concepto de globalización, se habla con más frecuencia de que los paradigmas sociales, económicos, educativos y psicológicos, están mediados ampliamente por un mundo globalizado, y que esta corriente impulsa a que los miembros constructores de las diversas sociedades, de manera inminente sean parte de este fenómeno.

Esto es clave para la educación ya que la globalización ha impuesto una agenda en temas educativos, y en específico al tema que es de

mayor interés para este trabajo: la calidad educativa; la agenda consiste en que la educación debe basarse en los saberes útiles dentro de un mundo globalizado; así cada vez se hace mayor hincapié en la necesidad del aprendizaje de idiomas extranjeros, ya no como una ventaja competitiva, sino como una necesidad inherente, el aprendizaje de formas culturales, especialmente de culturas dominantes, y de tal forma, el aprendizaje debe contener estándares internacionales, es decir, lo que se aprende en un país o en una sociedad concreta debe ser extrapolable y aplicable en cualquier circunstancia y localidad de este mundo global.

En el Ecuador, la figura pública que mejor representa, los esfuerzos sociales para encaminar a este país hacia los ideales de la nueva educación del siglo XXI, para un mundo globalizado es, el presidente de la república, Economista Rafael Correa Delgado, personaje que tendrá un lugar reservado en la historia republicana, debido al gran impulso que ha dado a la educación en todos los niveles y en distintos ámbitos, ya sea desde la política pública, infraestructura, la institucionalidad en educación, entre otros.

El ascenso al poder el Ec. Rafael Correa Delgado impactó en el tema educativo desde la elaboración misma de la nueva Constitución de la República del Ecuador del año 2008, que pone en relieve una serie de temáticas sociales de las que no podía escapar la educación, en términos generales esta nueva Carta Magna presenta una nueva agenda a la sociedad desde la construcción del concepto del Buen Vivir; el impacto social que esto conlleva, como es de esperarse, es

sumamente alto, ya que es una especie de replanteo de la sociedad acercándose a la lógica de una refundación republicana.

Prueba de ello es el significativo impacto en la infraestructura educativa, con las denominadas Unidades Educativas del Milenio, que incluyen igualmente Unidades Réplicas de las instituciones educativas emblemáticas públicas, así en el Ecuador existen, a mayo de 2016, 62 Unidades Educativas del Milenio, (Presidencia de la República del Ecuador, 2016) con una proyección a 2017 de 300 unidades construidas.

La infraestructura es un tema fundamental en la concepción de la calidad educativa desde el período que va desde el año 2007 particularmente, y desde la visión de la denominada Revolución Educativa se pone un énfasis especial en la misma, aunque queda claro que no es el único componente de los estándares, pero podría tener un peso significativo al menos en la doxa social sobre la calidad educativa, pues la infraestructura y equipamiento de las unidades del milenio representan un salto cualitativo muy grande en comparación con lo propio de la gran mayoría de instituciones educativas públicas construidas en el pasado.

Ilustración N° 2: Infraestructura Tipo de una Unidad Educativa del Milenio



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2016)

La principal diferencia radica en que todas éstas unidades mantienen uniformidad en el diseño interno y externo, tanto es así que puede ser muy difícil diferenciar una de otra únicamente por características de la infraestructura, cuentan con accesibilidad inclusiva, equipamiento de última generación, cumplen con normas internacionales en cuanto a las medidas de salones de clase por alumno (Ministerio de Educación, 2016), teniendo una amplia capacidad según su tipología, en este sentido la Tipología Mayor tiene una capacidad de 1140 estudiantes por jornada, en la Tipología Menor es de 570 estudiantes por jornada.

Por lo tanto, el proceder frente a la educación es coherente con los principios de la estandarización: alcanzar normas y estándares internacionales, es una de las importantes premisas a lo que se

refiere la calidad educativa, siendo que se muestra sus implicancias y acciones desde la misma infraestructura, lo que también puede ser un significativo como símbolo de quiebre con la educación del pasado y su concepción de calidad.

El concepto del Buen Vivir viene secundado y “aterrizado” por el Plan Nacional del Buen Vivir, el mismo que cuenta con unos objetivos a cumplirse y con el que deben articularse todas las leyes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural expedida en el año 2011, en la que se enfatiza en la obligatoriedad de la educación de calidad, e implícitamente entiende a la calidad como un conjunto de normas basadas en estándares internacionales que pueden ser medidas y objetivadas a través de la generación de evidencias que demuestren que los alumnos aprendan lo que está planificado por el ente regulador, es decir, el Ministerio de Educación del Ecuador.

Es importante resaltar, la implementación, de la institucionalidad en lo referente a la calidad educativa y la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) del cual su función primordial es, evaluar procesos educativos y sus parcelas, sean éstos alumnos, docentes, personal administrativo, etc.

Para concluir, se aprecia que en esta última época la calidad de la educación está basada en la utilidad de los saberes para competir en un mundo globalizado, de ahí se presupone la importancia de la estandarización, una educación que permita la transformación cognitiva y productiva del país, por ello la educación debe ser

estandarizada y proceder a la normalización del conocimiento para generar la competitividad que impone la globalización, esta calidad debe ser entendida como la gran posibilidad de desarrollo económico y social, tanto del individuo como de la colectividad.

A través de este breve repaso por la historia educativa ecuatoriana, se observa que la concepción de un utilitarismo educativo y la eficiencia social están inmersos en todos los períodos y sus respectivas concepciones sobre la educación y por ende de su calidad, en algunos puntos esto se manifiesta de manera más clara que en otros, sin embargo, en éste trabajo se estima que éstas conceptos tienen una amplia preponderancia en la concepción actual de la educación de calidad independientemente de los modelos pedagógicos que se han implementando, mismos que condicionan la importancia tanto del utilitarismo educativo y la eficiencia social a los fines de la educación en mayor o menor medida según el enfoque de cada modelo. Bajo este antecedente se retomarán estos conceptos de forma recurrente y transversal, en del desarrollo del presente estudio.

1.3. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Así como la calidad de la educación, tiene varias aristas de complejidad, delimitar o definir a la evaluación de la calidad también puede resultar un proceso aún más complejo, sin embargo, considerando que se ha hecho una revisión desde varias posturas teórico – analíticas, sobre lo que se entiende por calidad en la educación, en este apartado se explicará a cómo se define o delimita en este documento a la

evaluación de la calidad, o más concretamente, a lo que se entiende en este trabajo a los procesos de evaluación de la calidad que son parte de las variables que son objeto del análisis de la investigación de campo, sin dejar de lado el apoyo teórico que permite la delimitación teórica de los conceptos.

Para éste propósito se presenta algunas definiciones de evaluación en educación, para a posterior exponer la delimitación referente a los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa, que se la entiende como una dinámica que produce la generación de evidencias o insumos para la evaluación de la calidad.

1.3.1. Definiciones de evaluación en educación

A continuación se presentan algunas definiciones de evaluación en el contexto educativo que se las ha tomado en cuenta por que se ha considerado que tienen una representatividad abarcando diferentes dimensiones de éste concepto.

Empezando por la sencilla definición que presenta Aguilar – Morales (2011) en la que se simplifica la dimensión de la evaluación, como una especie de diagnóstico situacional: “la emisión de un juicio acerca del sistema educativo en su totalidad o de cada unidad dentro de este sistema” (Aguilar - Morales, 2011 p. 3).

La finalidad de la evaluación para una formulación de juicios y valoraciones también se encuentra presente en la definición de Casanova (1998), quien además incorpora una breve descripción del ideal del proceso de la evaluación:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 1998, pp. 70-71)

Duque (1993) pone de manifiesto la concepción de la evaluación en un contexto de control y análisis, al igual como lo reflexiona Casanova, se observa la importancia de la intervención en base de los resultados obtenidos del diagnóstico: “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis de las causas y razones para determinados resultados... y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico” (Duque, 1993 en Mora Vargas, 2004 p. 2).

Vale señalar lo expuesto por López (1995) para terminar fijando que la evaluación es un proceso complejo que busca la reformulación constante, o que se lo puede relacionar con los procesos de mejora continua, ya que la evaluación vendría a representar un proceso del “manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios” (López, 1995 en Mora Vargas, 2004, p. 5)

1.3.2. Procesos de evaluación institucional de la calidad educativa: la generación de evidencias de la calidad.

Desde el presente trabajo, se entiende, a la evaluación institucional de la calidad educativa, como un conjunto de procesos, que realizan los maestros de las instituciones educativas que están bajo la rectoría del Estado a través

del Ministerio de Educación del Ecuador, destinados a la generación de evidencias de la calidad de su trabajo, esto hace referencia a los múltiples formatos y tareas de tipo burocrático que deben realizar los docentes para poder generar los insumos para una educación de calidad, es decir, para una educación normada bajo los parámetros de cualidades deseadas en el conjunto de acciones pedagógicas de los docentes, para que al final los educandos puedan ir alcanzando los estándares internacionales que serán medidos a través de instrumentos de evaluación educativa como las PISA.

Siendo así, se asume, en este sentido, que la generación de evidencias no necesariamente impacta positivamente en el mejoramiento de la calidad de la educación, pues, partiendo del hecho de que la generación de evidencias más que facilitar el trabajo del docente, quien finalmente es el sujeto que está llamado a promover y producir los momentos de enseñanza – aprendizaje, y a su vez es también objeto de constante evaluación; se está facilitando el trabajo de los evaluadores, ya que se simplifica la tarea de estos últimos, al tener múltiples evidencias de lo que los maestros hacen en diferentes formas escritas (formatos de planificación, matrices, fichas, etc.).

Se simplifica, de esta forma, el trabajo del evaluador, porque finalmente puede contar con un listado de actividades, insumos, productos, resultados, etc., que le indicarán de forma objetiva si los docentes cumplen o no, con los requerimientos desde las entidades evaluadoras y de control, es decir existirían dos grandes grupos de evaluaciones: en un primer grupo estaría todo lo concerniente a la estimación de la calidad del trabajo docente, a través de la generación de insumos que siempre podrán ser discutidas desde varias perspectivas, y, en segundo lugar, los resultados en sí que obtienen

los estudiantes, es decir, lo que realmente hayan aprendido en período de tiempo, que, como tal, sería el resultado final de todo el proceso.

Sin embargo, la generación de éstos insumos, cada vez más complejos, demandan una carga de trabajo, que no necesariamente puede ser cumplida en las horas destinadas para el efecto en la misma institución, el docente en muchas ocasiones debe llevar todo el trabajo de escritorio a casa, por ello se menciona, que ésta carga de trabajo, de ser percibida como abrumadora o excesiva, puede terminar alejando al maestro de su razón de ser en la educación: es decir ser generador y promotor de momentos de enseñanza – aprendizaje o como el hacedor del proceso educativo como tal, y, más allá de las diferentes visiones sobre el papel del docente en el aprendizaje que tienen las diferentes posturas pedagógicas, lo cierto es que el docente es quien en el modelo pedagógico regido por el estado y principalmente en la evaluación ocupa un nivel central en la calidad de la educación.

1.3.3. La institucionalización de la evaluación de la calidad educativa en el Ecuador

En la revisión bibliográfica y documental que se elaboró para la preparación del presente trabajo no se pudo constatar antecedentes históricos importantes en cuanto a la institucionalización de la evaluación de la calidad educativa en el Ecuador, es decir, se puede observar en las revisiones que el Ministerio de Educación desde su creación ha sido el ente rector y garantizador de la educación a lo largo de la historia, pero no se ha hecho manifiesta su función evaluadora de la calidad de la educación, sin que esto signifique de forma categórica que no se hayan realizado exámenes a

los docentes y a las diferentes parcelas de la institucionalidad educativa, sin embargo, con respecto a los resultados del proceso educativo no ha existido un organismo encargado de la evaluación de la calidad de la educación como tal, por ello resulta inédito en la historia del país la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

En el Ecuador a partir del 26 de noviembre de 2012 nace oficialmente el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), que es la entidad responsable de la “evaluación integral, externa e interna del Sistema Nacional de Educación del Ecuador” (INEVAL, 2016), esta es una institución que trabaja bajo los parámetros de calidad que define el Ministerio de Educación, que entre los objetivos y responsabilidades señaladas por el Art. 68 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural son los siguientes:

Art.68. El Instituto realizará la evaluación integral y externa del Sistema Nacional de Educación y establecerá los indicadores de la calidad de la educación, que se aplicarán a través de la evaluación continua de los siguientes componentes: gestión educativa de las autoridades educativas, desempeño del rendimiento académico de las y los estudiantes, desempeño de los directivos y docentes, gestión escolar, desempeño institucional, aplicación del currículo, entre otros, siempre de acuerdo a los estándares de evaluación definidos por la Autoridad Educativa Nacional y otros que el Instituto considere técnicamente pertinentes.(LOEI, 2011)

La finalidad general de ésta institución según la propia información que aporta en su declaración de visión, misión y objetivos es la de promover una educación de excelencia y establecer los indicadores de la calidad en todos los componentes del ámbito educativo, esto quiere decir, que no se limita únicamente a los resultados sobre el rendimiento académico de los

estudiantes, sino que pretende abarcar varios procesos de evaluación a los diferentes componentes en el quehacer educativo.

En este punto se puede observar un considerable rezago de nuestro país en términos de evaluación educativa con respecto a otros países de la propia América Latina, pues a partir de los años 90 del siglo XX, muchos países de la región empezaron a proyectar el valor de la evaluación a través de la medición de los logros como un fuerte elemento orientador en la toma de decisiones en temas educativos (Tiramonti, 2014).

Sabiendo que en estos años de participación en evaluaciones como las pruebas que comparan el desempeño de sus estudiantes con estándares internacionales, como las pruebas PISA de la OCDE; los resultados no han sido precisamente los deseados, pues los países de la región que han participado en éstas evaluaciones continúan mostrando grandes asimetrías que se forjan desde las desigualdades socioeconómicas aún prevalentes en la región. (Tiramonti, 2014),

Existe una marcada tendencia a obtener mejores puntuaciones en éstas pruebas en aquellos alumnos provenientes de clases socioeconómicas más pudientes, lo que también muestra las respectivas revelaciones sobre la realidad educativa y las complejidades del entorno en el que también está inmerso nuestro país, es decir, la manifiesta inequidad social.

1.3.4. Funciones críticas de la evaluación de la calidad de la educación

Cuando se habla de las funciones críticas de la evaluación educativa, es necesario referirse a lo que varios autores pueden considerar como las

condiciones mínimas y finalidades básicas que debe buscar una evaluación en la calidad educativa.

Ahora bien, remarcando posturas puntuales sobre los beneficios y funciones que se debe buscar a través de la práctica constante de la evaluación en la educación según criterios de la OCDE (2009), que recoge ya en sí varios planteamientos de teóricos e investigadores en el área; están situadas a partir de la función benefactora de la calidad ya que al fomentar una cultura de evaluación de la calidad permite forjar una espiral de mejoramiento continuo de los procesos al interior de los sistemas que conciernen a la actividad pedagógica, permite definir mejor las metas que se plantean para obtener los objetivos de la educación tanto los inmediatos como los objetivos a largo plazo.

Al contrario de lo que postula la crítica socio histórica como crítica al positivismo conductista, los entusiastas de la evaluación educativa advierten que evaluar el desempeño de los docentes no es, o no debe ser percibida como una forma de ejercicio de control y poder sobre el sujeto evaluado (Careaga, 2001), sino básicamente se parte de la premisa de que la misma debe ser uno de los principales insumos para la toma de decisiones en cuanto a la política pública educativa, no sólo en términos de distribución y asignación de recursos o en el fortalecimiento a ciertas áreas sensibles o en las debilidades del sistema como tal y en las deficiencias mostradas por los y las estudiantes.

En este sentido, se puede resumir a las funciones de la evaluación en dos grandes conceptos como sus principales funciones críticas: el control y el

mejoramiento (Cordero, Luna, & Patiño Alonso, 2013), y una adicional, en cuanto a utilidad para poder otorgar posibles incentivos tanto materiales como de desarrollo profesional y personal a los docentes (OCDE, 2009) que revelen un mejor desempeño a través de los procesos de evaluación.

Al respecto es oportuno hacer una mención a la propuesta de la evaluación criterial; la misma que posibilita la determinación del grado de adquisición de los dominios de aprendizaje en cada disciplina, así como en el conjunto del proceso educativo (Flores, 2016), la misma que se emparenta con estas funciones críticas y a su vez permitiendo superar el paradigma positivista de la evaluación, ya que no se circunscribe a elementos aislados en el entorno educativo como puede ser una prueba, un examen final, un trabajo, sino que la misma está pensada para formularse a lo largo de todo un proceso.

Además, para resultar auténticamente criterial, la evaluación debe verse continuada mediante un adecuado tratamiento metodológico, que consistirá fundamentalmente en la presentación al estudiante de la oportunidad de elección de vías alternativas para el aprendizaje (Flores, 2016, p. 21)

Así mismo es necesario plantear que al identificar dos funciones fundamentales de la evaluación como el control y el mejoramiento, también se puede presentar uno de los grandes usos encubiertos por parte de los sujetos que evalúan, y esto es el ejercicio de poder, existe algunas versiones críticas que plantean que éste es el verdadero objetivo de la evaluación sin más, el ejercicio del poder y la autoridad, en este sentido es oportuno recoger lo expuesto por Gimeno:

La evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dice sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad, etc. Estamos ante una función, generalmente

encubierta de la evaluación (Gimeno, 1959: 369 en Careaga 2013, p. 350).

Gimeno habla de la evaluación en un contexto general, que se lo puede identificar con el discurso de la crítica hacia la postura representada en el positivismo conductista en la evaluación, desde un maestro evaluador hacia los estudiantes evaluados, sin embargo, las características de la evaluación pueden ser generalizables también en este sentido, cuando los maestros pasan de ser los constantes evaluadores a tomar el rol de los constantemente evaluados por quien puede ejercer autoridad y control sobre ellos.

1.3.5. Función social y pedagógica de la evaluación

La función social y pedagógica de la evaluación bien podría ser la de mayor difusión y la que se ejerce abiertamente, no se oculta la función pedagógica de la evaluación, se entiende que la evaluación es eminentemente técnica elaborada por expertos en el área educativa, por lo tanto, es de fácil conclusión determinar que la evaluación en sí tiene en cuanto a la pedagogía, la función de mejorar el currículo, determinar sus debilidades y potencialidades, diferenciar planes de estudio, conocer los niveles de preparación y actualización de los docentes, incidiendo así en la función social de la evaluación, siendo que la evaluación es un proceso continuo dentro del círculo que es el mejoramiento de la calidad.

Se estima que, la evaluación es sensible de producir mejoras en la calidad de la educación, a través de la elaboración posterior de: planes de mejora, capacitación docente, formación académica de los educadores en áreas con mayor debilidad en los estudiantes, etc. y así producir el fin social de la educación, que puede ser entendida como la utilización de los

conocimientos para la vida a través de la producción de bienes y el trabajo – el utilitarismo educativo – que es capaz de generar las condiciones necesarias para producir la movilidad social, pues se afirma que la educación es clave para ser libre, dejar la dependencia económica, mejorar las condiciones de vida, vencer a la pobreza ya que se puede acceder igualmente a mejores condiciones de trabajo.

Adicionalmente, la educación al ser un indicador social básico y un referente de equidad o inequidad, la evaluación cumple así también con una función social de compromiso con el cambio, con la aceptación de la mejora continua y también permite a nivel social generar una empatía con la instancia evaluadora, ya que la escuela, al haber sido tal vez la primera evaluadora de los individuos, éstos individuos pueden sentirse confortables con la evaluación de ésta institucionalidad como forma de una compensación que legitima aún más el proceder de la instancia evaluadora.

Sin embargo la pedagogía no es simplemente el corpus de teorías, técnicas, metodologías de aprendizaje y procedimientos de la enseñanza formal de un currículo, etc. la pedagogía también se ejerce desde varios actores que alcanzan mucho más lejos que las paredes de las instituciones educativas; por ello para terminar este capítulo se hará una revisión sobre la pedagogía del control, del poder que tiene como un insumo básico a la evaluación, y cómo esta función puede repercutir o ahondar en el riesgo psicosocial de la clase docente.

1.3.6 La evaluación como ejercicio de poder

“La superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor” (Michel Foucault)

Gilles Deleuze y Michel Foucault desarrollaron el concepto de las sociedades de control, a partir de la revisión de lo que Foucault reconoció como sociedades disciplinarias a las que ubicó históricamente en los siglos XVIII y XIX para alcanzar su apogeo a principios del siglo XX, (Gómez & Jódar, 2009) señalando que aquellas sociedades disciplinarias se caracterizaban por ser fragmentadoras de la sociedad y de los individuos.

En este tipo de sociedad, la disciplina se ejercía en la casa, en la escuela, en la fábrica, en la cárcel, etc. donde cada locación donde se manifiesta la disciplina es un empezar de cero, tiene una larga duración, se ejerce poder disciplinario sobre los cuerpos individuales y colectivos, pero son sociedades que también se caracterizarían por ser más estáticas que las posmodernas y ser más estables, al contrario de lo que viene a darse mediados del siglo XX hasta la actualidad con un vertiginoso ritmo de aceleración exponencial.

Por consiguiente, las sociedades han pasado a estar compuestas de individuos fluctuantes, pues hay constantes fluctuaciones en el trabajo, en el hogar, en la vivienda, en los valores mismos e incluso en los paradigmas educativos, por lo tanto se caracterizan por ser inestables, la nueva forma de poner en marcha a la sociedad contemporánea para entrar bajo la lógica de la posmodernidad, en cuanto a su desarrollo y producción tanto material como inmaterial, las estrategias no estarían tan encaminadas para realizar un

ejercicio de poder disciplinario, más bien se enfocarían en reproducir sociedades de control.

El control nunca se acaba está en un continuo, la disciplina tiene unos plazos establecidos, por ejemplo, los horarios de encierro, los castigos, las medidas aprensivas y punitivas, en general, pueden ser vistas como la expresión de una sociedad disciplinaria, sin que éstas hayan dejado de funcionar se ha pasado a las sociedades de control donde se reemplazan instituciones enfocadas a la disciplina para tener instituciones que faciliten el control: “la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa” (Deleuze, 1991, p. 2)

Sin embargo más allá de lo expuesto, la teoría social de Foucault sobre el poder - en términos generales - , la explicación que señala sobre la cuestión de la evaluación continua sobrepasa a los alcances de la institución o al ámbito educativo, sin embargo lo incluye, por ello define a la sociedad como una de control donde a través del examen o de la cultura del examen radican las relaciones del poder – saber, es decir no únicamente el saber es un instrumento de poder – “el conocimiento es poder” -, sino, la capacidad de examinar se convierte en la instrumentalización del poder, construyendo las sociedades de control, reconociendo al examinador como el “sujeto conocedor” en magna forma que evalúa a quienes dependiendo de sus resultados serán también nuevos sujetos conocedores permitiendo la institucionalización del poder - saber.

De tal manera, independientemente de la intencionalidad de los entes ejecutores de la evaluación, la examinación constante, no en el sentido tradicional socrático, sino en el sentido actual, es parte de una de las funciones sociales de la evaluación, así como resulta eficaz la evaluación, como punto culminante en la escuela, desde el profesor hacia los estudiantes para hacerlos dóciles y manejables, preparan al niño para convertirlo en un adulto sometido (Castro Orellana, 2004).

Además, el poder se hace sentir desde el sujeto evaluador – conocedor o experto hacia los maestros, quienes están intercambiando constantemente entre los dos roles, el del sujeto evaluador hacia el sujeto evaluado, ahora más, reconociendo que la evaluación hacia los estudiantes puede ser parte de la evaluación del maestro se activa con mayor intensidad cualquier mecanismo sobre sentimientos de indefensión en el docente (Jones, 1993), si uno de los objetivos encubiertos de la escuela es el hacer dóciles a los futuros adultos para que actúen con sumisión, aunque ésta fuera de los más inconsciente frente a las demandas de los sistemas de producción y acumulación vigentes, esta termina imponiendo severos límites a la libertad del individuo.

El ejercicio del poder, en la sociedad de control, seguramente redundará en una mayor virulencia en la exposición emocional del docente, cuanto éste llega a percibir una sensación de indefensión, por el entorno mismo de la docencia, sumado al miedo de perder su sustento, incrementando así su riesgo psicosocial.

CAPITULO 2

2. EL RIESGO PSICOSOCIAL DEL DOCENTE

2.1. EL RIESGO PSICOSOCIAL LABORAL

Es conocido que toda actividad laboral es susceptible de producir afectaciones de varios tipos a quien las realiza, éstas pueden ser: físicas, sensoriales y psicosociales, en este contexto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1986) define a los riesgos psicosociales de la siguiente manera:

[los riesgos psicosociales] son las interacciones entre el contenido, la organización y la gestión del trabajo y las condiciones ambientales, por un lado, y las funciones y necesidades de los trabajadores/as, por otro. Éstas interacciones podrían ejercer una influencia nociva en la salud de los trabajadores/as a través de sus percepciones y experiencias (OIT 1986, en Gobierno de Aragón, s/f, p.23).

Partiendo de ésta definición se puede interpretar, en definitiva, que los riesgos psicosociales están inmersos en cualquier actividad laboral, independiente de su naturaleza y además que todas las interacciones con el entorno y las características propias del trabajo pueden ser generadoras de factores psicosociales (Moreno & Báez, 2010), la exposición frecuente hacia estos factores pueden resultar nocivas para la salud.

Los riesgos psicosociales, tienen un alto componente de subjetividad, y esto es en lo que termina de diferenciar a éste tipo de riesgos en comparación con los demás riesgos en el trabajo, sean estos físicos, químicos, biológicos, mecánicos o

ergonómicos, sin embargo, no hay que pasar por alto que aunque éstos no puedan ser objetivados a través de la razón instrumental, pueden ser comprendidos en el entorno social y en las relaciones de producción que son netamente objetivas y pueden ser explicadas a través de la dialéctica materialista en este sentido.

En la revisión bibliográfica, para el propósito de este trabajo, se pudo verificar que generalmente la perspectiva de los riesgos psicosociales en las actividades laborales son tratadas desde un enfoque de índole administrativa – empresarial o bajo un enfoque de la gestión del talento humano; y las pocas revisiones y análisis a la clase trabajadora docente no escapan a esta lógica, por ello, sin intentar desconocer la suma importancia que tienen éstas visiones para el funcionamiento de la institucionalidad sea que tenga ésta un enfoque empresarial convencional o de otra naturaleza, es de considerar que se necesita hacer una revisión especial al entorno de la docencia.

La profesión docente, es una de las más expuestas a éste tipo de riesgos, sin excluir a los de otra naturaleza, sin embargo, los análisis de los estudiosos del tema nos señalan que, en la clase docente lo psicosocial tiene una preeminencia por sobre los otros tipos de riesgos (físicos, químicos, biológicos, etc.) de una forma realmente significativa (Salasanova, Llorens, & García - Renedo, 2003), inclusive si se la compara con otras profesiones que comparten ciertas similitudes (De la Torre), u otras, que no se relacionan con actividades industriales ni manuales, igualmente, se podrá encontrar muy probablemente una mayor exposición a estos factores en el magisterio.

Por lo tanto el riesgo psicosocial laboral es inherente al trabajo, es decir está implícito en toda actividad humana, es potencialmente nociva, representa un

importante motivo de licencias y bajas laborales (Salasanova, Llorens, & García - Renedo, 2003), más, es probable que la profesión docente sea la que tiene mayor aceleración en los últimos años en cuanto al incremento en su riesgo psicosocial, independiente de cómo se proceda a medir este riesgo.

Al reconocer que el Riesgo Psicosocial es un fenómeno de elevada complejidad y no necesariamente puede ser normalizable bajo parámetros estadísticos, aunque éstos, permiten un acercamiento previo hacia estos fenómenos; concluyendo que se mantiene el paradigma positivista – empresarial, para describir el fenómeno en gran parte de la literatura y de las investigaciones sobre este aspecto; desde la lógica empresarial, el enfoque positivista escapará a las particularidades en las observaciones, mientras que un acercamiento de orden fenomenológico hacia el problema, supondría una mayor y mejor perspectiva del mismo.

2.2. EL RIESGO PSICOSOCIAL EN LA DOCENCIA, UNA VISIÓN DESDE EL “MALESTAR DOCENTE”

Esteve (1987) desarrolla el concepto del *malestar docente* y lo define como “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas³ y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987 en Bermejo & Prieto, 2005 p. 493), con lo cual, se encontraba, describiendo una situación preocupante en el entorno educativo, al señalar que, la profesión docente tiene una característica ambivalente.

Por un lado, el maestro se siente útil en la sociedad, es decir, considera que su trabajo es un pilar fundamental en el desarrollo social, además de la connotación

³ Según Esteve estas condiciones psicológicas comprenden: estrés, el *burnout*, agotamiento y desgaste emocional.

que se presenta en el lenguaje publicitario, político y propagandístico, en el que se expresan frases que exaltan la preeminencia de la educación como pilar fundamental del desarrollo de las naciones y, desde luego, la valoración hacia los docentes.

En este sentido es de observar, al menos en el contexto latinoamericano, que se celebra el día del maestro, existe un himno al maestro, es decir un docente es una figura que de alguna manera es exaltada pero siempre desde la visión idealista de su labor, no se exalta generalmente a la personalidad del maestro en una situación concreta, este idealismo muestra la labor del mismo de una forma casi sacrificial por el bienestar de los educandos, el maestro que arriesga mucho y lo hace por vocación; entonces los docentes pueden representar genuinamente ese rol, el de la vocación por la enseñanza pese a cualquier dificultad.

Sin embargo, por otro lado, la ambivalencia se presenta cuando finalmente se presentan los aspectos negativos de la tarea pedagógica, cuando se dan las frustraciones, las pocas posibilidades de crecimiento, cuando la valoración social concreta, es decir, ya no la idealista, deja muy en tela de duda a la autenticidad de aquellas exaltaciones a la figura de los educadores.

Los profesores generalmente han elegido esta profesión de forma vocacional y se sienten motivados por la misma, por lo tanto, el malestar docente no supone que los docentes vivan día tras día con un desdén a su profesión. La ambivalencia se presenta por este especie de choque entre la vocación y la realidad del docente, que finalmente es una persona que trabaja, se esmera, tiene necesidades, sueños, esperanzas, frustraciones, etc. esta ambivalencia también puede generarse o exacerbarse igualmente por el colapso entre la versión idealista que exalta al

maestro en su día, pero que por otro lado no le genera condiciones justas de vida y muchas veces se encuentra precarizado en sus condiciones de trabajo.

Adicionalmente, aquel ideario menciona, por un lado, que la educación es la clave para alcanzar el éxito y el progreso en la vida, se señala que gran parte del éxito del algún programa social de un gobierno se puede ver reflejado en la escolarización de su población, lo que implica igualmente que los maestros deban enseñar a quienes, muchas veces no quieren ser educados, lo que acabaría produciendo unos intensos sentimientos de frustración en los docentes.

Al no cumplirse las expectativas de los educadores frente al panorama de la realidad educativa, que va mucho más allá de la dialéctica de la enseñanza – aprendizaje del currículo, se interioriza aún más el malestar docente, en lo que al respecto Bermejo y Prieto (2005) señalan como las creencias de autoeficacia del profesor.

los profesores con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes; en estos casos en el que el profesor se ve invadido por un sentimiento de ineficacia personal puede creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a sus alumnos lo cual puede hacer que comience a tener dudas sobre su valor como profesional (Bermejo y Prieto, 2005 p. 494)

Bajo esta lógica, se concluiría que, básicamente, el malestar docente tiene una relación muy fuerte entre las creencias de autosuficiencia de cada docente con su malestar, con su capacidad de enfermar, de presentar el fenómeno del *Burnout*, es decir bajo estas premisas se puede centrar el problema en el individuo, en los recursos psicológicos de cada quien, en definitiva, en su actitud positiva frente a los problemas, sin embargo, se considera que esto obedece en gran parte a la visión tradicional de algunos enfoques psicologistas funcionales a la ideología neoliberal, que constantemente, buscan individualizar y subjetivizar muchos fenómenos

sociales, ya que no explican una buena parte, o más bien la mayoría del fenómeno en cuestión.

Centrar el problema del malestar docente, en las creencias de cada profesor, puede llevar a equívocos, o simplemente puede intentar llevar la problemática hacia una visión alineada con aquellas concepciones del neoliberalismo, que busca a través de los preceptos de la psicología positiva pasar por alto las responsabilidades sociales con los fenómenos de los individuos, que, en el caso en cuestión, representan a una clase numerosa de trabajadores.

Sobre ello es interesante contraponer con el punto de vista de Lo Schiavo (2001), sobre la perspectiva del malestar docente:

Las maestras deben ocuparse de cuestiones relativas a la prevención de la violencia entre los alumnos, la higiene, el abrigo, la alimentación diaria, la protección ante el potencial maltrato o abandono familiar y otras semejantes antes que de la tarea que se supone específica: la pedagógica. Para luego, al cerrar el año, se pretende “evaluar” la “calidad” de la enseñanza a través de los “productos concretos” medidos en términos de “aprendizajes demostrables”(Lo Schiavo, 2001, p. 124)

Este malestar docente, desde esta visión explica la otra dimensión, y tal vez, la más grande del fenómeno en cuestión; se pone en relieve, el orden social que impera en este malestar, que puede entenderse como riesgo psicosocial y apoya el punto de vista sobre las contradicciones presentes en el trabajo docente, que se lo expuso anteriormente; como una especie de dialéctica entre la vocación – motivación por la enseñanza y la frustración; entre la exaltación idealista hacia la figura del maestro en el discurso y una práctica social que descuida a la clase docente, así, se encuentra una relación estrecha con lo desarrollado por Esteve, cuando afirma que, la profesión docente tiene características ambivalentes; en las cuales juega un papel

importante la dinámica del cambio social o la modernidad líquida manifiesta, como lo expuso Zygmunt Baumann.

2.3. MALESTAR DOCENTE – MALESTAR EDUCATIVO Y LA DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

El malestar docente, no puede ser separado del malestar educativo, se entiende que un maestro, rebasado por los factores psicosociales, que presente problemas psicológicos en relación causal a sus actividades docentes, impacta en el conjunto de la vida educativa, es decir, un maestro que esté atavesando por este malestar estará menos preparado para desempeñarse correctamente en sus funciones, objetivamente se lo podrá observar con frecuentes bajas laborales, impactando directamente en el ritmo de trabajo de sus estudiantes, así como, la desmotivación por la innovación, lo que dificultará, sin duda, la capacidad de comunicación y empatía con sus estudiantes y posiblemente con otros profesores generando ya un malestar educativo que ha rebasado al problema del docente como individuo o como grupo de individuos.

Al respecto, se observa, que el problema del malestar del docente se convierte en malestar educativo y que estos fenómenos parecen asentarse, exponencialmente desde los finales del siglo XX, explicando que gran parte de la conflictividad existente en el ámbito educativo, el cual escapa al currículo manifiesto de la institucionalidad educativa, es la dinámica del cambio social, los cuales tienen relación con el contexto en el que se debe desarrollar la tarea pedagógica.

Se habla de la crisis de valores, del cambio de paradigmas y de roles en la relación profesor – estudiante, existe una nostalgia del pasado como lo señala Inés Dussel (2015), en donde el profesor ejercía una autoridad implícita, relacionada con el

saber – poder del que habla Foucault y Deleuze, para ahora voltear esos roles; el profesor, de pronto, ya no cuenta con aquella autoridad implícita, no es el saber – poder (Gómez & Jódar, 2009) el que estaría primando en la dialéctica que supone el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la actualidad, el maestro habría perdido esa autoridad implícita, la autoridad del conocedor, pasó a carecer de legitimidad frente a los estudiantes y sus padres; paradójicamente, el conocimiento ya no le da autoridad al docente, en una sociedad del conocimiento; que es más correcto llamarla como una sociedad de la información in-mediata, incluso sin mediación de la verdad ni de la razón. ¿por qué habría de darse este fenómeno?, se ha mencionado una crisis de valores y cambios de paradigmas mentales, culturales y sociales, entonces se podría concluir *a priori* que existe un acelerado cambio de paradigmas que trae consigo una crisis de valores.

Dejando de entender a esta crisis de valores, desde la clásica visión de la moral conservadora, hay que entenderla a través de una perspectiva que explique que los valores están mutando y no podrían estabilizarse, un ejemplo de ello se puede tener en el contexto educativo; “¿por qué valorar tanto a la escuela si se puede acceder al conocimiento a través de páginas web?”, podría pensar en la actualidad un estudiante que tenga acceso a la web; siendo así, incluso el entusiasmo por la educación ha empezado a encontrar sus límites, se ha empezado a poner en dudal, si es real que, a mayor educación, mayores expectativas materiales de vida, entre otras incertidumbres.

La dinámica del cambio social apunta ciertamente a éstos cuestiones, esta idea señala, que son los factores contextuales, aquellos que más pueden desconcertar a

los docentes (Esteve, Franco y Vera en Corvalán, 2005), y por tanto, generar una mayor conflictividad interior en el docente, justamente Esteve y cols (2005) señalan que éstos factores son, en su conjunto, especialmente perniciosos para la salud mental de los maestros, precisamente, por sus características y naturaleza implícita, estos son factores que los maestros no pueden controlar, representan una tremenda incertidumbre de acción al no poder influir directamente en ellos, los factores contextuales son diversos pero, según estos autores se puede hablar, especialmente de: familias conflictivas, los conflictos interpersonales entre estudiantes, la despreocupación familiar, la apatía frente a la escolarización, entre otros.

A éstos factores contextuales, habría que sumar la creciente ola de violencia en las aulas de clase, de la que ya no pueden escapar ni siquiera los docentes, es más, en reiteradas ocasiones, el docente es el blanco de esa violencia, pues, existen casos documentados, pertenecientes al contexto latinoamericano, donde se han experimentado casos de violencia repetitiva desde los estudiantes hacia los profesores (Universia, 2013), (Anaconda, 2010), (Ultima Hora - Diario Digital, 2016), generando un considerable aumento de estrés y ansiedad, inclusive con serias manifestaciones clínicas, a la par, existe una importante tendencia creciente en los países de occidente e iberoamérica en la que se manifiesta que el maestro ha perdido total autoridad frente a los estudiantes;.

Al respecto, es bastante sencillo, encontrar tópicos en redes sociales, videos en internet, etc. sobre alumnos que graban agresiones hacia un profesor; la cantidad de reproducciones en ese tipo de videos es considerablemente alta, supera los cientos de miles de visualizaciones en pocos de días de estar “en línea”, las publicaciones originales muchas veces hacen alarde de la situación, más que de ser un llamado de

atención sobre la situación social desbordante que está representando la violencia en términos generales.

Desde luego, frente a esto, los maestros manifiestan que en varios casos empiezan a sentir verdadero temor de entrar en las aulas de clase, o de trabajar incluso con ciertos grupos etareos, generando así un terreno de cultivo de complejas enfermedades, que van más allá del ámbito profesional, es decir, no se quedarían simplemente encajando en un estrés laboral clásico, en el que tomando unos días de descanso, distribuyendo mejor las tareas, propiciando momentos de relajación, etc. puede mejorar la situación (Comín, de la Fuente, & Alfredo, 2003).

En el caso de la docencia, ésto tiene un comportamiento diferente, ya que estos malestares, incluso pueden tener repercusiones en el día a día de los maestros (Artazcoz, 2010), aún después de haber dejado ésta actividad; al respecto se cita un testimonio escrito de una ex – docente como comentario en la página web conflictoescolar.es, sobre el artículo “Conflictividad en el aula – violencia contra el profesor”:

He sufrido más en los pocos cursos dedicados a la enseñanza, que en el resto de mi vida. Todavía a día de hoy (casi dos años después de dejarlo), siento ansiedad cuando me acuerdo de aquella etapa o pesadillas pensando que me obligan a volver a entrar en el aula. Cuando voy por la calle y veo adolescentes, me cruzo de acera y no puedo dejar de sentir solidaridad por los compañeros que por la causa que sea, no han podido dejar el infierno de los IES [Instituciones de Enseñanza Secundaria] (Testimonio de “Marta” en Yuste, 2007).

Queda así, en manifiesto, que la dinámica social contemporánea es percibida con una amplitud de negativismo, las múltiples reflexiones que existen sobre este fenómeno avala el no buscar explicaciones psicologistas sobre este fenómeno, ya que se puede encontrar un amplio espectro de evidencias de que esto es cada vez más un asunto de preocupación y análisis en los contextos de la educación.

Ese percepción sobre el cambio social, que significa un reordenamiento en la postura de un rol del docente que es muy distinto al del enfoque tradicional y académico, así como un cambio en las concepciones ideológicas sobre las referencias de un docente, especialmente en un contexto de la educación básica y bachillerato, parece comportar una situación que está desbordando ciertamente; unos análisis apuntan como una de los principales motores de esta dinámica hacia la masificación de la escuela como consecuencia de las mutaciones del capitalismo postindustrial (Cornejo, 2008, b), donde se necesita, en última instancia, de un gran número de personas cualificadas para mantener en funcionamiento el propio sistema.

Se explica, de esta manera, que al hacerse obligatoria la educación media, se educa a todos, incluso a quienes no quieren ser educados como se expresó anteriormente, haciendo que el docente concentre gran parte de sus esfuerzos en poner orden en ese tipo de audiencia, repleta de apatía o activamente negativista y opositora hacia la presencia del maestro.

La dinámica del cambio social, independientemente de cuáles sean los motores que la promoció o la impulsó en ese ritmo frenético del cual el conjunto de la sociedad no puede escapar, al menos sin un quiebre significativo de gran parte del sistema, presentaría en estas sociedades los clásicos conflictos intergeneracionales, en la que se expresan la conflictividad y la dialéctica contradictoria entre las expectativas, formas de proceder y creencias de quienes son aún adolescentes y jóvenes y las expectativas, formas de proceder y creencias de quienes desempeñan el papel de los adultos en el contexto; en tal sentido, lo que la psicoanalista Silvia Bleichmar (1997) supo denominar como *malestar sobrante* puede explicar de una

forma muy global aquel sufrimiento experimentado generación tras generación por la dinámica del cambio social que es un proceso continuo:

Y el malestar sobrante se nota particularmente, en nuestra sociedad, en el hecho de que los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos, aquellos que encontrarán en el futuro un modo de remediar los males que aquejan a la generación de sus padres. La propuesta realizada a los niños – a aquellos que tienen aún el privilegio de poder ser parte de una propuesta – se reduce, en lo fundamental, a que logren las herramientas futuras para sobrevivir en un mundo que se avizora de una crueldad mayor que el presente (Bleichmar, 1997, pp. 1-2)

Es decir, la sociedad denota un importante visión distópica tanto del presente como del futuro que se ha ido acentuando desde las últimas décadas del siglo XX, donde impera una importante visión decadentista de la historia (Dussel, 2015), en el que se estaría presentando una especie de síndrome que Bleichmar (1997) haciendo alusión a un concepto formulado por Norberto Bobbio ha denominado como la “vejez melancólica”, como un tipo de síndrome – malestar, propio de nuestras sociedades, que se expresa a través de la apatía sobre el futuro, pensando en que existe ya casi nada nuevo por alcanzar.

Así la distopía se mantiene, pues la historia empieza a mostrar que no sólo es una visión dramática y subjetiva de la realidad, sino que la proyección distópica se parece cada vez más a la vida cotidiana, existe la pérdida de los valores sobre aquellos puntos de vista que las generaciones pasadas valoraban, aunque como se pudo observar en cuanto al ámbito educativo, esto no tiene únicamente repercusión sobre la valoración que cada docente podría hacer sobre su propio trabajo, sino también que implica una concepción que a la larga terminará absorbiendo en un estado de permanente instrumentalización a las nuevas generaciones, esto sino se realiza un cambio inmediato sobre esta visión, según lo que sostiene Bleichmar.

Sin embargo la dificultad radica en la realidad, en la experiencia cotidiana del docente, no puede cambiar repentinamente su visión distópica de la realidad, al menos quienes están inmersos o se identifican en alguno de las dos interacciones, o en ambas partes de la dialéctica: malestar docente – malestar educativo, lo que a su vez no permite salir de aquella especie de atadura, el malestar docente es un determinante del malestar educativo, si el docente sigue encontrando que la realidad reafirma su punto de vista tendiente hacia concepciones decadentes del futuro, el malestar educativo se alimenta solo, como una especie de círculo vicioso, el malestar educativo no dejará de serlo si no se resuelve el problema del malestar docente.

Anteriormente, se había explicado que de alguna forma, un factor que incide en el cambio de paradigma social frente a la imagen del maestro son aquellos factores que tienen que ver con las sociedades postmodernas, donde la educación es obligatoria y eso implica la obligatoriedad de educar a quien no quiere aprender, también fruto de esta relación dialéctica y ambivalente se podría concluir que el malestar docente obliga a ejercer la labor educativa, en un contexto en el cual el docente se ha desencantado de su rol, porque está dejando de creer en las cualidades socialmente reivindicadoras de su tarea, por que existen demasiadas contradicciones entre los ideales de la educación y la práctica social de la misma.

2.4. EL SÍNDROME DEL PROFESOR QUEMADO O *BURNOUT*: UN SÍNTOMA DEL MALESTAR EDUCATIVO

El síndrome del profesor quemado o *burnout*, se muestra como una problemática en crecimiento exponencial, al menos en lo referente a los docentes de bachillerato, si bien es cierto, el quemarse en el trabajo puede suceder en cualquier profesión o

actividad laboral, el caso del profesor quemado, mantiene ciertas particularidades y con ello denota las características que pueden llevar a estimar a este fenómeno con un síntoma del malestar educativo mas allá de un problema meramente individual como se ha señalado a lo largo del desarrollo de este trabajo y en este capítulo de forma especial.

Maslach y Jackson (1981, 1982 en Pérez Martínez, 2010) definen al Burnout como una manifestación del estrés laboral en tres dimensiones: el cansancio emocional, la despersonalización, siendo que esto se refiere al trato con los usuarios/clientes y la dificultad para alcanzar la realización personal, por su parte Pines definió en su momento a este síndrome como un estado de agotamiento físico, mental y emocional que estaría cuasado por una larga exposición a situaciones de demanda emocional (Pines y Aaronson en Oramas, 2013).

El modelo de Pinez se relaciona con el expuesto por Direndock, Buunk y Shaufeli (2001 en Silvero, 2007) quienes señalan que este síndrome desencadena una serie de signos tales como “baja satisfacción y motivación hacia el trabajo, problemas de salud, absentismo laboral, propensión al abandono de la actividad profesional, y por tanto, una disminución en la calidad del trabajo que se realiza”, éstas definiciones tratan de englobar la características generales de este síndrome, en cualquier contexto laboral.

Cuando se habla de las particularidades del síndrome burnout en los docentes probablemente sería necesario incluir o ampliar en las explicaciones relacionadas con las variables psicosociales que pueden estar determinando en un nivel importante la presencia o no de este síndrome en el profesorado.

Por lo tanto, más que encontrar una consideración especial o particular sobre el fenómeno del burnout, en los docentes, es necesario tomar en cuenta que las principales caracterizaciones que se ha hecho del mismo parten desde un enfoque clínico sobre el problema (Oramas, 2013), (Pérez Martínez, 2010), por ello es necesario tener en cuenta el replanteamiento o la ampliación de las dimensiones de las que han expuesto los autores para poder introducir las variables hacia lo psicosocial tal como lo plantea el modelo de la teoría organizacional de Golembiewski, Muzerider y Carter (Oramas, 2013).

De esta forma, se concluye, que el Síndrome Burnout en los docentes pone en evidencia al malestar educativo, esto es, el crecimiento exponencial de su incidencia pone de manifiesto la realidad del contexto social en el que debe desenvolverse la tarea educativa, al considerar que las variables psicosociales resultan determinantes (Cornejo, 2008 b)(Artazcoz, 2010) en la aparición de este síndrome, lo cual explica que la dinámica social y el contexto en el que se desarrolla la tarea educativa está generando una mayor morbilidad en la clase docente con respecto a este síndrome.

El *Burnout* se presenta a través de sentimientos y creencias de indefensión que manifiestan los docentes, hecho que impacta en la calidad de su trabajo y redundando en el malestar educativo, ya que como se ha expuesto, una de las particularidades de este síndrome es la aparición de señales de desgaste y falta de motivación hacia el trabajo y compromiso con el mismo, y si, por un lado muchas variables psicosociales no pueden ser controladas directamente ni por el docente de forma individual, ni por la institución en particular donde trabaja, éstos factores psicosociales si podrían ser exacerbados desde las demandas institucionales como los procesos de evaluación institucional de la calidad bajo parámetros observables y

medibles (Lo Schiavo, 2001) como sucede en el contexto actual de la educación ecuatoriana.

CAPITULO 3

3. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD Y TRABAJO DOCENTE

3.1. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL

Un importante antecedente sobre los procesos de evaluación de la calidad educativa, se puede encontrar en la implementación de las pruebas APRENDO, las mismas que fueron aplicadas entre el año de 1996 hasta el 2007 en cuatro ocasiones, a los estudiantes de tercero, séptimo y décimo de Educación Básica, en las áreas de Matemática, Lenguaje y Comunicación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008), la institución a cargo fue el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador a través de su proyecto EB/PRODEC, que acogió la propuesta de UNESCO en el contexto del Compromiso de Dakar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2007).

Posteriormente, a partir del año 2008, el Ministerio de Educación implementa las pruebas SER ECUADOR, que se aplican de manera censal a estudiantes de instituciones educativas del sistema público, fiscomisional y privado, a través de la metodología de Teoría de Respuesta al Ítem (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008) .

En cuanto al trabajo docente específicamente, no se pueden encontrar evidencias de una evaluación institucionalizada, por parte de la entidad rectora y/o instituciones conexas en fuentes documentales o bibliográficas hasta antes del año 2009, no obstante, esto no significa que no haya existido evaluación hacia el trabajo docente, pero no ha existido una institucionalización de estos procesos ni la estandarización de los mismos antes de ese año, pese a que la Constitución de 1998 en el artículo 73 hace mención a la remuneración de los docentes según su evaluación de desempeño (Constitución de la República del Ecuador, 1998), es decir se había dado ya la concepción del pago por mérito.

De esta forma, en el año 2009, después de dos años de iniciado el gobierno del Economista Rafael Correa Delgado, se realiza la primera evaluación de desempeño docente en el país mediante la metodología de prueba, observación de clase, autoevaluación y evaluación entre pares (Torres, 2014), este proceso terminó por ser obligatorio para todos los docentes del país hasta la educación media, es decir todos los niveles en que la educación es obligatoria, esto como parte del sistema denominado SER – Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas (Torres, 2009), cabe mencionar que éste proceso produjo el principal punto de quiebre entre la tradicional organización sindical del magisterio ecuatoriano y el gobierno nacional.

La institucionalización de la evaluación de la calidad, ha quedado finalmente definida, en la actualidad, por la creación en el año 2012 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

3.2. EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEVAL) Y LAS PRUEBAS SER

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) es una institución pública creada por mandato constitucional el 26 de noviembre de 2012 (INEVAL, 2016) con el objetivo de realizar la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y tiene la potestad de establecer los indicadores de la calidad de la educación, que se aplican a través de la evaluación continua de los siguientes componentes: gestión educativa de las autoridades, desempeño del rendimiento académico de los estudiantes, desempeño de directivos y docentes según lo que expone el Artículo 68 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011).

Esta institución realiza sus labores con base en los estándares de calidad educativa definidos por el Ministerio de Educación y así mismo desarrolla otros que considera técnicamente pertinentes (INEVAL, 2016), así mismo según su declaración de principios rectores y de misión/visión se señala que es una institución eminentemente técnica con autonomía en sus aspectos financieros, administrativos y técnicos que sigue los valores institucionales de: “1) objetividad; 2) tecnicidad; 3) eficiencia, eficacia y efectividad en su operación; 4) fomento de la cultura de evaluación; 5) confiabilidad; y, 6) profundo sentido de participación social” (INEVAL, 2016).

Misión y Visión del INEVAL: En cuanto a la misión expresa “Promover una educación de excelencia a través de la evaluación integral al Sistema Nacional de Educación y sus componentes” (INEVAL, 2016), y en lo referente a su misión: “Realizar evaluaciones que serán confiables, objetivas, oportunas, pertinentes e

imparciales para convertirse en el referente de la situación del Sistema Nacional de Educación y sus componentes, con respecto a su calidad” (INEVAL, 2016).

El INEVAL realiza sus evaluaciones a todos los agentes del sistema nacional de educación: estudiantes, docentes y directivos de centros escolares a través de distintas herramientas como las pruebas SER Estudiante, SER Bachiller, Exonera, ENES, estos dos en coordinación con la SENESCYT, los mismos que están dirigidos hacia los estudiantes, en cuanto a las dirigidas hacia los maestros se encuentran las pruebas SER Maestro, SER Maestro – recategorización, SER Profesional, y el proceso “Quiero Ser Maestro”, y hacia las autoridades educativas maneja los procesos “Quiero ser Directivo” y “Quiero ser Asesor” (INEVAL, 2016).

En referencia a la evaluación de docentes en ejercicio existen cuatro dimensiones que han sido delineadas por el Ministerio de Educación del Ecuador que rigen en la Normativa para la Evaluación del Desempeño Docente expuesto en la Resolución N°026-INEVAL-2016.

3.3. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE – ASPECTOS DE LA NORMATIVA ACTUAL

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) señala que el proceso de evaluación del desempeño docente se ejecuta en dos fases, primeramente está la evaluación interna y posteriormente la evaluación externa, teniendo cada una variados instrumentos de evaluación.

Instrumentos de Evaluación Interna

Los Instrumentos de Evaluación Interna utilizados son: (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016)

Autoevaluación

Coevaluación

Directivos

Estudiantes

Padres de Familia

Observación de Clase

Instrumentos de Evaluación Externa

Los siguientes instrumentos de Evaluación Externa son aplicados a los docentes de Bachillerato: (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016)

Biología (Bachillerato)

Ciencias Sociales (Bachillerato)

Física (Bachillerato)

Lengua y Literatura (de octavo de EGB a tercer año de Bachillerato)

Matemática (Bachillerato)

Química (Bachillerato)

Comprensión lectora

Conocimientos pedagógicos

Dimensiones de la Evaluación del Desempeño Docente

Las cuatro dimensiones de la Evaluación del Desempeño Docente delineadas por el Ministerio de Educación se encuentran expuestas en la Normativa para la Evaluación del Desempeño Docente (Resolución No. 026-INEVAL-2016, 9/3/2016) que se expresa a través de los saberes:

SABER. Saberes disciplinares. Se determina por el dominio que evidencia el docente de los conocimientos específicos en los distintos campos que enseña, además de los saberes pedagógicos con los que cuenta para desarrollar su profesión.

SABER HACER. Gestión del aprendizaje. Son las habilidades, estrategias y herramientas del docente para llevar a cabo de manera efectiva el proceso de aprendizaje.

SABER SER. Liderazgo profesional. Son las destrezas que le permiten mejorar su práctica educativa, considerando al docente como un guía que colabora en la construcción de comunidades de aprendizaje.

SABER ESTAR. Habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas. Son las habilidades para entender las emociones propias y de los demás, discernir entre ellas y con base en esa información expresar sus pensamientos y actitudes, así como llegar a acuerdos en un marco de cultura de paz compatible con los valores y marcos legales ecuatorianos, (Resolución No. 026-INEVAL-2016, 9/3/2016, Art. 5)

De esta misma forma se expresan los componentes para la integración de la calificación sobre un 100% que recibe cada docente luego de culminado el proceso.

Tabla N° 2: Componentes que integran la Evaluación de Desempeño Docente – INEVAL

AGENTE	INSTRUMENTOS	PESO EN EL PUNTAJE GLOBAL	PESO POR TIPO DE EVALUACIÓN
Docente	Autoevaluación	3%	52%
Docente par	Coevaluación	8%	
Docente par Ineval	Rúbrica	17%	
Docente	Valoración de Prácticas de Aula	15%	
Directivos	Heteroevaluación	5%	
Estudiantes y familia	Heteroevaluación	4%	
Ineval	Prueba de base estructurada	48%	48%
	Factores asociados	0%	0%

Fuente: (Resolución No. 026-INEVAL-2016, 9/3/2016, Art. 6)

Niveles de desempeño según la calificación

La Normativa para la Evaluación del Desempeño Docente considera cuatro niveles de desempeño según el porcentaje obtenido en la calificación final, esto es, cuando se han desarrollado todas las fases de evaluación.

Tabla N° 3: Nivel de desempeño y descripción según Normativa

Nivel de Desempeño	Descripción
Excelente	Su desempeño es superior a lo esperado, cumple con todos los estándares y sus cualidades se observan en el dominio del saber que promueve, los conocimientos pedagógicos que emplea y el nivel de liderazgo y confianza al promover una participación ciudadana que trasciende al ámbito escolar.
Favorable	Su nivel de dominio disciplinar es adecuado, su desarrollo como docente y sus fundamentos pedagógicos le permiten planificar, ejecutar y evaluar el proceso de aprendizaje en un contexto específico y, al mismo tiempo, afrontar situaciones adversas, resolver conflictos y fomentar la participación ciudadana. Su nivel de liderazgo le ayuda a tomar decisiones a través de esquemas colaborativos que fomenten la cultura de paz y la participación ciudadana más allá del aula.
Fundamental	Posee conocimientos fundamentales y la noción de las habilidades pedagógicas con las que gestiona el aprendizaje mientras actúa como agente principal en el proceso educativo. Su nivel de liderazgo se ejerce en el aula con énfasis en el cumplimiento del currículo y la promoción de valores ciudadanos dentro del aula.
En formación	Los conocimientos sobre su campo deben ampliarse y hacerse más profundos. A través del desarrollo de nuevas habilidades pedagógicas que le ayuden a planificar y ejecutar el proceso de aprendizaje y diseñar evaluaciones para un contexto escolar específico. El fortalecimiento del liderazgo le ayudará a tomar decisiones a través de esquemas colaborativos que le permitan afrontar situaciones adversas. Fomentar la cultura de paz y la participación ciudadana más allá del aula.

Fuente: (Resolución No. 026-INEVAL-2016, 9/3/2016, Art. 7)

La escala que se utiliza en puntajes va del 1 al 1000, y el puntaje mínimo para aprobar es 600; entre 600 a 699 puntos de esta escala se considera que el docente tiene los conocimientos a nivel fundamental para seguir desarrollando sus habilidades, entre 700 y 949 se considera que tiene un desempeño favorable, y sobre los 950 puntos se ubica en un nivel excelente (Resolución No. 026-INEVAL-2016, 9/3/2016, Art. 7).

Por ley se ha establecido que quienes no aprueben tendrán una nueva oportunidad de superar el puntaje en el plazo de un año, en caso de volver a reprobar serán destituidos del cargo de forma inmediata (LOEI, 2011, Art. 133, literal f), es decir quienes reprobaban dos veces consecutivas la evaluación de desempeño perderán su cargo según la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Se debe remarcar que, sobre todo, la primera fase de la evaluación, es parte de un proceso continuo que se realiza a lo largo del año escolar, así mismo los instrumentos de esta fase como la coevaluación, la rúbrica y la valoración de prácticas de aula requieren de insumos o evidencias, como por ejemplo la elaboración del portafolio docente, que a lo largo del período debe ir elaborando bajo los esquemas que se proporciona según los estándares de calidad diseñados por el Ministerio de Educación y el INEVAL.

3.4. ESTÁNDARES DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN RELACIÓN AL DESEMPEÑO DEL DOCENTE

En el documento del Ministerio de Educación titulado “*Estándares de Calidad Educativa*” (2012) se expone que el principal propósito de formular estándares de calidad es orientar, apoyar y monitorear las acciones de los actores del sistema educativo para lograr procesos de mejora continua, y contar con insumos para introducir cambios en la política pública de educación para lograr los objetivos de mejora de la calidad de la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012 b).

Para cada uno de los agentes o actores en el sistema educativo el ministerio ha delineado unos estándares, en relación al desempeño del docente los cuales permiten establecer las prácticas y características de un maestro de calidad,

entendiendo a este como “aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos en nuestro país” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012 b, p. 11), adicionalmente en este documento se hace referencia a que los estándares no se concentran, únicamente en el dominio del área que enseña, sino además otras características como uso de pedagogía variada, la actualización permanente, buenas relaciones con padres y estudiantes, etc.

Queda claro así, que cada característica deseable definida por un estándar debe estar soportado por la generación de evidencias de que se posee esas cualidades, tal cual se manifiesta en la siguiente graficación que se ha tomado del documento referido, el mismo que resume el flujo de proceso de los estándares desde las dimensiones anteriormente descritas:

Ilustración N° 3: Flujo del proceso de los estándares de calidad



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2012), *Estándares de Calidad Educativa*,

p.11

Al respecto de éstos componentes, se indica que: la **dimensión** es un ámbito o área de acción de los docentes en función de los aprendizajes de los estudiante, un

estándar general es un descriptor macro de las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que deben demostrar los maestros en su desempeño, en cambio un **estándar específico** son descriptores concretos que permiten la verificación del cumplimiento en referente del estándar general, de ellos parten los **indicadores** que es el nivel de desempeño que permite cualificar la tarea docente.

Tabla N° 4: Estándares de calidad educativa de desempeño docente

No.	ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS
DIMENSIÓN A: DOMINIO DISCIPLINAR Y CURRICULAR		
1	A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.	<p>A.1.1 Domina el área del saber que enseña.</p> <p>A.1.2 Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia.</p> <p>A.1.3 Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.</p> <p>A.1.4 Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan.</p>
2	A.2 El docente conoce el currículo nacional.	<p>A.2.1 Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.</p> <p>A.2.2 Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte.</p> <p>A.2.3 Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional.</p>
3	A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.	A.3.1 Usa de forma competente la lengua en la que enseña.
DIMENSIÓN B: GESTIÓN DEL APRENDIZAJE		
1	B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza aprendizaje.	<p>B.1.1 Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado/curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje.</p> <p>B.1.2 Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos, de acuerdo con los objetivos educativos establecidos.</p> <p>B.1.3 Selecciona y diseña recursos didácticos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>B.1.4 Adapta los tiempos planificados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>

		B.1.5 Planifica sus clases para que los estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje.
2	B.2 El docente implementa procesos de enseñanza aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.	<p>B.2.1 Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula.</p> <p>B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.</p> <p>B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.</p> <p>B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.</p> <p>B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.</p> <p>B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución</p>
3	B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.	<p>B.3.1 Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la co-evaluación de los estudiantes.</p> <p>B.3.2 Diagnostica las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del estudiantado.</p> <p>B.3.3 Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente.</p> <p>B.3.4 Evalúa de forma permanente el progreso individual, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, con estrategias específicas.</p> <p>B.3.5 Comunica a sus estudiantes, de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados y todo lo que necesitan hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje.</p> <p>B.3.6 Informa a los padres de familia o representantes legales, docentes y directivos, de manera oportuna y periódica, acerca del progreso y los resultados educativos de los estudiantes.</p>
DIMENSIÓN C: DESARROLLO PROFESIONAL		
1	C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.	<p>C.1.1 Participa en procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional, tanto al interior de la institución como fuera de ella.</p> <p>C.1.2 Investiga y se actualiza permanentemente en temas que tienen directa relación con su ejercicio profesional y con la realidad de su entorno y la del entorno de sus</p>

		estudiantes. C.1.3 Aplica experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación, relacionados con su ejercicio profesional.
2	C.2 El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.	C.2.1 Comparte sus experiencias y conocimientos con otros profesionales de la comunidad educativa. C.2.2 Trabaja con los padres de familia o representantes legales y otros miembros de la comunidad educativa, involucrándolos en las actividades del aula y de la institución. C.2.3 Genera un ambiente participativo para el intercambio de experiencias y búsqueda de mecanismos de apoyo y asistencia a estudiantes con necesidades educativas especiales.
3	C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su labor en el aprendizaje de sus estudiantes.	C.3.1 Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que recibe de la comunidad educativa. C.3.2 Valora su labor como docente y agente de cambio.
DIMENSIÓN D: COMPROMISO ÉTICO		
1	D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.	D.1.1 Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas en todas sus acciones, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales. D.1.2 Comunica a sus estudiantes altas expectativas acerca de su aprendizaje, basadas en la información real sobre sus capacidades y potencialidades individuales y grupales. D.1.3 Estimula el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes dentro del sistema educativo.
2	D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.	D.2.1 Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales. D.2.2 Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos.

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

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2012), *Estándares de Calidad Educativa* pp. 12 – 14

3.5. CRÍTICA AL MODELO ESTANDARIZADO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Retomando un tanto las ideas recogidas en el primer capítulo, en relación al término “educación de calidad”, este revela connotaciones ambiguas, recoge ideas dispares, además es un concepto no abstracto, es decir, es casi imposible aislarlo del contexto histórico – político con el que está relacionado; en este sentido, la estandarización, que ha sido uno de las principales marcas distintivas del período actual desde la aprobación del Plan Decenal de la Educación 2006 – 2015, y con ello la génesis de la Revolución Educativa de la década 2007 – 2017, ha sido blanco de variados análisis y críticas debido justamente a su naturaleza.

Una importante crítica hacia la evaluación a través de la lógica estandarizadora y del tipo de educación a la que ésta responde, viene a darse porque la normalización del conocimiento, busca insertarse en una lógica de competencia bajo los parámetros impuestos por la lógica del mercado y el capitalismo neoliberal (Torres, 2014), donde lo importante es “satisfacer las necesidades empresariales en cuanto a formación de recursos humanos y generación y fortalecimiento de una ideología que permita la profundización del modelo de acumulación de riqueza” (Pardo y García, 2003 en Isch, 2015, p.40).

El modelo mismo de educación y evaluación por competencias, ya sea dirigida hacia estudiantes o maestros, tiende a ser fuente de críticas en este sentido, pues, se inserta dentro de una concepción ideológica emparentada con el Darwinismo Social, que considera que el ser humano básicamente procede bajo la competición o la “supervivencia del más apto”; aunque se debe considerar que en el caso ecuatoriano esto no sucedería del todo de esta forma, es decir, sería un error señalar que la concepción de educación de calidad en el Ecuador obede exclusiva o mayoritariamente a este aspecto (como puede apreciarse en los estándares), aunque se puede ver que existen prácticas que si estarían basadas en ese principio⁴, como lo es por ejemplo el ranqueo de instituciones, profesores y estudiantes o la lógica del pago por mérito a los docentes (Torres, 2014).

Bajo este ideal, se educa directa o indirectamente en esos principios, y se considera que ésa es la única vía o la mejor forma de proceder, porque se estima que la sociedad funciona así indiscutiblemente; por lo tanto, se educa para que los jóvenes sean más competitivos entre pares, ignorando las evidencias que señalan que el ser humano tiende a la cooperación, lo que es un requisito fundamental para la formación de fuertes conglomerados sociales (Isch, 2015), y que por lo tanto puede ser posible impulsar un sistema educativo tendiente a la equidad y la cooperación.

Otra crítica igualmente importante a este modelo de evaluación, señala que la misma representa una especie de transposición de herramientas diseñadas para la administración de empresas y los procesos industriales hacia la pedagogía, es decir, los mecanismos tecnocráticos tienen poco de pedagógicos (Torres, 2014) o tienen

⁴ Prueba de ello es alineamiento de la política educativa orientada hacia el *Sumak Kawsay* que sería contrapuesto en un amplio sentido con la lógica neoliberal sobre la competencia entre individuos, sin embargo las prácticas institucionales dejan en tela de juicio si la visión del *Sumak Kawsay* o del Buen Vivir, es en realidad el eje orientador de las mismas.

poco que ver, con fines más amplios en la educación que únicamente, formar mano de obra mejor cualificada, correspondiente con una actividad laboral específica (Vargas, 2001 en Isch, 2015).

La crítica más unánime, puede encontrarse a partir de que, en el supuesto que se diera por válido el principio en que el fin de la educación de calidad es hacer competitivo al estudiante, para el ejercicio de una actividad laboral, el tiempo destinado por los docentes a la generación de evidencias de la calidad, justamente aleja al profesor de su tarea eminentemente pedagógica, con ello no es posible o dificulta en gran medida el acompañamiento del docente hacia los estudiantes, y con ello el docente está más ocupado de generar los insumos para la evaluación, que en la labor pedagógica fuera de clase y de la institución inclusive, que ciertamente es inherente al desempeño en la profesión docente.

La generación de insumos, que sean evidencia para las instancias evaluadoras, dificultan el complejo trabajo docente; cuando la evaluación se centra en los parámetros demostrables, olvida gran parte de la situación de los docentes en el día a día, donde cada vez más la escuela, a través de la figura del docente, se ve en la necesidad de ejercer en gran medida el rol de la familia de los estudiantes, por lo tanto gran parte de sus actividades, dentro y fuera del marco pedagógico, escapan de lo que pueda ser medidas, con indicadores propios de los modelos tecnocráticos, donde cabría preguntarse si los insumos ayudan a la calidad de la educación o a los evaluadores de la calidad.

Finalmente, se concluye en esta sección, el señalar la crítica que de alguna forma resume lo expuesto hasta aquí sobre los procesos de evaluación institucional de la calidad a través de la estandarización y normativización; y la misma tiene relación

con el concepto de la proletarización del trabajo del docente, ya que “Un proletario es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, los objetivos y el proceso de su trabajo” (Fernández Enguita, 1990, p. 156 en Lo Schiavo, 2001, p. 125), esto tiene una relación directa con la falta de participación y de control en la elaboración de los contenidos pedagógicos por parte de los maestros, que finalmente se centran más en el cumplimiento de metas y estándares que sean cualificables, bajo un paradigma positivista – conductual (Pérez Luna, 2003) donde prima la racionalidad instrumental (Lo Schiavo, 2001).

En palabras de Vega Cantor (2015) la proletarización del trabajo docente se puede notar en las prácticas institucionales emparentadas con los mecanismos de control externo:

Los profesores están siendo proletarizados porque se descualifican sus procesos de trabajo, puesto que se introducen formas de control técnico del currículo en las instituciones escolares, lo que genera una separación entre concepción y ejecución. [...]. Se introducen mecanismos de control técnico externo que convierten a los profesores en ejecutores de procedimientos y administradores más que en pedagogos. (Vega Cantor, 2015, s/p).

De esta forma los procesos tecnocráticos pueden terminar reafirmando la idea de un docente despersonalizado y alienado, como un obrero más en un proceso industrial donde la iniciativa queda supeditada; no obstante, de que buena parte de las normativas de la calidad educativa contemplan ejes de acción para los docentes que requieren de iniciativa, creatividad y compromiso; la generación de evidencias obstaculiza casi por completo cualquiera de las iniciativas en la práctica, con el consecuente impacto en la calidad educativa y también en la calidad de vida en el trabajo de los maestros.

A través de la revisión bibliográfica y documental en este trabajo se pudo tener una concepción más profunda sobre este enfoque de la educación y su problemática

para el magisterio, se concluye así que esta lógica de prácticas sociales sobre la calidad educativa tienen un carácter generalizado en el contexto del mundo occidental e iberoamérica y en las dos últimas décadas se ha acentuado con mayor fuerza y se ha internacionalizado sobre todo hacia los países denominados como en vías de desarrollo o emergentes.

CAPÍTULO 4

4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. GENERALIDADES: TIPOLOGÍA DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA EMPLEADA

Tipo de Estudio

Éste problema de investigación se planteó para ser de tipo correlacional, más precisamente se la ha definido como una investigación ex post facto de tipo correlacional.

Investigación Ex Post Facto Correlacional

Por la naturaleza del problema no es posible manipular las variables planteadas, además no es posible establecer un grupo de control para proponer comparaciones, (prácticamente todos los docentes en el Ecuador están inmersos en el proceso de evaluación institucional de la calidad), y además se enfoca en encontrar y visualizar alguna relación entre los fenómenos (las variables del problema planteado) y determinar si existe una correlación, más no puede plantearse causalidad entre los mismos.

Método de Investigación

El método utilizado ha sido el correlacional ya que se ha buscado correlación entre el comportamiento de las dos variables del estudio.

4.2. MUESTRA

La muestra originalmente estuvo planteada para ser dirigida a profesores que al menos impartan 1 hora semanal a los terceros años de Bachillerato General Unificado en la parroquia Ñaquito del Distrito Metropolitano de Quito, la misma que cuenta con 14 unidades que cuentan con nivel de Bachillerato según las Base de Datos: *Listado de Unidades Educativas por Zona y Distrito_2015* del Ministerio de Educación, , se eligió la parroquia de Ñaquito debido a la conveniencia geográfica del investigador.

Sin embargo cabe resaltar que pese a varias gestiones realizadas no se pudo obtener información desagregada ni particular de la población estimada para el muestreo, pues según la base de datos existen 944 docentes en total de las instituciones que cuentan con nivel de bachillerato en esta parroquia pero no se desagrega por niveles, es decir no se puede conocer cuántos están en Bachillerato y cuántos de éstos corresponden a los otros niveles que tienen también estas instituciones (Inicial y Básica)

Igualmente y en este mismo sentido no se pudo obtener un permiso institucional de parte del Ministerio de Educación para ingresar a las unidades, por lo tanto se planteó la estrategia de identificar profesores voluntarios que pudieran participar en el estudio. En total en el período de junio a diciembre de 2016 se logró obtener datos de 31 respuestas válidas de diferentes docentes con las dos herramientas

contempladas para este estudio, los docentes pertenecen a las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito: Colegio Luciano Andrade Marín, Insituto Superior Luis N. Dillon, Unidad Educativa Rockefeller, Unidad Educativa Atenas School, Colegio Nacional Eloy Alfaro, Unidad Educativa Juan Pablo II, y Colegio de América, los voluntarios cumplieron con la condición de impartir clases al menos en una hora semanal en el último año de Bachillerato.

Se reconoce así que las 31 respuestas no representan un número que permite hacer generalizaciones sobre el tema planteado, pero puede considerarse adecuado para un estudio correlacional, considerando los recursos limitados para la investigación.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOPIACIÓN DE DATOS

En el presente trabajo se han utilizado dos herramientas de investigación y recopilación de datos, siendo que el objetivo es determinar alguna correlación o incidencia entre las variables: “Evaluación Institucional de la Calidad Educativa”, entendiend a ésta como el conjunto de tareas que realizan los docentes para generar evidencias de la calidad de la educación que imparten; y, los “Riesgos Psicosociales de los Docentes”.

En este sentido se realizó la determinación de las dos herramientas de investigación y recopilación de datos para la investigación práctica del presente informe, entendiend así que el Test de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 está diseñado para la medición de Riesgos Psicosociales; la segunda herramienta utilizada fue una Encuesta de Percepción sobre los Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa, de elaboración propia, las características de las mismas se detallan a continuación.

4.3.1. Test de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1

El Test de Riesgos Psicosociales FPSICO es un método de evaluación de Riesgos Psicosociales diseñada por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) del Gobierno de España cuya primera versión data del año de 1997 (INSHT, 2012), el mismo que en su versión actual y que es la utilizada en este trabajo permite obtener información de 9 factores de riesgo:

4.3.1.1. Descripción de Factores de Riesgo

El documento denominado *Factores Psicosociales: metodología de evaluación* del INSHT – NTP 926 (INSHT, 2012) señala que el test consta de 44 preguntas, con un total de 89 ítems, ofreciendo información sobre 9 factores evaluados por este método los cuales se describen conforme lo hace el documento en mención:

Tiempo de trabajo

Este factor hace referencia a distintos aspectos que tienen que ver con la ordenación y estructuración temporal de la actividad laboral a lo largo de la semana y de cada día de la semana. Evalúa el impacto del tiempo de trabajo desde la consideración de los periodos de descanso que permite la actividad, de su cantidad y calidad y del efecto del tiempo de trabajo en la vida social.

Autonomía

Bajo este factor se acogen aspectos de las condiciones de trabajo referentes a la capacidad y posibilidad individual del trabajador para gestionar y tomar decisiones tanto sobre aspectos de la estructuración temporal de la actividad laboral como sobre cuestiones de procedimiento y organización del trabajo. El método recoge estos aspectos sobre los que se proyecta la autonomía en dos grandes bloques:

- Autonomía temporal. Se refiere a la libertad concedida al trabajador sobre la gestión de algunos aspectos de la organización temporal de la carga de trabajo y de los descansos, tales como la elección del ritmo, las posibilidades de alterarlo si fuera necesario, la distribución de los

descansos durante la jornada y el disfrute del tiempo libre para atender a cuestiones personales.

- **Autonomía decisional.** La autonomía decisional hace referencia a la capacidad de un trabajador para influir en el desarrollo cotidiano de su trabajo, que se manifiesta en la posibilidad de tomar decisiones sobre las tareas a realizar, su distribución, la elección de procedimientos y métodos, la resolución de incidencias, etc.

Carga de trabajo

Por carga de trabajo se entiende el nivel de demanda de trabajo a la que el trabajador ha de hacer frente, es decir, el grado de movilización requerido para resolver lo que exige la actividad laboral, con independencia de la naturaleza de la carga de trabajo (cognitiva o emocional). Se entiende que la carga de trabajo es elevada cuando hay mucha carga (componente cuantitativo) y es difícil (componente cualitativo). Este factor valora la carga de trabajo a partir de las siguientes cuestiones:

- **Presiones de tiempos.** La presión de tiempos se valora a partir de los tiempos asignados a las tareas, la velocidad que requiere la ejecución del trabajo y la necesidad de acelerar el ritmo de trabajo en momentos puntuales.
- **Esfuerzo de atención.** Con independencia de la naturaleza de la tarea, ésta requiere que se la preste una cierta atención. Ésta viene determinada tanto por la intensidad y el esfuerzo de atención requeridos para procesar las informaciones que se reciben en el curso de la actividad laboral y para elaborar respuestas adecuadas como por la constancia con que debe ser mantenido dicho esfuerzo. Los niveles de esfuerzo atencional pueden verse incrementados en situaciones en que se producen interrupciones frecuentes, cuando las consecuencias de las interrupciones son relevantes, cuando se requiere prestar atención a múltiples tareas en un mismo momento y cuando no existe previsibilidad en las tareas.
- **Cantidad y dificultad de la tarea.** La cantidad de trabajo que los trabajadores deben hacer frente y resolver diariamente es un elemento esencial de la carga de trabajo, así como la dificultad que supone para el trabajador el desempeño de las diferentes tareas.

Demandas psicológicas

Las demandas psicológicas se refieren a la naturaleza de las distintas exigencias a las que se ha de hacer frente en el trabajo. Tales demandas suelen ser de naturaleza cognitiva y de naturaleza emocional. Las exigencias cognitivas se definen según el grado de movilización y de esfuerzo intelectual al que debe hacer frente el trabajador en el desempeño de sus tareas (procesamiento de información del entorno o del sistema de trabajo a partir de conocimientos previos, actividades de memorización y recuperación de información de la memoria, de razonamiento y búsqueda de soluciones, etc.).

De esta forma, el sistema cognitivo se ve comprometido, en mayor o menor medida, en función de las exigencias del trabajo en cuanto a la demanda de manejo de información y conocimiento, demandas de planificación, toma de iniciativas, etc. Se producen exigencias emocionales en aquellas situaciones en las que el desempeño de la tarea conlleva un esfuerzo que afecta a las emociones que el trabajador puede sentir.

Con carácter general, tal esfuerzo va dirigido a reprimir los sentimientos o emociones y a mantener la compostura para dar respuesta a las demandas del trabajo, por ejemplo, en el caso de trato con pacientes, clientes, etc. El esfuerzo de ocultación de emociones puede también, en ocasiones, ser realizado dentro del propio entorno de trabajo; hacia los superiores, subordinados, etc.

Las exigencias emocionales pueden derivarse también del nivel de implicación y compromiso con las situaciones emocionales que se derivan de las relaciones interpersonales que se producen en el trabajo y, de forma especial, de trabajos en que tal relación tiene un componente emocional importante (personal sanitario, docentes, servicios sociales, etc.). Otra fuente de exigencia emocional es la exposición a situaciones de alto impacto emocional.

Variedad / contenido del trabajo

Este factor comprende la sensación de que el trabajo tiene un significado y utilidad en sí mismo, para el trabajador, en el conjunto de la empresa y para la sociedad en general, siendo, además, reconocido y apreciado y ofertando al trabajador un sentido más allá de las contraprestaciones económicas. Este factor se evalúa mediante una serie de ítems que estudian en qué medida el trabajo está diseñado con tareas variadas y con sentido, se trata de un trabajo importante y goza del reconocimiento del entorno del trabajador.

Participación / supervisión

Este factor recoge dos formas de las posibles dimensiones del control sobre el trabajo: el que ejerce el trabajador a través de su participación en diferentes aspectos del trabajo, y el que ejerce la organización sobre el trabajador a través de la supervisión de sus quehaceres. Así, la “participación” explora los distintos niveles de implicación, intervención y colaboración que el trabajador mantiene con distintos aspectos de su trabajo y de la organización. La “supervisión” se refiere a la valoración que el trabajador hace del nivel de control que sus superiores inmediatos ejercen sobre aspectos diversos de la ejecución del trabajo.

Interés por el trabajador / compensación

El interés por el trabajador hace referencia al grado en que la empresa muestra una preocupación de carácter personal y a largo plazo por el trabajador. Estas cuestiones se manifiestan en la preocupación de la organización por la promoción, formación, desarrollo de carrera de sus trabajadores, por mantener informados a los trabajadores sobre tales cuestiones, así como por la percepción tanto de seguridad en el empleo

como de la existencia de un equilibrio entre lo que el trabajador aporta y la compensación que por ello obtiene.

Desempeño de rol

Este factor considera los problemas que pueden derivarse de la definición de los cometidos de cada puesto de trabajo. Comprende tres aspectos fundamentales:

- La claridad de rol: ésta tiene que ver con la definición de funciones y responsabilidades (qué debe hacerse, cómo, cantidad de trabajo esperada, calidad del trabajo, tiempo asignado y responsabilidad del puesto).
- El conflicto de rol: hace referencia a las demandas incongruentes, incompatibles o contradictorias entre sí o que pudieran suponer un conflicto de carácter ético para el trabajador.
- La sobrecarga de rol: se refiere a la asignación de cometidos y responsabilidades que no forman parte de las funciones del puesto de trabajo pero que se añaden a ellas.

Relaciones y apoyo social

El factor relaciones y apoyo social se refiere a aquellos aspectos de las condiciones de trabajo que se derivan de las relaciones que se establecen entre las personas en el entorno de trabajo. Recoge este factor el concepto de “apoyo social”, entendido como factor moderador del estrés, y que el método concreta estudiando la posibilidad de contar con apoyo instrumental o ayuda proveniente de otras personas del entorno de trabajo (jefes, compañeros,...) para poder realizar adecuadamente el trabajo, y la calidad de tales relaciones. Igualmente, las relaciones entre personas pueden ser origen, con distinta frecuencia e intensidad, de situaciones conflictivas de distinta naturaleza (distintas formas de violencia, conflictos personales,...), ante las cuales, las organizaciones pueden o no haber adoptado ciertos protocolos de actuación. (INSHT, 2012)

4.3.1.2. Fiabilidad del test

En el documento *Factores Psicosociales: metodología de evaluación* del INSHT – NTP 926 (INSHT, 2012), igualmente se señala la justificación psicométrica del Test, en cuanto a la fiabilidad del test en los siguientes términos:

Fiabilidad

Para cada uno de los factores, así como para la escala en su conjunto, se ha obtenido el coeficiente α de Cronbach, indicador de la fiabilidad como consistencia interna del

instrumento. El coeficiente alfa de Cronbach relativo a la escala global presenta un valor de 0,895 (n = 1108), lo que indica una fiabilidad excelente a nivel global. (Muñiz, 2005 6 ; Prieto y Muñiz, 2000 7). (INSHT, 2012).

4.3.2. Encuesta de Percepción sobre los Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa

La Encuesta de Percepción sobre los Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa es de elaboración propia, consta de 10 preguntas con 4 opciones de respuesta cada una, cada una de las cuales tienen una ponderación con un escalamiento tipo Lickert desde el 1 hasta el 4, luego se suman los 10 puntajes de cada respuesta seleccionada por el docente y así contar con una puntuación total de la encuesta que puede ir desde el 10, lo cual significaría una percepción perfectamente positiva sobre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa, hasta el 40 lo que se interpreta como una percepción extremadamente negativa.

4.3.2.1. Revisión y Validación del Cuestionario

Para la validación del cuestionario de soporte se obtuvo la colaboración a 5 personas expertas en la materia (profesores, investigadores, profesionales de las ciencias sociales y docentes con experiencia en bachillerato) para que puedan hacer sus observaciones con respecto a la pertinencia de las preguntas, la corrección del lenguaje en las mismas, así como cualquier observación acerca de la escala utilizada.

Así se solicitó que puntúen del 1 al 4 la pertinencia de la pregunta, se tomaron en cuenta las observaciones que hicieron a las preguntas en una matriz del siguiente tipo:

Tabla N° 5: Matriz de Validación de Encuesta de Diseño Propio

<p>¿Cuántas horas diarias en promedio dedica usted como docente a llenar y elaborar insumos (formatos, informes, indicadores) para satisfacer demandas de organismos estatales (M. Educación/ Ineval)? (fuera de la planificación de clases y evaluaciones)</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p> <p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p> <p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>
<p>¿Qué nivel de tensión produce en usted como docente los procesos de evaluación a los que son sujetos sus alumnos previo a la culminación del bachillerato?</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p> <p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p> <p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>
<p>¿Qué piensa usted de la siguiente afirmación: "Los profesores de último año de bachillerato están dedicando más tiempo a actividades de orden burocrático (llenar indicadores, formatos, informes, evidencias, etc.) que a la gestión de clase en sí misma"?</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p> <p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p> <p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>
<p>¿Cuántas horas diarias en promedio dedica usted como docente</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p>

<p>exclusivamente a la gestión pedagógica como tal?</p>	<p>PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE</p>	<p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>
<p>¿Cómo calificaría usted a la frecuencia con que se presentan los procesos de evaluación del cumplimiento de los planes y programas educativos por parte del Ministerio de Educación/Ineval?</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p> <p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p> <p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>
<p>¿Cuán de acuerdo está usted con esta afirmación "Las actividades para generar evidencias del trabajo docente (llenado de informes, indicadores, formatos, formularios, etc.) que se exige a los maestros no mejoran la calidad de la educación"?</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p> <p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p> <p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>
<p>Según su apreciación: ¿Qué impacto tienen sobre la calidad educativa los procesos de evaluación de la calidad que llevan adelante el Ministerio de Educación/Ineval?</p>	<p>PERTINENCIA DE LA PREGUNTA</p> <p>1 NADA PERTINENTE</p> <p>2 POCO PERTINENTE</p> <p>3 PERTINENTE</p> <p>4 MUY PERTINENTE</p>	<p>CORRECCIÓN DEL LENGUAJE</p> <p>1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA</p> <p>2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN</p> <p>3 SE ENTIENDE</p> <p>4 SE ENTIENDE</p>	<p>OPCIONES DE RESPUESTA</p> <p>(OBSERVACIONES A LA ESCALA)</p>

	PERTINENTE	COMPLETAMENTE	
Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación "las evaluaciones de la calidad educativa sobrecargan de trabajo a los docentes"?	PERTINENCIA DE LA PREGUNTA 1 NADA PERTINENTE 2 POCO PERTINENTE 3 PERTINENTE 4 MUY PERTINENTE	CORRECCIÓN DEL LENGUAJE 1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA 2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN 3 SE ENTIENDE 4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE	OPCIONES DE RESPUESTA (OBSERVACIONES A LA ESCALA)
Si sus estudiantes obtienen buenas evaluaciones ¿usted recibe algún tipo de reconocimiento formal institucional (económica o laboral)?	PERTINENCIA DE LA PREGUNTA 1 NADA PERTINENTE 2 POCO PERTINENTE 3 PERTINENTE 4 MUY PERTINENTE	CORRECCIÓN DEL LENGUAJE 1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA 2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN 3 SE ENTIENDE 4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE	OPCIONES DE RESPUESTA (OBSERVACIONES A LA ESCALA)
¿Cree usted que los organismos rectores ejecutan correctamente las evaluaciones de calidad de la educación?	PERTINENCIA DE LA PREGUNTA 1 NADA PERTINENTE 2 POCO PERTINENTE 3 PERTINENTE 4 MUY PERTINENTE	CORRECCIÓN DEL LENGUAJE 1 NO SE ENTIENDE LA PREGUNTA 2 SE PUEDE PRESTAR A CONFUSIÓN 3 SE ENTIENDE 4 SE ENTIENDE COMPLETAMENTE	OPCIONES DE RESPUESTA (OBSERVACIONES A LA ESCALA)

Elaboración: Luis Arias M., 2016

Después de la recopilación de los criterios de las 5 personas consultadas se obtuvo los siguientes resultados:

Pertinencia de las preguntas con respecto a lo que se quiere evaluar:

- Las preguntas planteadas obtuvieron en un 86% (43 valoraciones) de pertinencia de la pregunta con calificación 4 (Muy Pertinente).
- Se recibieron 7 respuestas (14%) con calificación de 3 (Pertinente)
- No se obtuvo respuestas con poco o nada pertinente.

Corrección en el uso del lenguaje:

Se obtuvo en la primera revisión los siguientes resultados:

- 37 respuestas calificaron con 4 (se entiende completamente la pregunta) lo que representaba un 74%, 2 respuestas que afirmaban que las preguntas 3 y 7 se pueden presentar a confusión, y 11 respuestas que afirmaban que las respuestas se entienden. Por lo que se hicieron las respectivas correcciones sugeridas en las preguntas.

Observaciones a las opciones de respuesta

4 de las 5 personas que colaboraron no hicieron observaciones a las opciones de respuesta, y sólo uno sugirió una corrección de tipo gramatical y ortográfica en una de las preguntas, así como un cambio en las opciones de respuesta de la pregunta 5 en concordancia con la escala, las mismas que fueron acogidas.

VERSIÓN FINAL DE LA ENCUESTA

1.- ¿Cuántas horas diarias en promedio dedica usted como docente a llenar y elaborar insumos (formatos, informes, indicadores) para satisfacer demandas de organismos estatales (M. Educación/ Ineval)? (fuera de la planificación de clases y evaluaciones)

Se refiere a cuántas horas en promedio diario usted se dedica a hacer los "papeleos" que le solicita el Ministerio de Educación, Ineval, u otras instituciones rectoras (no incluye la planificación personal de clase ni las actividades de corrección de trabajos o evaluaciones)

- Menos de 1 hora diaria
- Entre 1 y 2 horas diarias
- Entre 2 y 3 horas diarias
- Más de 3 horas diarias

2.- ¿Qué nivel de tensión produce en usted como docente los procesos de evaluación a los que son sujetos sus alumnos previo a la culminación del bachillerato?

Desde Ninguno a Muy Elevado

- Ninguna
- Mediano
- Moderado
- Muy elevado

.3.- ¿Qué piensa usted de la siguiente afirmación: "Los profesores de último año de bachillerato están dedicando más tiempo a actividades de orden burocrático (llenar indicadores, formatos, informes, evidencias, etc.) que a la gestión de clase en sí misma"?

- Esto es falso
- Esto sucede en pocas ocasiones

- Esto sucede a menudo
- Esto sucede con mucha frecuencia

4.- ¿Cuántas horas diarias en promedio dedica usted como docente exclusivamente a la gestión pedagógica como tal?

Se refiere a cuánto tiempo usted dedica exclusivamente a la gestión pedagógica en sí misma (planificar sus clases, hacer correcciones y atender a los estudiantes fuera de horario de clase) en sí misma, sin incluir el tiempo dedicado a la generación de evidencias o "papeleos"

- Menos de 1 hora diaria
- Entre 1 y 2 horas diarias
- Entre 2 y 3 horas diarias
- Más de 3 horas diarias

5.- ¿Cómo calificaría usted a la frecuencia con que se presentan los procesos de evaluación del cumplimiento de los planes y programas educativos por parte del Ministerio de Educación/Ineval?

Se refiere a cómo califica usted a la frecuencia con la que se dan estos procesos dentro de las instituciones educativas por exigencia del Ministerio de Educación o el Ineval

- Son adecuados
- Son insuficientes
- Son un tanto excesivos
- Son muy excesivos

6.- ¿Cuán de acuerdo está usted con esta afirmación "Las actividades para generar evidencias del trabajo docente (llenado de informes, indicadores, formatos, formularios, etc.) que se exige a los maestros no mejoran la calidad de la educación"?

- Estoy en total desacuerdo con la afirmación
- Estoy parcialmente de acuerdo con la afirmación

- Estoy muy de acuerdo con la afirmación
- Estoy totalmente de acuerdo con la afirmación

.7.- Según su apreciación: ¿Qué impacto tienen sobre la calidad educativa los procesos de evaluación de la calidad que llevan adelante el Ministerio de Educación/Ineval?

(Según su criterio indique qué impacto tienen los procesos de evaluación que ejecutan los organismos como el Min. Educación o el Ineval, etc. sobre la calidad educativa)

- Tienen un impacto positivo sobre la calidad
- No sé qué impacto pueden tener sobre la calidad
- Tienen muy poco impacto sobre la calidad
- Impactan de forma negativa sobre la calidad

8.- Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación "las evaluaciones de la calidad educativa sobrecargan de trabajo a los docentes"?

- Estoy en total desacuerdo con la afirmación
- Estoy en parcial acuerdo con la afirmación
- Estoy muy de acuerdo con la afirmación
- Estoy totalmente de acuerdo con la afirmación

9.- Si sus estudiantes obtienen buenas evaluaciones ¿usted recibe algún tipo de reconocimiento formal institucional (económica o laboral)?

El reconocimiento formal institucional se refiere al reconocimiento recibido por parte de la institución con hechos concretos que alienten su carrera profesional docente

- Recibo muchos reconocimientos
- Recibo algún reconocimiento
- Recibo pocos reconocimientos

- No recibido reconocimiento alguno

10.- ¿Cree usted que los organismos rectores ejecutan correctamente las evaluaciones de calidad de la educación?

- Se ejecutan correctamente
- Se ejecutan parcialmente bien
- Están insuficientemente ejecutadas
- Están muy mal ejecutadas

Conclusiones al proceso de validación

Por lo presentado se estima que la herramienta que se va a aplicar a pasado los filtros de validación con criterio de personas expertas y docentes; de tal manera que la misma puede ser corrida conjunto con el test estandarizado planteado en este trabajo.

4.3.2.2. Fiabilidad y consistencia interna de la encuesta

Para determinar la fiabilidad como consistencia interna de la encuesta de elaboración propia se debió procesar los datos de las 31 encuestas levantadas con el objetivo de obtener su fiabilidad, el método utilizado fue el Coeficiente Alfa de Cronbach que es un estadístico que permite determinar si un instrumento diseñado para ser contestado a través de una Escala tipo Lickert es confiable verificando su consistencia interna (Ledesma, Molina, & Valero, 2002), es así que se procedió con la aplicación de este cociente con los puntajes de las encuestas, la fórmula clásica para la aplicación de este coeficiente es la que se presenta a continuación:

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(\left| 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right| \right)$$

Donde: k es el número de ítems de la prueba

S_i^2 es la varianza de los ítems individuales (desde 1 ... i), y

S_{sum}^2 es la varianza de la prueba total.

Reemplazando los valores en la fórmula se ha obtenido lo siguiente:

$$\alpha = \frac{10}{10-1} \left| 1 - \frac{5.27}{18.67} \right|$$

Entonces:

$$\alpha = 0.8$$

Tomando en cuenta que en la literatura revisada se señala regularmente que un coeficiente de Alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,90 indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional (Oviedo y Campo Arias, 2005 en González & Mauro, 2015, p. 65)(Ledesma, Molina, & Valero, 2002), es así que bajo estas indicaciones se procede a calcular el Coeficiente de Alfa de Cronbach para el cuestionario complementario diseñado para este trabajo.

Por lo tanto se concluye que el cuestionario tiene un buen nivel de fiabilidad como consistencia interna, ya que el Coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0,80.

Tabla N° 6: Correlación entre Items

		Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Suma
Item1	Correlación de Pearson	1,00	-0,09	-0,17	0,23	0,10	0,19	0,26	0,07	0,09	0,05	0,24
	Sign. (2-colas)		0,63	0,36	0,21	0,61	0,32	0,16	0,69	0,65	0,80	0,19
Item2	Correlación de Pearson	-0,09	1,00	0,25	-0,21	-0,07	0,03	-0,08	-0,06	0,31	0,14	0,23
	Sign. (2-colas)	0,63		0,17	0,26	0,70	0,87	0,66	0,76	0,09	0,45	0,21
Item3	Correlación de Pearson	-0,17	0,25	1,00	0,29	0,43	0,27	0,38	0,36	0,58	0,41	0,65
	Sign. (2-colas)	0,36	0,17		0,12	0,02	0,15	0,04	0,04	0,00	0,02	0,00
Item4	Correlación de Pearson	0,23	-0,21	0,29	1,00	0,61	0,36	0,46	0,39	0,46	0,62	0,71
	Sign. (2-colas)	0,21	0,26	0,12		0,00	0,05	0,01	0,03	0,01	0,00	0,00
Item5	Correlación de Pearson	0,10	-0,07	0,43	0,61	1,00	0,57	0,63	0,40	0,28	0,52	0,77
	Sign. (2-colas)	0,61	0,70	0,02	0,00		0,00	0,00	0,02	0,13	0,00	0,00
Item6	Correlación de Pearson	0,19	0,03	0,27	0,36	0,57	1,00	0,45	0,19	0,17	0,48	0,62
	Sign. (2-colas)	0,32	0,87	0,15	0,05	0,00		0,01	0,31	0,37	0,01	0,00
Item7	Correlación de Pearson	0,26	-0,08	0,38	0,46	0,63	0,45	1,00	0,34	0,35	0,39	0,70
	Sign. (2-colas)	0,16	0,66	0,04	0,01	0,00	0,01		0,06	0,05	0,03	0,00
Item8	Correlación de Pearson	0,07	-0,06	0,36	0,39	0,40	0,19	0,34	1,00	0,34	0,34	0,55
	Sign. (2-colas)	0,69	0,76	0,04	0,03	0,02	0,31	0,06		0,06	0,06	0,00
Item9	Correlación de Pearson	0,09	0,31	0,58	0,46	0,28	0,17	0,35	0,34	1,00	0,51	0,69
	Sign. (2-colas)	0,65	0,09	0,00	0,01	0,13	0,37	0,05	0,06		0,00	0,00
Item10	Correlación de Pearson	0,05	0,14	0,41	0,62	0,52	0,48	0,39	0,34	0,51	1,00	0,76
	Sign. (2-colas)	0,80	0,45	0,02	0,00	0,00	0,01	0,03	0,06	0,00		0,00

Suma	Correlación de Pearson	0,24	0,23	0,65	0,71	0,77	0,62	0,70	0,55	0,69	0,76	1,00
	Sign. (2-colas)	0,19	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	

Fuente: Resultados de Correlación (cuestionario a docentes) – PSPP 0.10.4

4.4. PROCESO METODOLÓGICO PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DEL TEST DE RIESGOS PSICOSOCIALES FPSICO 3.1 (ADAPTACIÓN PARA DOCENTES).

Previamente al levantamiento de la información, se debió contextualizar el lenguaje utilizado en el Test FPSICO 3.1, que consiste en referencias generales hacia entornos cotidianos de la clase trabajadora asalariada sea ésta de cualquier índole; hacia la utilización de un lenguaje más relacionado con el entorno de las instituciones educativas cuidando de no alterar ni el sentido ni la esencia de las preguntas, por ejemplo: el Test original hace preguntas que generalmente empiezan por *En tu empresa/ institución...*, esto se cambió por *En la institución educativa en la que usted trabaja...* situación que el Método FPSICO 3.1 permite debido a la flexibilidad y generalidad de las preguntas y factores evaluados.

Mediante la utilización de la aplicación de Google Forms, se dotó de la herramienta para el levantamiento de la información que fue realizada en línea por cada uno de los docentes voluntarios.

Una vez que se tuvieron recopilados los datos en línea se procedió a la migración de los datos al software FPSICO 3.1. – INSHT, para su correspondiente evaluación y arrojó de resultados.

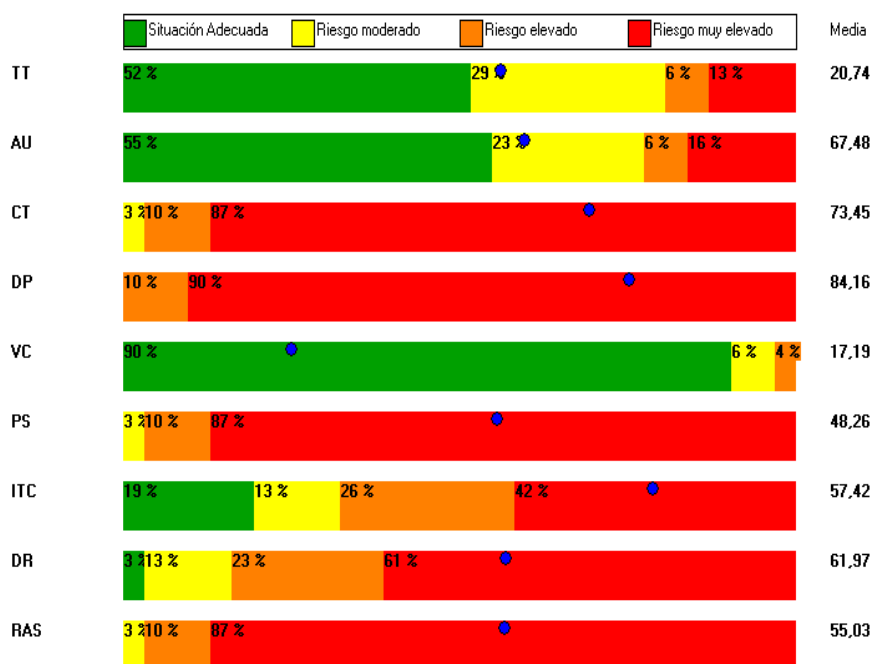
4.5. RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se presenta los resultados obtenidos a través de la aplicación de cada una de las dos herramientas utilizadas para la recopilación de datos utilizados en esta investigación, así como su procesamiento estadístico y finalmente la correlación entre las variables que sirva de elemento básico en la prueba de hipótesis.

4.5.1. Resultados Test FPSICO 3.1 (Adaptación para Docentes)

El test FPSICO con su método de valoración a través de su sistema arroja el siguiente perfil valorativo de la muestra.

Gráfico N° 1: Perfil valorativo de la muestra total

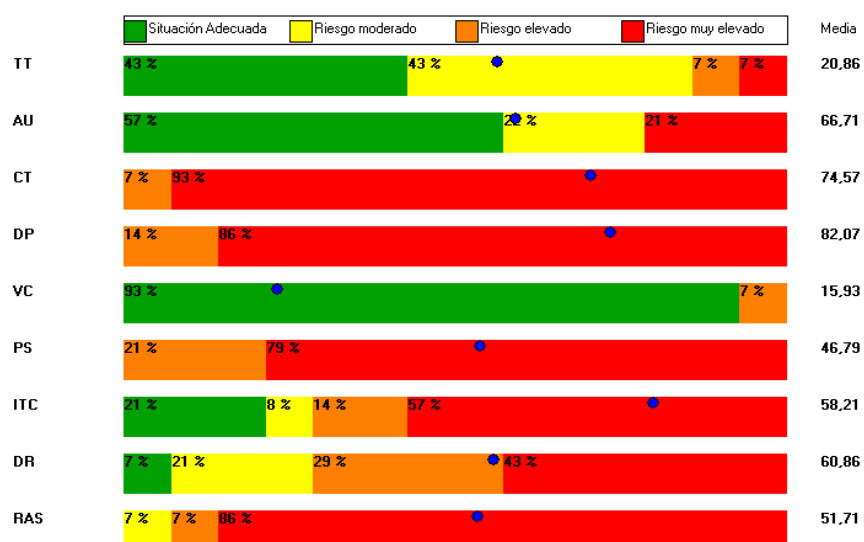


Fuente: Fpsico 3.1: 31 Encuestas a docentes

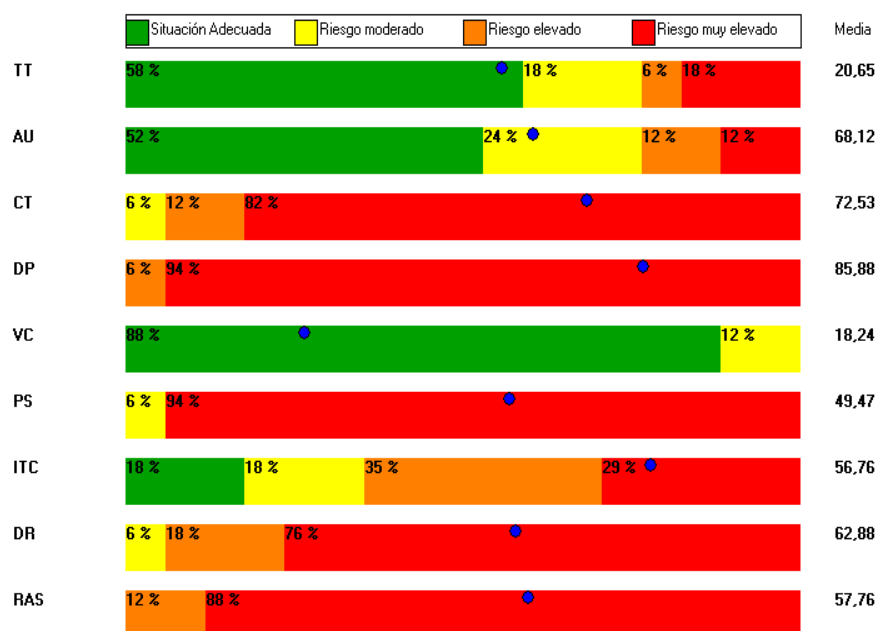
Según estos resultados, la mayor percepción de riesgo psicosocial se encuentra en los factores: Carga de Trabajo, Demandas Psicológicas,

Participación / Supervisión y Relaciones y Apoyo social, tomando en cuenta que más del 75% de los encuestados están percibiendo un riesgo entre muy elevado y elevado en los mencionados factores, cabe hacer una mención en el factor Interés por el trabajador/ Compensación que en un 68% percibe situaciones desfavorables en este sentido. El factor que en general se percibe de mejor manera es el de Variedad y Contenido, lo que demuestra que la percepción que tienen los docentes de sus actividades es generalmente positiva, es decir perciben que su trabajo no es rutinario, un buen sentido de trabajo y de la importancia de sus funciones, así como del reconocimiento de las diferentes parcelas del entorno educativo, incluido sus propias familias.

Gráfico N° 2: Perfil valorativo - sexo masculino



Fuente: FPSICO 3.1: 14 encuestas a docentes (masculino)

Gráfico N° 3: Perfil Valorativo: Sexo Femenino

Fuente: FPSICO 3.1: 17 Encuestas a docentes (femenino)

Aunque el Test FPSICO sea capaz de entregar un perfil valorativo en forma de un resumen gráfico descriptivo sobre la muestra investigada, para los efectos del presente trabajo, esto no es suficiente, ya que se ha planteado investigar la correlación existente entre la percepción de riesgo psicosocial, que son los resultados expuestos por éste TEST y su método de valoración, y la percepción sobre los procesos de la evaluación institucional de la calidad educativa medidos a través de la Encuesta de percepción de elaboración propia.

En este sentido ha sido necesario trabajar con los puntajes brutos por cada test aplicado, los mismos que se pueden obtener a través del software del mismo método FPSICO, en el cual se presenta la puntuación de cada uno de los factores que mide, con lo que se puede calcular el valor total de cada prueba y así obtener un valor a forma de factor general de percepción de

riesgo psicosocial global, ya que entre mayores son los puntajes mayor es la percepción de riesgo psicosocial por docente investigado.

Tabla N° 7: Puntajes por Test

id	TT	AU	CT	DP	VC	PS	ITC	DR	RAS	TOTAL
D1	17	30	75	79	7	46	51	53	37	395
D2	20	67	76	75	3	53	50	38	58	440
D3	19	80	82	92	16	60	68	64	48	529
D4	24	90	86	78	17	55	55	53	41	499
D5	22	69	73	83	23	52	53	44	57	476
D6	22	83	90	90	5	50	66	57	63	526
D7	27	49	99	82	23	47	65	72	47	511
D8	17	38	72	79	8	36	71	84	48	453
D9	26	102	89	90	17	67	64	95	72	622
D10	17	90	55	94	16	44	57	51	59	483
D11	22	81	74	92	32	52	65	84	55	557
D12	29	73	94	76	30	53	60	55	59	529
D13	19	61	71	89	18	41	41	77	64	481
D14	18	43	67	69	6	47	55	49	61	415
D15	20	74	73	86	7	34	30	34	34	392
D16	15	75	80	91	24	43	53	68	76	525
D17	29	99	79	102	39	48	63	99	67	625
D18	32	50	72	75	32	43	52	64	56	476
D19	19	58	78	79	24	37	59	55	73	482
D20	23	91	67	79	12	37	61	53	29	452
D21	31	67	73	79	14	46	62	59	45	476
D22	22	65	82	81	7	35	47	43	40	422
D23	12	60	74	77	15	55	68	91	67	519
D24	19	57	56	84	11	28	44	43	76	418

D25	18	80	67	102	26	49	57	77	57	533
D26	22	74	73	96	27	58	68	78	73	569
D27	15	35	49	77	19	53	56	49	39	392
D28	21	72	54	85	16	56	61	52	53	470
D29	21	68	66	83	7	62	60	59	47	473
D30	15	43	69	77	20	42	68	62	49	445
D31	10	68	62	88	12	67	50	59	56	472

Fuente: FPSICO, Salida de Resultados

Diferencia en la muestra por géneros, utilizando Chi cuadrado

La razón principal para haber elegido ingresar la variable de género fue tener un insumo para el contraste entre los valores de percepción de riesgo diferenciando entre el género siendo éste masculino o femenino, para conocer si existe alguna diferencia significativa en cuanto a ésta percepción entre un género y otro, se ha utilizado la prueba de Chi Cuadrado:

$$X^2 = \sum_i k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

De igual forma se trata de rechazar la Hipótesis Nula (Ho) para aceptar la Hipótesis Alternativa (Ha), contando con un alfa de 0,05 que se interpreta como un intervalo de confianza de 95%.

Previamente a la realización de esta prueba se han agrupado los datos por intervalos de frecuencias con el fin de que cada frecuencia representada en la tabla de contingencias tenga valores mayores.

Arrojando los siguientes resultados con la ayuda del software estadístico:

Tabla N° 8: Tabla de Contingencia Género / Rango Puntajes Test (X)

		RANGO X					
GENERO		392-439	440-487	488-535	536-583	584-631	Total
1. <i>Masculino</i>	<i>recuento</i>	3	6	3	1	1	14
	<i>fila %</i>	2,71	5,87	3,61	0,9	0,9	0
	<i>columna %</i>	21,43%	42,86%	21,43%	7,14%	7,14%	100,00%
	<i>total %</i>	50,00%	46,15%	37,50%	50,00%	50,00%	45,16%
	<i>esperado</i>	9,68%	19,35%	9,68%	3,23%	3,23%	45,16%
2. <i>Femenino</i>	<i>recuento</i>	3	7	5	1	1	17
	<i>fila %</i>	3,29	7,13	4,39	1,1	1,1	0
	<i>columna %</i>	17,65%	41,18%	29,41%	5,88%	5,88%	100,00%
	<i>total %</i>	50,00%	53,85%	62,50%	50,00%	50,00%	54,84%
	<i>esperado</i>	9,68%	22,58%	16,13%	3,23%	3,23%	54,84%
<i>Total</i>	<i>recuento</i>	6	13	8	2	2	31
	<i>columna %</i>	19,35%	41,94%	25,81%	6,45%	6,45%	100,00%
	<i>total %</i>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	<i>esperado</i>	19,35%	41,94%	25,81%	6,45%	6,45%	100,00%

Pruebas Chi-cuadrado.			
<i>Estadístico</i>	Valor	Grados de Libertad	Sig. Asint. (2-colas)
<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	0,29	4	0,99
<i>Razón de Semejanza</i>	0,29	4	0,99

Fuente: Tabla de Contingencia – Prueba x2: PSPP 0.10.4

Tomando en consideración que el valor de chi cuadrado es de 0,29 que es muy inferior a 9,4877 que es la probabilidad de un chi cuadrado tabulado para rechazar la hipótesis nula, igualmente basándose en el modelo

estadístico de $p > \alpha \rightarrow H_0$; $p \leq \alpha \rightarrow H_a$ siendo que $p > \alpha = 0,05$, en este caso es 0,99, por lo tanto se acepta la H_0 .

Como conclusión se obtiene que no existen diferencias significativas entre los puntajes obtenidos entre géneros, y que las diferencias encontradas se deben únicamente al azar.

4.5.2. Resultados de Encuesta de Percepción de Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa

En la encuesta de elaboración propia se tiene una lógica similar a la del FPSICO para generar los resultados, esto significa que cada encuesta tiene un puntaje, en el que entre mayor es el mismo se interpreta como una mayor percepción negativa sobre los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa, la escala utilizada es desde el 10 hasta el 40.

Tabla N° 9: Puntajes totales por encuesta

id	PUNTAJES
D1	29
D2	26
D3	38
D4	35
D5	36
D6	34
D7	36
D8	32
D9	38
D10	29
D11	32
D12	33

D13	34
D14	24
D15	23
D16	31
D17	34
D18	37
D19	31
D20	27
D21	32
D22	32
D23	39
D24	22
D25	32
D26	37
D27	31
D28	33
D29	34
D30	32
D31	34

Fuente: Resultados Encuesta de Percepción a Docentes, 2016

Características de la Muestra

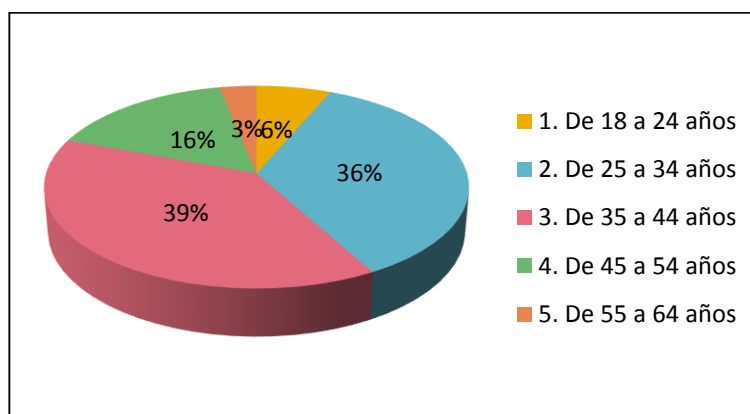
a) Rango de edad de los participantes

Tabla N° 10: Rango de edad de los participantes

EDAD	Número de casos
1. De 18 a 24 años	2
2. De 25 a 34 años	11
3. De 35 a 44 años	12
4. De 45 a 54 años	5
5. De 55 a 64 años	1
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 4: Rango de edad de los participantes

La muestra principalmente estuvo distribuida por personas entre 25 a 44 años, siendo que el grupo de edad de 35 a 44 años el que más aportó para el estudio (39%), se obtuvo también la participación de 5 personas en el rango de 45 a 54 años (16%), en el grupo de 18 a 24 años 2 personas (6%) y finalmente en el de 55 a 64 años únicamente una persona (3%).

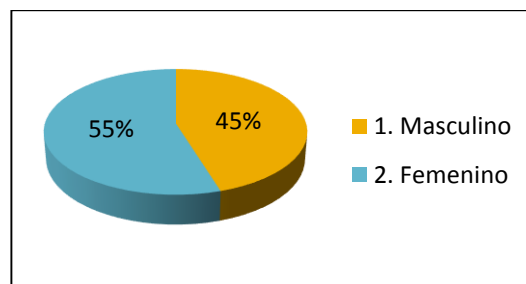
b) Género

Tabla N° 11: Género de los participantes

Género	Número de casos
1. Masculino	14
2. Femenino	17
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 5: Género de los participantes

La muestra se distribuyó por géneros en, 17 de género femenino (55%), y 14 por género masculino (45%)

c) **Tiempo de ejercicio de la docencia**

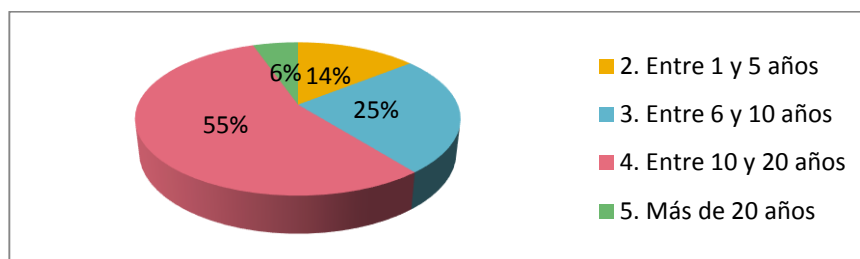
Tabla N° 12: Tiempo de ejercicio de la docencia

Tiempo de ejercicio	Número de casos
2. Entre 1 y 5 años	8
3. Entre 6 y 10 años	14
4. Entre 10 y 20 años	6
5. Más de 20 años	3
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 6: Tiempo de ejercicio de la docencia



14 participantes (45%) informaron que tenían entre 6 y 10 años de ejercicio de la docencia en bachillerato, 8 (26%) entre 1 y 5 años, 6 (19%) entre 10 y 20 años de ejercicio de la docencia y 3 casos (45%) informaron que tienen más de 20 años de ejercicio, no se reportó ningún caso que reporte menos de un año de actividad docente.

Pregunta N°1

¿Cuántas horas diarias en promedio dedica usted como docente a llenar y elaborar insumos (formatos, informes, indicadores) para satisfacer demandas de organismos estatales (M. Educación/ Ineval)? (fuera de la planificación de clases y evaluaciones)?

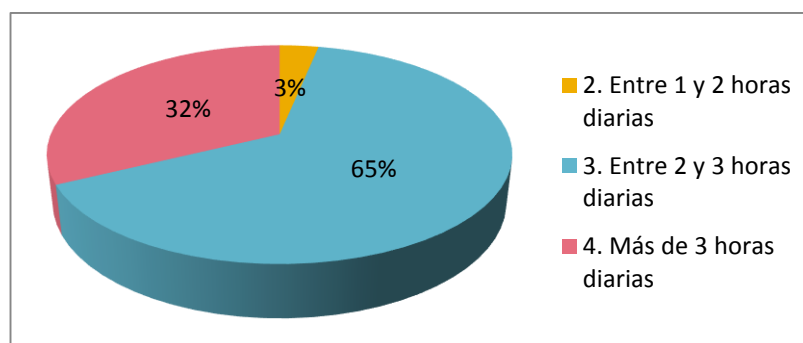
Tabla N° 13: Respuestas - Pregunta N°1 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. Entre 1 y 2 horas diarias	1
3. Entre 2 y 3 horas diarias	20
4. Más de 3 horas diarias	10
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 7: Respuestas – Pregunta N°1 de la Encuesta



Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

20 docentes (65%) de los 31 manifestaron que dedican entre 2 y 3 horas diarias para elaborar insumos generadores de evidencias de la calidad del trabajo que realizan, sin tomar en cuenta la planificación de clases y las evaluaciones a los estudiantes, 10 (32%) que su tiempo de dedicación en esas tareas es de más de 3 horas diarias, y 1 (3%) que lo realiza entre 1 y 2 horas diarias, ninguno reportó menos de una hora diaria.

Pregunta N°2

¿Qué nivel de tensión produce en usted como docente los procesos de evaluación a los que son sujetos sus alumnos previo a la culminación del bachillerato?

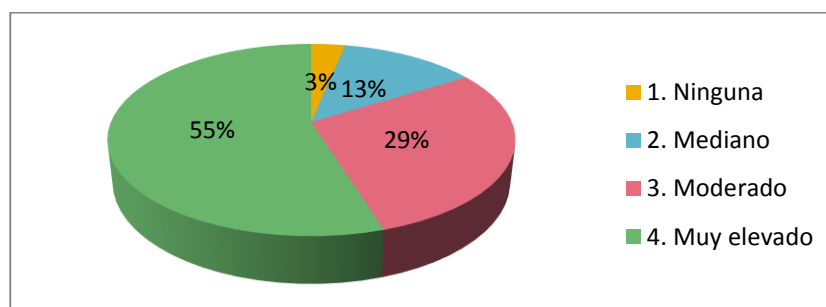
Tabla N° 14: Respuestas - Pregunta N°2 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
1. Ninguna	1
2. Mediano	4
3. Moderado	9
4. Muy elevado	17
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 8: Respuestas - Pregunta N°2 de la Encuesta



Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

17 de los 31 docentes que participaron (55%) contestó que el nivel de tensión que sienten frente a los procesos de evaluación de sus estudiantes previo a la culminación del bachillerato es muy elevado, 9 (29%) lo estiman como moderado, 4 (13%) en un nivel mediano y 1(3%) refiere que ningún nivel de tensión.

Pregunta N°3

¿Qué piensa usted de la siguiente afirmación: “Los profesores de último año de bachillerato están dedicando más tiempo a actividades de orden burocrático (llenar indicadores, formatos, informes, evidencias, etc.) que a la gestión de clase en sí misma”?

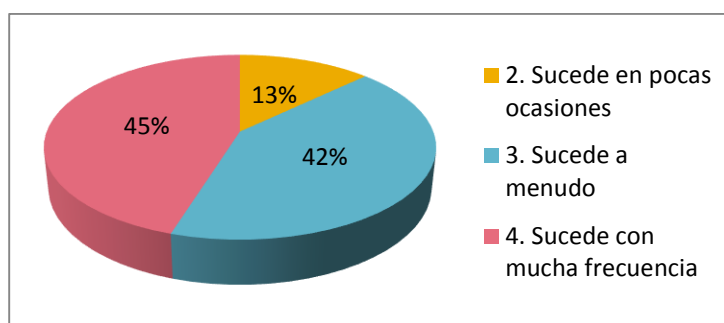
Tabla N° 15: Respuestas - Pregunta N°3 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. Sucede en pocas ocasiones	4
3. Sucede a menudo	13
4. Sucede con mucha frecuencia	14
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 9: Respuestas - Pregunta N°3 de la Encuesta



Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

14 (45%) manifestaron que dedicar más tiempo de parte de los docentes a tareas burocráticas que a la gestión de clase en sí misma, sucede con mucha frecuencia, 13 (42%) que esto sucede muy a menudo, y 2 (13%) que lo descrito sucede en pocas ocasiones.

Pregunta N°4

¿Cuántas horas diarias en promedio dedica usted como docente exclusivamente a la gestión pedagógica como tal, fuera del horario de clases?

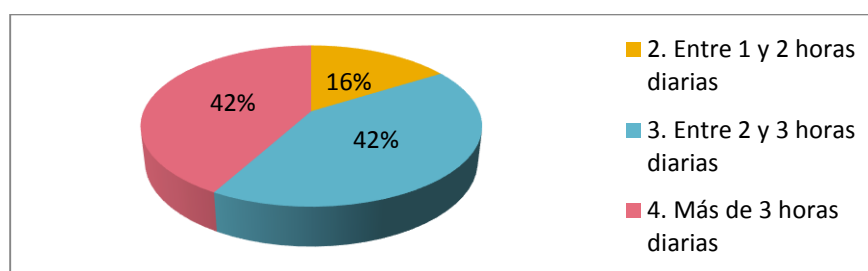
Tabla N° 16: Respuestas - Pregunta N°4 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. Entre 1 y 2 horas diarias	5
3. Entre 2 y 3 horas diarias	13
4. Más de 3 horas diarias	13
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 10: Respuestas - Pregunta N°4 de la Encuesta



Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

El 42% de los docentes que participaron refieren que dedican más de 3 horas diarias a la gestión exclusivamente pedagógica fuera del horario de clases (planificación, elaboración de material didáctico, etc.) en esa misma proporción los docentes contestaron que es entre 2 y 3 horas diarias y un 16% entre 1 y 2 horas diarias, lo que indicaría que dedican un tiempo ligeramente superior a la elaboración de insumos para los procesos de evaluación que a la tarea pedagógica, indicando que el tiempo es elevado.

Pregunta N°5

¿Cómo calificaría usted a la frecuencia con que se presentan los procesos de evaluación del cumplimiento de los planes y programas educativos por parte del Ministerio de Educación/Ineval?

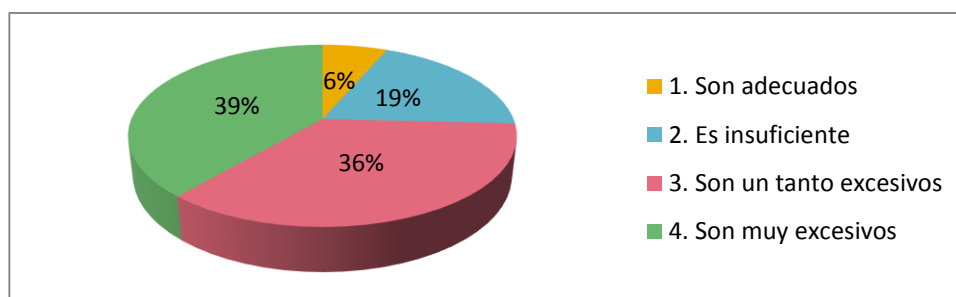
Tabla N° 17: Respuestas - Pregunta N°5 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
1. Son adecuados	2
2. Es insuficiente	6
3. Son un tanto excesivos	11
4. Son bastante excesivos	12
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 11: Respuestas - Pregunta N°5 de la Encuesta



Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

12 participantes (39%) señala que considera que la frecuencia de éstos procesos es bastante excesiva, 11 participantes (36%) considera que es un tanto excesiva, 6 (19%) consideran insuficiente a la frecuencia y 2 (6%) consideran que la frecuencia es adecuada.

Pregunta N°6

¿Cuán de acuerdo está usted con esta afirmación “Las actividades para generar evidencias del trabajo docente (llenado de informes, indicadores, formatos, formularios, etc.) que se exige a los maestros no mejoran la calidad de la educación”?

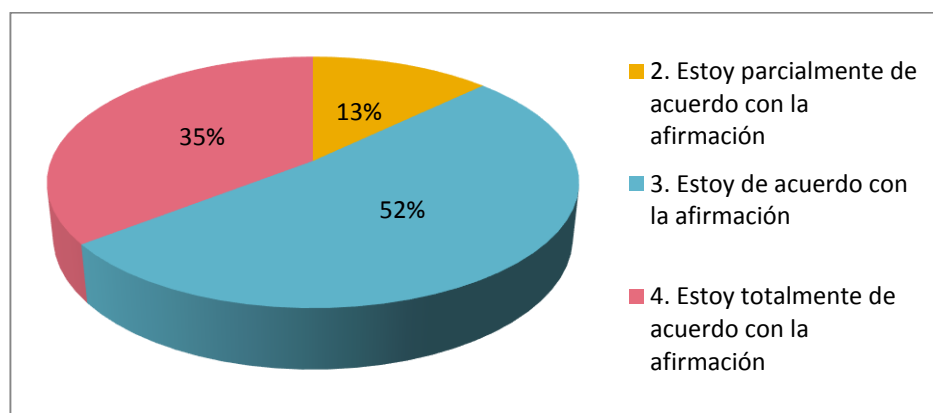
Tabla N° 18: Respuestas - Pregunta N°6 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. Estoy parcialmente de acuerdo con la afirmación	4
3. Estoy de acuerdo con la afirmación	16
4. Estoy totalmente de acuerdo con la afirmación	11
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 12: Respuestas - Pregunta N°6 de la Encuesta



Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Frente a ésta pregunta 16 docentes (52%) están de acuerdo que la generación de evidencias sobre la calidad del trabajo docente no mejoran la calidad de educación, 11 (35%) están en total acuerdo con la afirmación planteada, y 4 (13%) manifiesta un parcial acuerdo con la afirmación, ninguna respuesta registró estar en desacuerdo con la afirmación.

Pregunta N° 7

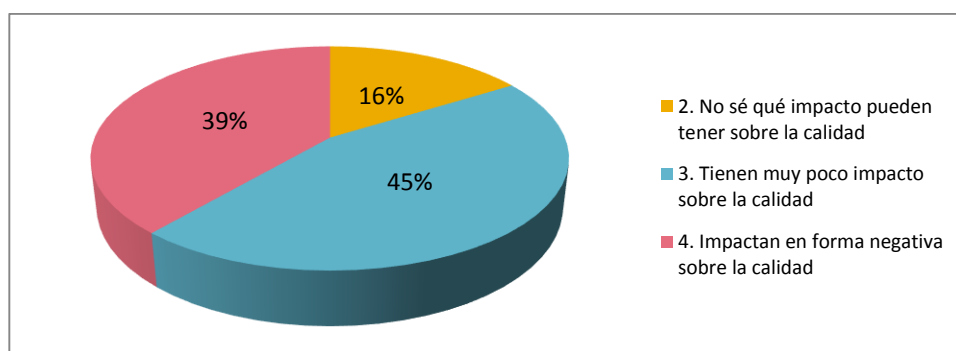
Según su apreciación: ¿Qué impacto tienen sobre la calidad educativa los procesos de evaluación de la calidad que llevan adelante el Ministerio de Educación/Ineval?

Tabla N° 19: Respuestas - Pregunta N°7 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. No sé qué impacto pueden tener sobre la calidad	5
3. Tienen muy poco impacto sobre la calidad	4
4. Impactan en forma negativa sobre la calidad	2
Total	11

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 13: Respuestas - Pregunta N°7 de la Encuesta

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

12 docentes (39%) señalaron que consideran que los procesos de evaluación de la calidad en los que tienen que participar, impactan en forma negativa sobre la calidad, 14 (45%) indican consideran que tienen muy poco impacto sobre la calidad, 5 (16%) no saben qué impacto pueda tener, ninguno de los encuestados estima que impacta positivamente sobre la calidad de educación.

Pregunta N° 8

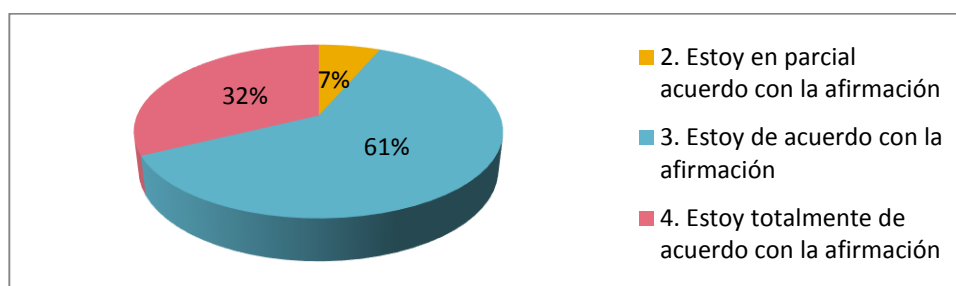
Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación “las evaluaciones de la calidad educativa sobrecargan de trabajo a los docentes”?

Tabla N° 20: Respuestas - Pregunta N°8 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. Estoy en parcial acuerdo con la afirmación	2
3. Estoy de acuerdo con la afirmación	19
4. Estoy totalmente de acuerdo con la afirmación	10
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 14: Respuestas - Pregunta N°8 de la Encuesta

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M

19 docentes (61%) están de acuerdo con la afirmación sobre que estos procesos sobrecargan de trabajo al docente, 10 (32%) están totalmente con la afirmación planteada, 2 (7%) en parcial acuerdo, no se registraron respuestas en desacuerdo con lo planteado.

Pregunta N° 9

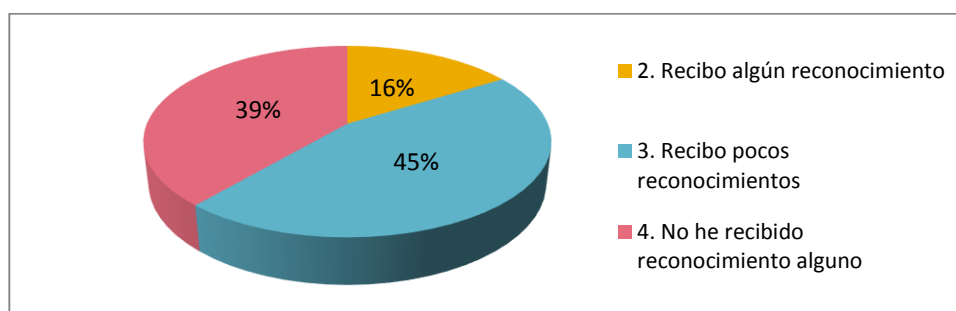
Si sus estudiantes obtienen buenas evaluaciones ¿usted recibe algún tipo de reconocimiento formal institucional (económica, laboral o profesional)?

Tabla N° 21: Respuestas - Pregunta N°9 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
2. Recibo algún reconocimiento	5
3. Recibo pocos reconocimientos	14
4. No he recibido reconocimiento alguno	12
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 15: Respuestas - Pregunta N°9 de la Encuesta

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

14 docentes (45%) afirman que reciben poco reconocimiento institucional de índole económica o laboral, 12 (39%) contestan que no han recibido reconocimiento alguno o no lo recibirían si fuera el caso, 5 (16%) afirman recibir algún reconocimiento institucional que alienta su carrera docente, no se registraron respuestas de “recibo muchos reconocimientos”

Pregunta N° 10

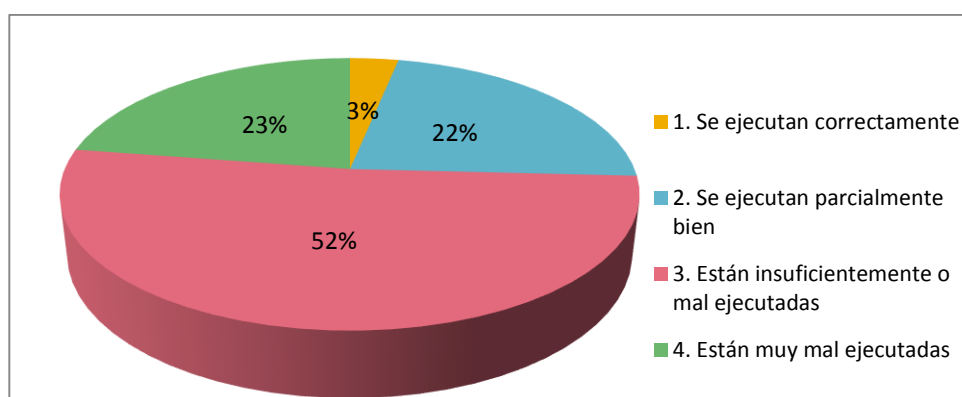
¿Cree usted que los organismos rectores ejecutan correctamente las evaluaciones de calidad de la educación?

Tabla N° 22: Respuestas - Pregunta N°10 de la Encuesta

Respuestas	Número de casos
1. Se ejecutan correctamente	1
2. Se ejecutan parcialmente bien	7
3. Están insuficientemente ejecutadas	16
4. Están muy mal ejecutadas	7
Total	31

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

Gráfico N° 16: Respuestas - Pregunta N°10 de la Encuesta

Fuente: Encuesta a Docentes, 2016

Elaboración: Luis Arias M.

16 docentes (52%) creen que los organismos ejecutan sus procesos de evaluación de la calidad educativa de forma insuficiente o mal ejecutadas, 7 (23%) consideran que se ejecutan muy mal, igualando en la proporción con quienes estiman que se ejecutan parcialmente bien, 1 (3%) indica que se ejecutan correctamente según su percepción

4.5.3. Correlación de Resultados entre Instrumentos de Medición como Correlación de Variables

Para llegar a obtener conclusiones en esta investigación, y por la naturaleza de la misma es necesario realizar un procesamiento estadístico que facilite el determinar la correlación o incidencia que tienen los Procesos de Evaluación Institucional de la Calidad Educativa en el Riesgo Psicosocial de los Docentes Investigados.

En consecuencia se ha determinado que el estadístico con el que se procederá a realizar el respectivo análisis será el Coeficiente de Correlación desarrollado por el científico inglés Karl Pearson, el mismo que es uno de los estadísticos más utilizados en la investigación cuando sus variables son cuantitativas (Murillo & Martínez Garrido, p.66) como es el caso de las del presente trabajo.

Entendiendo de ésta forma se ha procedido a realizar el cálculo de este coeficiente tomando en cuenta los valores de las puntuaciones individuales de cada instrumento, lo que vendría a significar el puntaje de cada variable, de la siguiente forma:

Variable X: Puntuación en el Test de Riesgo Psicosocial.

Variable Y: Puntuación en la Encuesta de Percepción – Procesos evaluación de calidad educativa.

Este cociente se expresa matemáticamente a través de la siguiente ecuación:

$$r = \frac{N\sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[N\sum x^2 - (\sum x)^2][N\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde: Σxy es la sumatoria de los productos de ambas variables

Σx es la sumatoria de los valores de variable x

Σy es la sumatoria de los valores de la variable y

Σx^2 es la sumatoria de los valores al cuadrado de la variable x

Σy^2 es la sumatoria de los valores al cuadrado de la variable y

N es el tamaño de la muestra en función de parejas.

El Coeficiente de Correlación de Pearson es un estadístico que permite conocer el grado de correlación entre dos variables, el cual se expresa desde el -1 hasta el 1, en cuanto más cercano está al 1 decimos que existe una correlación ya sea ésta positiva o negativa, si es $r = -1$ se refiere una correlación negativa perfecta, si es $r = +1$ es positiva perfecta (Mc Graw Hill , s/f), a continuación se presenta una tabla de cómo se conciben los grados de correlación:

Tabla N° 23: Valores r y correlación

Valores de r	Tipo y grado de correlación
-1	Negativa Perfecta
$-1 < r \leq -0,8$	Negativa Fuerte
$-0,8 < r < -0,5$	Negativa Moderada
$-0,5 \leq r < 0$	Negativa Débil
0	No existe
$0 < r \leq 0,5$	Positiva Débil
$0,5 < r < 0,8$	Positiva Moderada
$0,8 \leq r < 1$	Positiva Fuerte
1	Positiva Perfecta

Fuente: Mc Graw Hill (s/f)

Contraste de normalidad de la distribución

Debido a que éste cociente supone que cada una de las variables representan una distribución normal, se debió realizar la prueba de normalidad, se eligió la prueba de Kolmogorov – Smirnov, debido a la facilidad de interpretación con el software estadístico de código abierto PSPP 0.10.4 arrojando los siguientes resultados.

Tabla N° 24: Prueba Kolmogorov – Smirnov para una muestra (X)

		X
<i>N</i>		31
<i>Parámetros Normal</i>	<i>Media</i>	485,71
	<i>Desviación Estándar</i>	59,83
<i>Diferencias Más Extremas</i>	<i>Absoluto</i>	0,13
	<i>Positivo</i>	0,13
	<i>Negativo</i>	-0,07
<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>		0,73
<i>Sig. Asint. (2-colas)</i>		0,662

Fuente: Procesamiento prueba K-S PSPP 0.10.4

Tabla N° 25: Prueba Kolmogorov – Smirnov para una muestra (Y)

		Y
<i>N</i>		31
<i>Parámetros Normal</i>	<i>Media</i>	32,16
	<i>Desviación Estándar</i>	4,32
	<i>Diferencias Más Extremas</i>	
<i>Diferencias Más Extremas</i>	<i>Absoluto</i>	0,17
	<i>Positivo</i>	0,08
	<i>Negativo</i>	-0,17
<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>		0,94
<i>Sig. Asint (2 colas)</i>		0,344

Fuente: Procesamiento prueba K-S PSPP 0.10.4

Luego de haber realizado la correspondiente prueba a las dos variables se puede observar que en los dos casos $p > \alpha$, contando con el modelo tradicional de que si $p > \alpha \rightarrow H_0$; $p \leq \alpha \rightarrow H_a$; tomando en cuenta que un intervalo de confianza generalmente utilizado es del 95%, (Murillo & Martínez Garrido, 2015)(Pitarque, s/f) lo que se entiende como un alfa de 0,05, en el caso de los valores de las dos variables se cumple con la premisa $p > \alpha = 0,05$, por lo tanto no se puede rechazar la Hipótesis Nula (H_0) que consiste en que los valores se encuentran dentro de una distribución normal, y no se acepta la Hipótesis Alternativa (H_a) que consiste en que los valores de la distribución se encuentran en una distribución diferente a la normal.

Por lo tanto se concluye que los valores de las dos variables se encuentran en una distribución normal.

Coefficiente de Correlación de Pearson de este estudio

Se presenta finalmente el Cociente de Correlación Lineal de Pearson entre los puntajes de las dos herramientas utilizadas, recordando que cada una representa en su totalidad a una variable.

$$r = \frac{N\Sigma xy - \Sigma x\Sigma y}{\sqrt{[N\Sigma x^2 - (\Sigma x)^2][N\Sigma y^2 - (\Sigma y)^2]}}$$

El resultado arrojado para la ecuación es el siguiente:

		X	Y
Percepción Riesgo Psicosocial (X)	<i>Correlación de Pearson</i>	1	0,64
	<i>Sign. (2-colas)</i>		0,000
Evaluación de la Calidad (Y)	<i>Correlación de Pearson</i>	0,64	1
	<i>Sign. (2-colas)</i>	0,000	

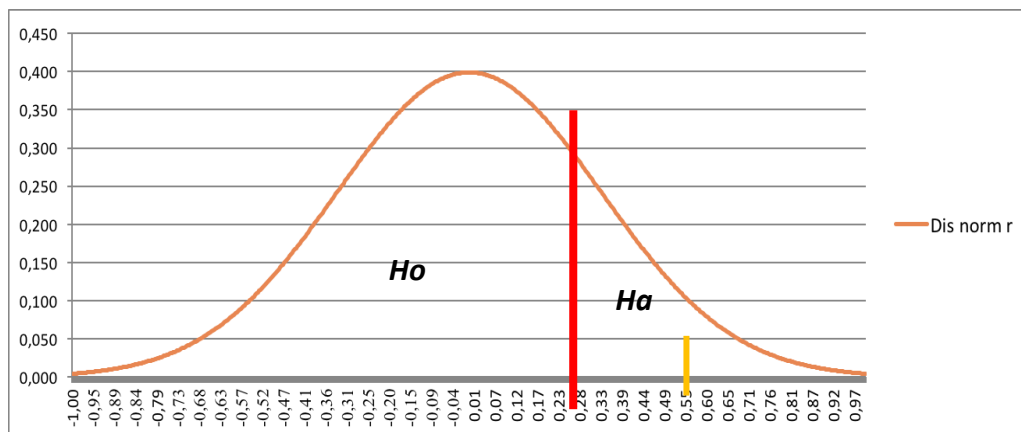
Fuente: Procesamiento Correlación de Pearson X Y, PSPP 0.10.4

Igualmente se puede realizar una prueba de hipótesis, según el modelo tradicional, $p > \alpha \rightarrow H_0$; $p \leq \alpha \rightarrow H_a$, en el cual la Hipótesis Nula (H_0) señala que no existe una correlación significativa entre las dos variables, y la Hipótesis Alternativa (H_a) señala que existe una correlación que no puede ser explicada únicamente por el azar, o que es estadísticamente significativa.

Teniendo en cuenta que el alfa es $\alpha = 0,05$, se ha obtenido mediante la tabla de valores críticos del coeficiente de correlación de Pearson, que el valor crítico para $n=31$ y $\alpha = 0,05$, es de 0,349 el cual es inferior al coeficiente obtenido $r = 0,64$ por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula (H_0) y se concluye que existe una correlación significativa entre las variables (H_a)

igualmente realizando la observación con la probabilidad a través del programa estadístico, se obtiene que $p \leq \alpha = 0,05$ debiéndose rechazar H_0 .

Gráfico N° 17: Valor crítico en la Distribución Normal de r



Fuente: Universidad de Alcalá, 2005 – Tabla de Valores Críticos r

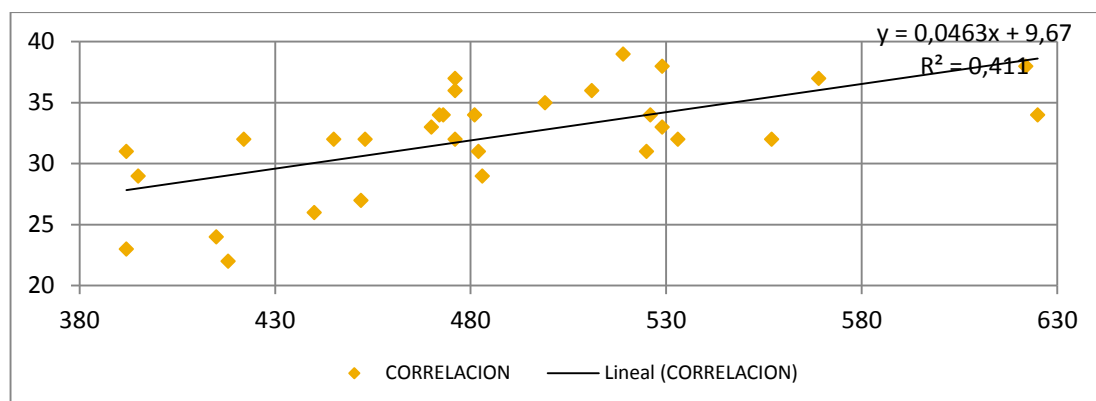
Elaboración: Luis Arias M

Interpretación del resultado

El coeficiente de correlación de pearson r entre los resultados de las variables de este estudio es de 0,64, lo cual indica, como se expuso anteriormente en la tabla de valores r y grados de correlación, que es una correlación moderada positiva, y que la misma no se debe al azar (H_a).

Por lo tanto se concluye finalmente que la Evaluación Instucional de la Calidad Educativa tiene una correlación moderada positiva con los Riesgos Psicosociales de los docentes, esto es que la Evaluación Institucional de la Calidad Educativa tiene un grado de incidencia moderado en el Riesgo Psicosocial de los Docentes de Bachillerato.

Gráfico N° 18: Correlación Lineal de Pearson: Riesgo Psicosocial (x) Ev. Calidad (y)



Fuente: Datos de Investigación Var. X Y

Elaboración: Luis Arias M. 2016

HIPÓTESIS

Se partió la investigación con la siguiente hipótesis de trabajo:

- Los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa se correlacionan positivamente con la percepción de riesgos psicosociales en los docentes de BGU.

Conforme al modelo estadístico previamente analizado en el que se ha rechazado la Hipótesis Nula (H_0) que expresa que no existe correlación entre las dos variables, por lo tanto se ha aceptado la Hipótesis Alternativa (H_a) de que existe una correlación.

La significancia estadística también se ha realizado mediante el modelo:

$p > \alpha \rightarrow H_0$; $p \leq \alpha \rightarrow H_a$ y que se ha representado gráficamente en la Campana Gaussiana. subrayando que $r=0,64$ y que valor crítico de r es 0,349 para la $n= 31$ y $\alpha= 0,05$.

En conclusión; la hipótesis de este trabajo conforme a los datos observados es aceptada, señalando que existe un grado de correlación moderada que es estadísticamente significativa.

CONCLUSIONES

- En la muestra estudiada se ha confirmado la incidencia que ejercen los procesos de evaluación institucional de la calidad educativa en el riesgo psicosocial del docente, siendo que se observa una correlación significativa moderada.
- Los procesos de evaluación institucional de calidad educativa representan un conjunto de insumos que se requieren para la generación de evidencias que deben realizar los profesores, los mismos que configuran una carga considerable de trabajo, lo cual es percibido, generalmente, como de impacto negativo o ineficiente hacia su objetivo: la calidad de la educación.
- Los factores de Carga de Trabajo, Demandas Psicológicas, Participación y Supervisión, Interés y Compensación, Desempeño de Rol y Relaciones y Apoyo Social tienen valores muy elevados; la mayoría de los resultados revelan un riesgo elevado y muy elevado en esos factores con valores cercanos al 75% o incluso superándolo, lo que indica que existe en la muestra encuestada un riesgo psicosocial eminente en lo relacionado a éstos factores.
- Un 84% de los docentes que colaboraron en el estudio, refirieron tener niveles entre moderados y muy elevados niveles de estrés o tensión con respecto a los procesos de evaluación de la calidad educativa.
- La docencia implica en gran medida un nivel elevado de riesgo psicosocial, los gráficos de los perfiles valorativos del test utilizado para la medida así lo demuestran.
- Independientemente del género de los encuestados existe una elevada percepción de riesgo psicosocial sin que se pueda determinar alguna diferencia significativa entre ambos géneros.

- La investigación bibliográfica, ha sido fundamental para abordar esta temática, la cual no debe limitarse hacia el estudio cuantitativo del bienestar o malestar psicosocial de los docentes; así en la revisión y análisis bibliográfico, se logró determinar que la evaluación puede ser utilizada como instrumento de control y disciplinamiento de la clase trabajadora en general, y en particular de los docentes, ya que por un lado se ha manifestado la necesidad de fortalecer los sistemas educativos, debido a las falencias de la educación, la misma que llega a entenderse como una falencia del profesorado.
- El énfasis puesto en la calidad educativa como pilar del desarrollo económico y social de un país, posibilita que los procesos de evaluación de calidad tengan una autonomía propia a través de entidades, las cuales son susceptibles de transformarse en mecanismos de segmentación de la sociedad en general, incluida la misma clase docente.
- La concepción de calidad educativa puede ser algo intensamente difuso y manifestar muchas complejidades a la hora de definir las con claridad, incluso desde las mismas instancias que velan por ella. En el contexto nacional, la calidad educativa está enfocada hacia la internacionalización, y la estandarización de conocimientos, que provean al estudiante de habilidades y destrezas para la competencia en un mundo globalizado.
- Puntos de vista sobre la calidad educativa, están estrechamente ligados a aquello que se entiende por calidad en los procesos industriales, que repercutieron hacia los procesos administrativos y gerenciales desde un enfoque empresarial que incidieron, a su vez, en otras instancias y disciplinas como la pedagogía.
- El paradigma positivista de la educación y el paradigma de la eficiencia social han aumentado su influencia en el proceder de la institucionalidad educativa, los

enfoques de evaluación, planificación, acceso a educación, incluso, pueden denotar una preponderancia de los mismos ya que mantienen procederes verticalistas centrados en modelos de orden tecnocrático.

- Los docentes estiman que, el tiempo de dedicación para generar evidencias de calidad, llega frecuentemente, a superar al tiempo de dedicación hacia la planificación de clases y la atención de los alumnos.
- Los modelos normalizados y/o estandarizados para la evaluación de la calidad educativa, tienen incidencia en la perspectiva del malestar docente, pues estos pasan por alto varias particularidades y vivencias dentro de las aulas de clase, que difícilmente podrán ser medidas a través de indicadores de desempeño.
- Los procesos institucionales de calidad educativa, la sobrecarga de trabajo que esto implica, y los elementos relacionados a las capacidades individuales de cada docente no pueden explicar por sí solos el malestar docente percibido, pues existen múltiples factores contextuales, relacionados con cambios sociales, políticos y culturales, que estarían generando este fenómeno.
- El riesgo psicosocial en la docencia, y el malestar educativo, en general, deben ser abordados como un fenómeno social, más que particular de alguna institución o tipo de maestro en especial.

RECOMENDACIONES

- Intentar reducir el Riesgo Psicosocial del Docente es sumamente complejo, ya que interfieren muchos factores en situación de riesgo; sin embargo, es deseable que se reconozca socialmente la compleja tarea del docente y la sensibilidad de su trabajo a factores emocionales intensos, estableciendo planes de contingencia y de soporte socio emocional a los mismos en las instituciones educativas.
- Recordar que finalmente el docente junto con el estudiante, son la esencia misma del proceso de enseñanza – aprendizaje, esto significa reconocer la importancia de una visión humanista en el mismo.
- Los docentes como conglomerado social, están en plena capacidad de establecer compromisos para proponer una educación no basada en la competencia sino más bien en la cooperación; el positivismo en la educación, el modelo tecnocrático y, en definitiva, los enfoques que postulan la educación hacia el “eficientismo” y la razón instrumental, alimentan en gran medida la maquinaria del capitalismo global que se contraponen a liberación del ser humano, por el contrario una visión humanista hacia la cooperación sin duda será transformadora y prometedora empezando por el entorno escolar.
- Se considera conveniente realizar mayores investigaciones y con más potencia acerca de las condiciones globales del entorno educativo, empezando por los docentes, si partimos de la convicción de que no es posible una educación verdaderamente transformadora y liberadora sin tomar en cuenta las condiciones sociales, emocionales, psicológicas y económicas de quienes ejercen la docencia.
- Posibilitar el desarrollo personal del docente a través de la evaluación de la calidad, con una participación activa de cada profesor evaluado, incentivando el diálogo entre sujeto observador – sujeto observado, con el fin de que, éste conjunto de

procesos, sean percibidos como verdaderas oportunidades de aprendizaje y mejoramiento pedagógico; y no únicamente como instrumento de disciplina y control.

- Al reconocer que la problemática del Malestar Docente lleva consigo elementos de índole social, económica y política, se deben establecer estrategias para el abordaje de este fenómeno desde estos mismos elementos; en concordancia, cualquier reformulación en la política educativa tiene que tomar en cuenta que este problema existe en la clase docente y que esto impacta negativamente en la educación.
- Para enfrentar el Malestar Docente será necesario dejar de lado la idealización de la figura del maestro, así como el discurso de apología al individuo como único sujeto responsable del bienestar tanto personal como colectivo, pues estas nociones son potencialmente nocivas para la autoimagen de quienes ejercen la docencia y enfrentan situaciones desbordantes en el contexto escolar.
- Los insumos para evidenciar la comprobación de la calidad educativa en las aulas, deben ser optimizados; con el fin de que el tiempo requerido para la generación de estos no vaya en detrimento del tiempo que los maestros dedican a la elaboración de metodologías pedagógicas y el acompañamiento a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004). *OEI, Para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado el 29 de Enero de 2015, de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Aguilar - Morales, J. (2011). *La Evaluación Educativa*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Anaconda, M. (22 de Noviembre de 2010). *Maltrato a profesores: otra cara de violencia escolar*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2016, de Puroperiodismo: <http://www.puroperiodismo.cl/?p=10122>
- Armadans, I., Ferrer, R., & Manzano, J. (2011). *Evaluación de Riesgos Psicosociales del Profesor Universitario: una Propuesta de Intervención para las Organizaciones Docentes*, Barcelona
- Artazcoz, L. (2010). *Estrés y riesgos psicosociales en la enseñanza: Riesgos psicosociales en los y las docentes*. *Servei de Salut Laboral i Ambiental* . Barcelona
- Astudillo (coord.), J. (2012). *Educación y Buen Vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación Ecuador.
- Ayala Mora, E. (s/f). *Gabriel García Moreno y la gestación del estado nacional en Ecuador. Escenarios Alternativos* , 1-16. Quito
- Barrera Sánchez, Ó. (2011). *El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault*. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* , 121 - 137. México
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). *Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor*. *Revista española de pedagogía LXII septiembre - diciembre 2005* , 493-510. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas
- Bleichmar, S. (1997). *Acerca del "malestar sobrante"*. *Revista Topia No. 21* , 1-5. Buenos Aires
- Careaga, A. (2001). *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*. *Educere, vol. 5 octubre diciembre 2001* , 345-352. Mérida: Univerddidad de los Andes
- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. En *Biblioteca para la Actualizacion del Maestro* (págs. 67-102). México: SEP - MURALLA. Ciudad de México
- Castro Orellana, R. (2004). *Foucault y el saber educativo*. *Diálogos Educativos No 4* , 40 - 50. Chile: UMCE

- Cohen, E. (2007). *Educación, Eficiencia y Equidad: Una Difícil Convivencia*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comín, E., de la Fuente, I., & Alfredo, G. (2003). *El estrés y el riesgo para la salud*. España: MAZ.
- Constitución de la República del Ecuador. (1998). Registro Oficial de la República del Ecuador N° 001, 11 de Agosto de 1998.
- Cordero, G., Luna, E., & Patiño Alonso, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica No. 41* , 2-19.
- Cornejo, R. a (2008). Condiciones de Trabajo y Bienestar/Malestar docente en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile. *Campinas Vol.30* , 409-426. Santiago de Chile
- Cornejo, R. b (2008). Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia N° 35* , 79-81. Santiago de Chile
- Corvalán, M. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educativos 7* , 69-79.
- De la Torre, C. (s.f.). *El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2016, de https://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero7/Carmelo_Torre.doc
- De la Vega, D., Simonián, M., & Chalub, D. (2006). *Indicadores de gestión como camino lógico y coherente para valorar la calidad educativa institucional*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer, *El lenguaje literario*. Montevideo: Nordan.
- Dussel, I. (2015). La forma escolar y el malestar educativo. *Diploma en Psicoanálisis y Educación - Clase 4* . Buenos Aires, Argentina: FLACSO - Educación.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO.
- El Ciudadano - periódico digital. (7 de Mayo de 2015). *Ecuador cuenta con 51 unidades educativas del milenio*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2016, de <http://www.elciudadano.gob.ec/ecuador-cuenta-con-51-unidades-educativas-del-milenio/>

- El Tiempo. (22 de Noviembre de 2014). *Diario El Tiempo de Cuenca*. Recuperado el 16 de Marzo de 2015, de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias-cuenca/153056-unae-empezara-clases-en-el-2015/>
- Fernández Balboa, J. (2003). Postmodernidad e Investigación en la Educación Física. *Ágora para la EF y el deporte* , 5-22. Montclair - EEUU
- Flores, Q. (2016). *Evaluación educativa criterial y valoración de la persona*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- Gobierno de Aragón. (s/f). *Manual de Riesgos Psicosociales en el Mundo Laboral*. Aragón: UGT Aragón.
- Gómez, L., & Jódar, F. (2009). Foucault y el Análisis Socio Histórico: Sujetos, Saberes e Instituciones Educativas. *Educación y Pedagogía vol XV No. 37* , 53-68. Valencia: Universidad de Valencia
- González, J., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Lickert. *Revista Publicando* , 62-77. Quito: UCE
- Herrán, A., Mashimoto, E., & Machado, E. (2005). *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 06 de Julio de 2015, de Profesorado: www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/.../reflejoconsensuados.pdf
- INEVAL. (2016). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Obtenido de <http://www.evaluacion.gob.ec/historia/> Recuperado el 30 de mayo de 2016
- INEVAL (2016). Resolución No. 026-INEVAL-2016. 9 de Marco de 2016. Quito.
- INSHT. (2012). Factores psicosociales: metodología de evaluación. *Notas Técnicas de Prevención 926* , 1-6. Madrid.
- INSHT. (2012). *Manual de Uso del Método de Evaluación FPSICO*. Madrid
- Isch, E. (2015). Calidad de la Educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas. En M. Ortiz, C. Crespo, E. Isch, & E. Fabara, *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (págs. 39-49). Quito: Abya - Yala UPS.
- Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball, *Foucault y la educación* (págs. 61-80). Madrid: Morata.

- Lara Reyes, R. (2006). La educación en la sociedad riobambeña hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX: el paso del conservadurismo al liberalismo. *Teoría Social*. Quito: Flacso Andes .
- Ledesma, R., Molina, G., & Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico USF Vol. 7* , 143-152. Mar del Plata
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial N° 417; Segundo Suplemento, 31 de Marzo de 2011.
- Lo Schiavo, A. (2001). Una Mirada a "El Malestar Docente" desde la actividad de enseñanza en Buenos Aires. *Innovación Educativa No. 11* , 123 - 139. Buenos Aires
- Martínez, C. (2011). PISA Ciencias: Evaluando la Evaluación. *Sembrando Ideas N°5* , 46-54. Santiago de Chile
- Mc Graw Hill . (s/f). *Análisis de correlación y regresión*. México: Mc Graw Hill Education.
- MCDS. (2012). *Eloy Alfaro: Pensamiento y Políticas Sociales*. Quito : Cassolutions Publicidad.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Desempeño del Docente*. Recuperado el 25 de Diciembre de 2016, de <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito: ME.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares de Calidad Educativa: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estándares de Desempeño Profesional Docente: Propuesta para la discusión ciudadana*. Quito: MEC - OIE.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito: ISBN: 978-9942-07-301-3.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Resultados pruebas censales SER Ecuador 2008*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2016, de

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/resultadoPruebasWEB.pdf>

- Mora Vargas, A. I. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, período y modelos . *Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 4 No. 2* , 1 - 24. San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica
- Morales, E., Merchán, M., & Parra, J. (2012). *Condiciones Laborales y de Salud de las y los Docentes en el Ecuador, 2011 - 2012*. Ecuador: Universidad de Cuenca - UNE.
- Moreno, B., & Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Universidad Atónoma de Madrid - INSHT.
- Murillo, F., & Martínez Garrido, C. (2015). *Correlaciones y análisis de regresión*. Recuperado el 18 de Enero de 2017, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Estadistica/5.%20Correlaciones%20y%20Analisis%20de%20Regresion.pdf
- OCDE. (s/f). *El Programa PISA de la OCDE: ¿Qué es y para qué sirve?*. México: OCDE.
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas Internacionales*. México: OCDE.
- Ogaz, L. (2013). Otra lectura del problema educativo. Recuperado el Enero 23 de 2015 de La línea de fuego: <https://lalineadefuego.info/2013/08/23/7371/>.
- Oramas, A. (2013). *Estrés Laboral y Síndrome Burnout en Docentes cubanos de Enseñanza Primaria*. La Habana: Ministerio de Salud Pública de Cuba.
- OSHAS. (2015). *Estrés y riesgos psicosociales*. Recuperado el 30 de Enero de 2015, de https://osha.europa.eu/es/topics/stress/index_html
- Ospina, P. (2012). *La Re - Estructuración de la Educación Superior en el Ecuador: De la gramática de la autonomía a la semántica del poder*. Recuperado el Enero de 29 de 2014, de La línea de fuego: <http://lalineadefuego.info/2012/06/26/la-re-estructuracion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-de-la-gramatica-de-la-autonomia-a-la-semantica-del-poder-por-pablo-ospina-peralta/>

- Paladines, C. (1998). *Rutas al siglo XXI: Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*. Quito: Santillana S.A.
- Paz y Miño, J. J. (1994). La historiografía económica del Ecuador en los s. XIX y XX: Últimos 25 años. *Procesos: Revista de historia* , 75-115. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Pérez Juste, R., López, F., Peralta, D., & Municio, P. (2004). *Hacia una educación de calidad: Gestión Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Pérez Luna, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana/ Año 8 N°23* , 87-95. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Pérez Martínez, A. (2010). El Síndrome de Burnout: Evolución Conceptual y Estado Actual de la Cuestión. *Vivat Academia* , 1-40. La Rioja - España.
- Pitarque, A. (s/f). *Apuntes de Estadística II*. Recuperado el 18 de Enero de 2017, de <http://www.uv.es/pitarque/APUNTES%20ESTADISTICA%20II.pdf>
- Poveda, C. (1994). *Sistema Educativo Nacional del Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y OEI.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2 de Mayo de 2016). *Noticias: El Gobierno inauguró la Unidad Educativa del Milenio número 62*. Recuperado el 4 de Agosto de 2016, de <http://www.presidencia.gob.ec/el-gobierno-inauguro-la-unidad-educativa-del-milenio-numero-62/>
- Rozenbom, I. (2004). *Corea: Una interpretación desde Foucault*. Buenos Aires: UBA.
- Salasanova, M., Llorens, S., & García - Renedo, M. (2003). Por qué se están quemando los profesores? *INSHT - Sección Técnica 28 - 2003* , 16 - 20. Madrid: INSHT
- SENPLADES. (2013). *Sistema Nacional de Información*. Recuperado el 20 de Febrero de 2014, de <http://indestadistica.sni.gob.ec/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=SNI.qvw&host=QVS@kukuri&anonymous=truehttp://indestadistica.sni.gob.ec/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=SNI.qvw&host=QVS@kukuri&anonymous=true&bookmark=Document/BM09>

- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre Educación. 12* , 115 - 138. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: Resultados en Contexto. *Avances en Supervisión Educativa N°20* , 1-24. La Plata
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* , 63-78. Argentina: OEI
- Torres, R. M. (8 de Julio de 2014). *El "modelo ecuatoriano" de evaluación docente*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2016, de Otra Educación: <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/07/el-modelo-ecuatoriano-de-evaluacion.html>
- Torres, R. M. (27 de Octubre de 2009). *No hay "revolución educativa" sin revolución docente y sin diálogo social*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2016, de Ecuador: La batalla en torno a la evaluación docente: <http://evaluaciondocentecuador.blogspot.com/>
- Ultima Hora Diario Digital. (24 de Noviembre de 2016). *Noticias: Alumno rompió la boca de su profesor por reprobado un examen* . Recuperado el 27 de Noviembre de 2016, de <http://www.ultimahora.com/alumno-rompio-la-boca-su-profesor-reprobar-un-examen-n1042517.html>
- UNICEF. (2000). *Defining Quality in Education*. New York : Working Paper Series - UNICEF.
- Universia. (11 de Septiembre de 2013). *Bullying y maltrato a docentes*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2016, de Universia news Chile: <https://cl.universianews.net/2013/09/11/bullying-y-maltrato-a-docentes-se-promueve-el-castigo-y-las-sanciones-pero-no-la-prevencion/>
- Vega Cantor, R. (5 de Mayo de 2015). *Los profesores como nuevos proletarios*. Recuperado el 2 de Enero de 2017, de Rebelión: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=198435>
- Yuste, J. (2 de Octubre de 2007). *Conflictividad Escolar*. Recuperado el 23 de Diciembre de 2016, de <http://www.conflictoescolar.es/conflictividad-en-el-aula-violencia-contra-el-profesora/>

ANEXOS

ANEXO 1: TESTDE RIESGOS PSICOSOCIALES FPSICO 3.1 - ADAPTACIÓN

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (Adaptación)

El objetivo de este cuestionario es conocer algunos aspectos sobre las condiciones psicosociales en su trabajo docente.

El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de las respuestas. Con el objetivo de que la información que se obtenga sea útil es necesario que se conteste sinceramente a las preguntas. Por lo tanto no existen respuestas buenas, malas, adecuadas, inadecuadas, etc.

Tras leer atentamente cada pregunta así como sus opciones de respuesta, marque en cada caso la respuesta que considere es la más adecuada, señalando una respuesta por cada pregunta. Todas las respuestas deben contestarse en relación únicamente con su trabajo docente.

Es indispensable contestar todas las preguntas. Tiempo estimado total (35 minutos).

1. a. ¿En qué edad se encuentra usted? *

Marca solo un óvalo.

- 1. De 18 a 24 años
- 2. De 25 a 34 años
- 3. De 35 a 44 años
- 4. De 45 a 54 años
- 5. De 55 a 64 años
- 6. 65 años o más

2. b. Sexo *

Marca solo un óvalo.

1. Masculino

2. Femenino

3. c. ¿Cuánto tiempo ha sido usted docente de bachillerato?

Marca solo un óvalo.

1. Menos de un año

2. Entre 1 y 5 años

3. Entre 6 y 10 años

4. Entre 10 y 20 años

5. Más de 20 años

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (Adaptación)

4. ¿Trabaja los sábados? *

(En sus tareas docentes), así sea en casa.

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

5. ¿Trabaja los domingos y feriados? *

(En sus tareas docentes) así sea en casa

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

6. ¿Tiene la posibilidad de tomar días u horas libres para atender asuntos de tipo personal? *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

7. ¿Con qué frecuencia tiene que trabajar más tiempo del horario habitual, hacer horas extra o llevar trabajo a casa? *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

8. ¿Dispone de al menos 48 horas consecutivas de descanso en el transcurso de una semana? (7 días) *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces

4. nunca o casi nunca

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (Adaptación)

9. . ¿El horario laboral le permite compaginar su tiempo libre (vacaciones, días libres, horarios de entrada y salida) con los de su familia y/o amigos? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre
2. a menudo
3. a veces
4. nunca o casi nunca

10. . ¿Puede decidir cuándo hacer las pausas reglamentarias (almuerzo, descansos reglamentarios, etc.)? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre
2. a menudo
3. a veces
4. nunca o casi nunca

11. 8. Durante la jornada de trabajo y fuera de las pausas reglamentarias, ¿puede detener su trabajo o hacer una parada corta cuando la necesita? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre
2. a menudo
3. a veces
4. nunca o casi nunca

12. . ¿Puede marcar su propio ritmo de trabajo a lo largo de la jornada laboral? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre
2. a menudo
3. a veces
4. nunca o casi nunca

13. ¿Puede tomar decisiones relativas a: *

Marca solo un óvalo por fila.

1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces	4. nunca o casi nunca
------------------------------	----------------	---------------	--------------------------

Lo que debe enseñar
(contenidos y actividades a
desarrollar)

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distribución de tareas docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distribución del aula de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La metodología pedagógica y didáctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cantidad de trabajo que tiene que desarrollar usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La calidad (características) de su trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La resolución de situaciones anormales o incidencias que se dan en el desempeño diario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La distribución de turnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. . Qué nivel de participación tiene en los siguientes aspectos de su trabajo: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. Puedo decidir	2. Se me consulta	3. Sólo recibo información	4. Ninguna participación
Introducción de cambios en los equipos y materiales (material didáctico, materiales e insumos de trabajo docente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducción de cambios en la metodología de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificación microcurricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reestructuración o reorganización interna de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cambios en la dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contratación o incorporación de nuevos empleados (docentes, administrativos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboración de normas de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (Adaptación)

15. . ¿Cómo valora la supervisión que su jefe inmediato ejerce sobre los siguientes aspectos de su trabajo? *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. no interviene en esto	2. es insuficiente	3. es adecuada	4. es excesiva
El método de enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La planificación de clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El ritmo de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La calidad (características) del trabajo realizado por usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. . ¿Cómo valora el grado de información que le proporciona la institución sobre los siguientes aspectos? *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. No proporciona información	2. Insuficientemente	3. Es adecuada
Las posibilidades de formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las posibilidades de promoción o ascensos de categoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los requisitos para ocupar otros cargos u obtener un ascenso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La situación de la institución
en el entorno social y
económico

17. Para realizar su trabajo ¿cómo valora la información que recibe desde la institución sobre los siguientes aspectos? *

Marca solo un óvalo por fila.

1. Muy clara 2. Clara 3. Poco clara 4. Nada clara

Lo que se debe hacer
(competencias y atribuciones
dentro de la institución)

Cómo debe hacerlo (métodos,
protocolos de clase,
procedimientos de trabajo en
general)

La cantidad de trabajo que se
espera que haga usted

La calidad de trabajo que se
espera que haga usted

El tiempo asignado para realizar
sus tareas docentes

La responsabilidad del cargo (qué
cosas negativas de los estudiantes
pueden achacarse a tu actuación y
cuáles no)

18. Señale con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones en su trabajo: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces	4. nunca
Se te asignan tareas que no puedes realizar por falta de materiales o recursos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para ejecutar algunas tareas tienes que saltarte algunos procesos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se te exige tomar decisiones o realizar cosas con las que no estás de acuerdo porque te representan un conflicto moral, legal o emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibes instrucciones contradictorias entre sí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se te exigen responsabilidades, cometidos o tareas que no entran dentro de tus funciones y que deberían hacerlo otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Si tienes que realizar un trabajo delicado o complicado y deseas ayuda o apoyo, puedes contar con:

*

Marca solo un óvalo por fila.

	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces	4. nunca o casi nunca	5. no tengo o no hay otras personas
--	------------------------------	----------------	---------------	--------------------------	--

Director, rector, supervisor, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tus compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Algún asistente

Otras personas que
trabajan en la
institución

20. . ¿Cómo consideras que son las relaciones con las personas con las que debes trabajar? *

Marca solo un óvalo.

1. buenas

2. regulares

3. malas

4. no tengo compañeros

21. Con qué frecuencia se producen en tu trabajo: *

(entre compañeros de trabajo, entre estudiantes, entre maestros y estudiantes)

Marca solo un óvalo por fila.

	1. raras veces	2. con frecuencia	3. constantemente	4. no existen
Los conflictos interpersonales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las situaciones de violencia física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las situaciones de violencia psicológica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las situaciones de "mobbing" o "bullying"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. La institución, frente a situaciones de conflicto interpersonal entre trabajadores (personal administrativo, docente, etc.): *

Marca solo un óvalo.

1. deja que sean los implicados quienes solucionen el tema
2. pide a un jefe de área (o similar) que trate de buscar una solución al problema
3. tiene establecido un procedimiento formal de actuación
4. no sé lo que hace

23. En tu entorno laboral ¿te sientes discriminado/a? (por razones de edad, sexo, religión, etnia, formación, categoría...) *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca

24. 21. A lo largo de la jornada cuánto tiempo debes mantener una exclusiva en tu trabajo? (de forma que te impida hablar, desplazarte o simplemente pensar en cosas ajenas a la tarea que estás realizando) *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

25. En general, ¿cómo consideras la atención que debes mantener para realizar tu trabajo? *

Marca solo un óvalo.

- 1. muy alta
- 2. alta
- 3. media
- 4. baja
- 5. muy baja

26. El tiempo de que dispones para realizar tu trabajo es suficiente y adecuado: *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

27. La ejecución de tus tareas, ¿te impone trabajar con rapidez? *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre

2. a menudo

3. a veces

4. nunca o casi nunca

28. ¿Con qué frecuencia debes acelerar el ritmo de trabajo? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre

2. a menudo

3. a veces

4. nunca o casi nunca

29. En general, la cantidad de trabajo que tienes es: *

Marca solo un óvalo.

1. excesiva

2. elevada

3. adecuada

4. escasa

5. muy escasa

30. ¿Debes atender a varias tareas al mismo tiempo? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre

2. a menudo

3. a veces

4. nunca o casi nunca

31. El trabajo que realizas, ¿te resulta complicado o difícil? *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

32. ¿En tu trabajo tienes que llevar a cabo tareas tan difíciles que necesitas pedir a alguien consejo o ayuda?

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

33. . En tu trabajo, ¿tienes que interrumpir la tarea que estás haciendo para realizar otra no prevista?
*

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre

2. a menudo

3. a veces

4. nunca o casi nunca

34. En el caso de que existan interrupciones, ¿alteran seriamente la ejecución de su trabajo?

*

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre

2. a menudo

3. a veces

4. nunca o casi nunca

35. . ¿La cantidad de trabajo que tiene suele ser irregular e imprevisible? *

Marca solo un óvalo.

1. siempre o casi siempre

2. a menudo

3. a veces

4. nunca o casi nunca

30/1/2017

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (Adaptación)

36. . En qué medida su trabajo docente requiere *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces	4. nunca o casi nunca
Aprender cosas o métodos nuevos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptarse a nuevas situaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomar iniciativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener buena memoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser creativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratar directamente con personas que no trabajan en la institución (padres, alumnos, autoridades locales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. En su trabajo ¿con qué frecuencia tiene que ocultar sus emociones y sentimientos ante...

*

Marca solo un óvalo por fila.

	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces	4. nunca o casi nunca	5. no tengo/ no trato
Las autoridades de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sus colaboradores o asistentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sus compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padres, representantes, alumnos, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Por el tipo de trabajo que tiene, ¿está expuesto a situaciones que le afectan emocionalmente? *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

39. Por el tipo de trabajo que tiene, ¿con qué frecuencia se espera que de una respuesta a los problemas emocionales y personales de los alumnos y/o sus familias? *

Marca solo un óvalo.

- 1. siempre o casi siempre
- 2. a menudo
- 3. a veces
- 4. nunca o casi nunca

40. El trabajo que realiza ¿le resulta rutinario? *

Marca solo un óvalo.

1. no

2. a veces

3. bastante

4. mucho

41. En general ¿considera que las tareas que realiza usted tienen sentido? *

Marca solo un óvalo.

1. mucho

2. bastante

3. poco

4. nada

42. ¿Cómo cree que contribuye su trabajo en el conjunto de la institución? *

Marca solo un óvalo.

1. no es muy importante

2. es importante

3. es muy importante
4. no lo sé / no estoy seguro/a

43. En general, ¿está su trabajo y reconocido por...? *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces	4. nunca o casi nunca	5. no tengo / no trato
Las autoridades de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sus compañeros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los padres y/o alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su familia y amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. ¿Le facilita la institución donde trabaja el desarrollo profesional (promociones, ascensos, planes de carrera, etc...)? *

Marca solo un óvalo.

1. adecuadamente
2. regular
3. insuficiente
4. no existe posibilidad de desarrollo profesional

45. ¿Cómo definiría la formación que se imparte o se facilita en la institución? *

Marca solo un óvalo.

- 1. muy adecuada
- 2. suficiente
- 3. insuficiente en algunos casos
- 4. totalmente insuficiente

46. En general, la relación entre el esfuerzo que realiza usted y la recompensa que la institución le proporciona es: *

Marca solo un óvalo.

- 1. muy adecuada
- 2. suficiente
- 3. insuficiente en algunos casos
- 4. totalmente insuficiente

47. Considerando los deberes y responsabilidades de su trabajo ¿está satisfecho con el salario que recibe? *

Marca solo un óvalo.

- 1. muy satisfecho
- 2. satisfecho
- 3. insatisfecho
- 4. muy insatisfecho

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (respuestas) ☆

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda Todos los ... Comentarios Compartir

	A	B	C	D	E	F	G
1	Marca temporal		1. ¿Trabaja los sábados?		2. ¿Trabaja los domingos y feriados?		3. ¿Tiene la posibilidad d
25	5/11/2016 14:55:15		1. siempre o casi siempre		3. a veces		2. a menudo
26	5/11/2016 15:26:10		1. siempre o casi siempre		2. a menudo		2. a menudo
27	7/11/2016 17:18:10		4. nunca o casi nunca		3. a veces		2. a menudo
28	7/11/2016 13:57:21		2. a menudo		2. a menudo		3. a veces
29	8/11/2016 13:57:21		1. siempre o casi siempre		2. a menudo		2. a menudo
30	15/11/2016 17:15:53		1. siempre o casi siempre		2. a menudo		3. a veces
31	18/11/2016 15:30:41		3. a veces		1. siempre o casi siempre		2. a menudo
32	23/11/2016 23:04:27		3. a veces		2. a menudo		4. nunca o casi nunca
33	27/11/2016 23:40:43		2. a menudo		2. a menudo		4. nunca o casi nunca
34	9/12/2016 20:38:02		2. a menudo		3. a veces		1. siempre o casi siempre
35	15/12/2016 22:01:29		1. siempre o casi siempre		4. nunca o casi nunca		2. a menudo

Respuestas de formulario 1

Cuestionario de Riesgos Psicosociales FPSICO 3.1 (respuestas) ☆

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda Todos los ... Comentarios Compartir

	O	P	Q	R	S	T
1	4. nunca o casi nunca					
24	2. a menudo	4. nunca o casi nunca	4. nunca o casi nunca	3. a veces	4. nunca o casi nunca	4. nunca o casi nunca
25	3. a veces	2. a menudo	3. a veces	3. a veces	2. a menudo	3. a veces
26	3. a veces	3. a veces	3. a veces	1. siempre o casi siempre	1. siempre o casi siempre	3. a veces
27	3. a veces	2. a menudo	2. a menudo	2. a menudo	3. a veces	3. a veces
28	3. a veces	2. a menudo	1. siempre o casi siempre	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	2. a menudo
29	3. a veces	3. a veces	3. a veces	3. a veces	4. nunca o casi nunca	4. nunca o casi nunca
30	4. nunca o casi nunca	3. a veces	3. a veces	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	4. nunca o casi nunca
31	2. a menudo	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	2. a menudo	2. a menudo	2. a menudo
32	2. a menudo	4. nunca o casi nunca	3. a veces	1. siempre o casi siempre	1. siempre o casi siempre	3. a veces
33	2. a menudo	2. a menudo	2. a menudo	3. a veces	3. a veces	4. nunca o casi nunca
34	2. a menudo	2. a menudo	2. a menudo	1. siempre o casi siempre	2. a menudo	3. a veces

Respuestas de formulario 1

Explorar

ANEXO 3: FORMATO DE INVITACIÓN A PARTICIPAR POR MEDIOS ELECTRÓNICOS

Estimada/o docente:

Por medio del presente quisiera invitarle a participar voluntariamente en un estudio denominado *“Evaluación Institucional de la Calidad Educativa y su Incidencia en los Riesgos Psico – Sociales en los docentes de Tercer Año del Bachillerato General Unificado”*

Esta investigación se da en contexto para un desarrollo de tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador – promoción 2014 – 2015.

Estoy interesado en su participación como docente, si usted considera oportuno colaborar con la misma puede llenar la encuesta a través del siguiente link: [encuestapsicosocialdocentes](#)

Anticipo que en la misma no se piden datos personales como correos electrónicos o de identificación con la finalidad de obtener absoluta confidencialidad, el fin de esto es únicamente investigativo, si tiene alguna duda puede comunicarse conmigo al correo luismariasm@gmail.com, o por vía telefónica al 0998930448, mi nombre es Luis Arias Murgueitio y soy estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación en la PUCE.

P.D. Si considera de interés y oportuna la misma solicito muy cordialmente compartir este correo electrónico con otros docentes de Bachillerato que pertenezcan a su institución o circuito, que pudieran colaborar de forma voluntaria.

Atentamente

Psic. Luis Arias Murgueitio

171419564-9