

**UNIVERSIDAD PERUANA**

**SIMON BOLIVAR**

**ESCUELA DE POSTGRADO**



**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**“MÓDULO “INNOVACIÓN PEDAGOGICA” Y LA MEJORA DEL  
DESEMPEÑO PROFESIONAL EN DOCENTES DE LA  
UNIVERSIDAD PERUANA SIMÓN BOLIVAR - LIMA, 2015”**

**AUTOR:**

**Dr. LUIS GONZALES RENGIFO**

**LIMA – PERÚ**

**2015**

## **DEDICATORIA**

A mis queridos hijos, fuente de mi inspiración y ente motivador en el desarrollo de mi vida profesional.

A mis queridos padres por darme la vida y guiarme hacia donde voy y cumplir las ilusiones que hoy son mis pasiones.

**Luis**

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios quien me dio la fortaleza, fe, salud y esperanza para alcanzar este anhelo que se vuelve una realidad tangible, al Rector Dr. Carroll Dale Salinas, quien permanentemente apoya con espíritu alentador al docente universitario, contribuyendo incondicionalmente a lograr las metas y objetivos propuestos.

A los Catedráticos amigos míos que me han acompañado durante el largo camino, brindándome siempre su orientación con profesionalismo ético en la adquisición de conocimientos y afianzando mi formación como investigador.

**El autor**

## **PRESENTACIÓN**

Me complace dejar a vuestra consideración el trabajo de investigación: Módulo “innovación pedagógica” y la mejora del desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar - Lima, 2015.

Esta investigación se realizó a solicitud de la Universidad Peruana Simón Bolívar, así como el objetivo de determinar en qué medida el Módulo “innovación pedagógica” mejora el desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar de la ciudad de Lima en el año 2015, del mismo modo se buscó establecer el nivel o rango en que los docentes de esta universidad se ubican en cuanto a los conocimientos pedagógicos y como repercuten estos en su desempeño profesional.

La realización de este trabajo se llevó a cabo un enfoque de tipo cuantitativo cuyos resultados han sido procesados estadísticamente. Además se ha originado a partir de un exhaustivo estudio y análisis de la problemática que por hoy representa la actual educación universitaria, donde el uso de una gran diversidad de estrategias resulta ser un aspecto limitante en los docentes y por tanto se ha organizado en cuatro capítulos que contienen la esencia teórica, así como los resultados de esta investigación.

El Autor

## ÍNDICE

	Página
Carátula	I
Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Presentación	IV
Índice	V
Índice de Tablas	VII
Resumen en español	IX
Abstrac	X
Introducción	XI

### **CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

- 1.1. Planteamiento del problema
- 1.2. Formulación del problema
- 1.3. Justificación
- 1.4. Limitaciones
- 1.5. Antecedentes
- 1.6. Objetivos
  - 1.1.1 General
  - 1.1.2 Específicos

### **CAPITULO II: MARCO TEÓRICO**

- 2.1. Bases Teóricas:
  - 2.1.1. Bases teóricas de la Variable: Innovacion pedagogica
  - 2.1.2. Bases teóricas de la Variable: Desempeño profesional.
- 2.2. Definición de términos básicos

### **CAPITULO III: METODOLÓGICO**

- 3.1. Hipótesis
- 3.2. Variables
  - 3.2.1. Definición conceptual

- 3.2.2. Definición operacional
- 3.3. Metodología
  - 3.3.1. Tipo de estudio
  - 3.3.2. Diseño
- 3.4. Población y muestra
- 3.5. Método de investigación
- 3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos
- 3.7. Métodos de Análisis de datos

## **CAPITULO IV RESULTADOS**

- 4.1. Descripción
- 4.2. Discusión

## **CAPITULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

- 5.1. Conclusiones
- 5.2. Sugerencias

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

Página

Tabla 1: Operacionalizacion de la variable desempeño Académico	
Tabla 2: Población de estudio	
Tabla 3: Muestra de estudio	
Tabla 4: Juicio de expertos.	
Tabla 5: Prueba de confiabilidad para desempeño profesional	
Tabla 6: Porcentajes desempeño profesional pre test grupo Control * desempeño profesional pos test grupo control	
Tabla 7: Porcentajes desempeño profesional pre test grupo experimental * desempeño profesional pos test grupo experimental	
Tabla 8: Prueba de normalidad pre test grupo control * pre test grupo experimental	
Tabla 9: Prueba "t" para muestras independientes	

## ÍNDICE DE FIGURAS

Página

Figura 1: Frecuencias desempeño profesional pre test grupo control \* desempeño profesional pos test grupo control

Figura 2: Frecuencias desempeño profesional pre test grupo experimental \* desempeño profesional pos test grupo experimental

## RESUMEN

Este estudio se realizó con la finalidad de determinar en qué medida el Módulo “innovación pedagógica” mejora el desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

La finalidad que persigue este estudio fue de tipo aplicado, con un diseño cuasiexperimental, de pre test y pos test y grupo de control y experimental, en donde se consideró como población de estudio a los docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar, los cuales sumaron un total de 39 sujetos y cuya muestra de estudio estuvo conformada por 36 sujetos que se eligieron a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple, recolectando información sobre el desempeño profesional de cada uno de los docentes.

La medición que se realizó al desempeño profesional permitió determinar que aplicación del Módulo de innovación pedagógica mejora el desempeño profesional de docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2013, pues así lo indica el valor de la significancia que equivale a  $P = ,001$  y el valor de  $T = -30,983$  con 34 grados de libertad.

Palabras claves: innovación pedagógica, desempeño profesional

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación que lleva por nombre: Módulo “innovación pedagógica” y la mejora del desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar - Lima, 2015. Ha hecho posible precisar de qué manera la participación de los docentes en el desarrollo del módulo para innovarse pedagógicamente mejora su desempeño profesional.

En la actualidad, la globalización y el desarrollo de la tecnología han puesto de manifiesto la necesidad de contar con profesionales universitarios que cuenten con conocimiento de pedagogía, pues por décadas se ha desarrollado las actividades académicas, en cada uno de los ambientes universitarios, sin tener siquiera la mínima intención de trazar un plan o una estrategia acorde a las necesidades de los estudiantes y por tanto, la universidad se ha convertido en un espacio falto de estrategias que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Esta situación descrita pone de manifiesto el hecho de que, el buen desempeño profesional depende en gran parte del conocimiento y dominio de la pedagogía por parte de cada uno de los catedráticos de las universidades y en especial de la Universidad Peruana Simón Bolívar, ya que, tal como se logra demostrar en este estudio resulta imperativo el dominio de estrategias pedagógicas, cuando de mejorar el desempeño profesional se trata. Desde este punto de vista esta investigación contiene elementos básicos que permiten proponer la mejora la atención educativa en la Universidad Peruana Simón Bolívar, a partir de una adecuada innovación del conocimiento pedagógico, sin dejar de lado al contexto y al estado. Este trabajo de investigación también puso de manifiesto que debe existir una convivencia armónica entre sus integrantes, donde se brinde afecto a los estudiantes y se sientan seguros, protegidos y con un alto nivel de autoestima.

Durante la indagación exploratoria se evidenció que las autoridades Universidad Peruana Simón Bolívar son más conscientes de la necesidad de

formar al docente y que la participación de los profesores en la universidad adquiere de su más rico y profundo conocimiento pedagógico, ya que con ello, intervienen en su gestión y planificación educativa de una manera activa y participativa.

Este informe de investigación está dividido en cuatro capítulos, organizados del modo siguiente:

Capítulo I: que contiene el problema de investigación, del cual se desprende el planteamiento del problema, la formulación, justificación, limitaciones, antecedentes y objetivos del estudio.

El capítulo II: formado por el marco teórico que sustenta la presente investigación, que contiene las bases teórico de cada variable de estudio, así como la definición de términos operativos o básicos.

En el capítulo III: el cual detalla el marco metodológico, en el que encontramos las hipótesis de estudio, la definición conceptual y operacional de las variables, la metodología, la población y muestra, el método de investigación, las técnicas de recolección de datos y los métodos de análisis de datos.

En el Capítulo IV: en donde se encuentran la descripción de los resultados y la discusión de los mismos, en el cual también están las conclusiones finales del estudio y las sugerencias que me he permitido realizar en base a los resultados obtenidos.

Finalmente el informe contiene las referencias bibliográficas y los documentos que forman parte de los anexos, dentro de los cuales se encuentra la matriz de consistencia, el test, la base de datos y el módulo de innovación pedagógica que se utilizó para la manipulación de la variable independiente.

## **CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento del problema.**

La universidad es una organización planteada para formar profesionales, generar conocimientos y ofrecer servicios sociales derivados de su esencia universitaria. Es pues una institución eminentemente intelectual pensante y consecuentemente un referente obligado para el desarrollo de la sociedad. Siendo así, se supone una entidad muy dinámica, que identifica permanentemente problemas y encuentra soluciones, en y desde esos tres campos de ejercicio e influencia social. Implica por tanto disponer de un contingente humano altamente preparado para la enseñanza aprendizaje y para investigación científica.

Por otro lado las universidades son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países, y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida. El desafío para las universidades es enfrentar un mundo en el cual los cambios sociales y productivos están en permanente en transformación.

A pesar de la existencia de problemas universitarios tales como por ejemplo la proliferación de universidades públicas y privadas y algunas con la curiosa peculiaridad de crear y regentar “sucursales” indiscriminadamente en todo el territorio nacional. La mayoría con un evidente afán profesionalizante congnotivista mercantilista. Realidad que ha planteado a la universidad peruana a enfrentarse a una etapa de necesarios e impostergables controles, a través de la ya en marcha: acreditación y certificación de cada una de sus respectivas Facultades y Escuelas.

Un Profesor universitario debe tener el mínimo antecedente de dominio del proceso de la ciencia como generadora de conocimientos, es decir, mostrar un mínimo razonable de investigaciones y publicaciones, realizadas como autor principal; puesto que no es prueba de competencia ser siempre coautor de investigaciones.

La natural y evidente preocupación de la real competencia de los profesionales universitarios, se supone será controlada y evaluada por la

acreditación y certificación, tanto interna, como externa, en cada entidad universitaria.

Sin embargo, estos controles están preocupados en la obtención de estándares de eficacia y eficiencia cuantitativos, por ejemplo: tasas de ingreso y egreso, cantidad de proyectos de investigación, cantidad de laboratorios, relación profesor/alumno, etc. Pero, no se percibe la evaluación del proceso de competencia (aprendizaje) cualitativa; esto nos obliga a tener que detenernos el meollo y profundidad de nuestro tema al abordar la temática de la innovación pedagógica y el desempeño profesional, fuente problemática en el desarrollo del estudiante como futuro profesional.

Según Lerner (2013) “La Universidad es, por sobre todo, casa de formación. Por ello, quienes acuden a ella no deberían hacerlo simplemente para que se les enseñe a ejercer una profesión ni para recibir diplomas o fáciles recompensas. Deberían hacerlo para aprender a ejercer a plenitud su libertad, para comprender con discernimiento la complejidad del mundo, para entregar su inteligencia y su voluntad a fines que nazcan de valores superiores. Ello implica, entre otras muchas cosas, que el maestro enseñe con el ejemplo: atendiendo a toda interrogante, mostrándose inconforme ante lo evidente, guardando la esperanza de hallar siempre nuevas respuestas. El buen maestro es, en definitiva, quien primero se reconoce como un permanente aprendiz”. (p. 81)

Se dirá que hoy en día semejante orientación de la enseñanza es improbable, que se viven tiempos poco propicios para la reflexión y la fe, que los estudiantes de esta época se han criado en el culto a la imagen y la información abundante e inmediata, y que por eso exigen respuestas prontas y eficaces.

Todas ellas son observaciones apresuradas, que no hacen sino describir superficialmente un panorama que en realidad es muy complejo y en el cual pueden observarse muchas más posibilidades. En todo caso, nada de ello exime a los docentes universitarios de la tarea de hacerles comprender a sus

alumnos que, tras ese caos aparente y la rápida marcha de la vida moderna, se halla siempre latente un camino hacia la verdad y la realización de los sueños de la humanidad. Porque a la Universidad le compete realizar todos los esfuerzos necesarios para encontrar esa senda y enseñar a los hombres a emprenderla, pues esa será la única manera de lograr que aquello que conocemos como una nueva época pueda pronto ser verdaderamente llamado un tiempo mejor.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿En qué medida el desarrollo del módulo de innovación pedagógica mejora el desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

**PE1** ¿Qué mejoras produce el desarrollo del módulo de innovación pedagógica en la preparación de clases en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015?

**PE2** ¿En qué medida el desarrollo del módulo de innovación pedagógica mejora las estrategias metodológicas en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015?

**PE3** ¿Qué mejoras produce el desarrollo del módulo de innovación pedagógica en la retroalimentación del conocimiento en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015?

## **1.3. Justificación**

El concepto de "innovación pedagógica" es ya de uso común y, al menos de forma aproximada, mucha gente lo entiende. Su origen se encuentra en la temática de docencia universitaria y en un principio sirvió para designar a aquellas células de la sociedad con situaciones conflictivas de dictado de clases que iban en detrimento del buen desarrollo de las habilidades de sus integrantes, sobre todo en la productividad profesional.

Desempeño profesional, lo entendemos como concretar los aprendizajes que requiere cambios sustanciales en los saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas que desarrollan los docentes. La renovación de la práctica pedagógica se sustenta en una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento.

Este trabajo de investigación puso en marcha el desarrollo de un módulo de innovaciones pedagógicas con la finalidad de verificar sus efectos en el desempeño profesional, por ello, la justificación se hace posible en los siguientes aspectos:

**Teórica**, este trabajo de investigación hace posible el incremento de los conocimientos sobre la innovación pedagógica y el desempeño profesional y por tanto, dichas teorías contribuirán al entendimiento de la problemática, así como al dominio de cada una de las recomendaciones que se han formulado en base a los hallazgos.

**Pedagógica**, su propósito es precisar como la puesta en marcha de una educación basada en la práctica de metodologías y estrategias repercute en los estudiantes en el aspecto cognitivo y afectivo, formando un profesional capaz de descubrir sus habilidades y potencialidades personales, en cada uno de sus estudiantes.

**Metodológica**, se pretende dar a conocer los mecanismos más adecuados que el docente puede emplear en su práctica diaria para gestionar en los educandos la práctica del respeto mutuo, convirtiendo el espacio de cada aula, en el lugar donde el estudiante disfrute de su propio aprendizaje, pero que principalmente tome conciencia de sus actos al cumplir su rol como ente social generador de cambios y de transformaciones de su propia comunidad, región o país. Del mismo modo, pone de manifiesto las estrategias y métodos utilizados como parte de este estudio, los que podrán ser utilizados en investigaciones futuras.

#### **1.4. Limitaciones**

Los obstáculos fueron numerosos los que dificultaron el desarrollo de esta investigación, sin embargo se pueden resumir en los siguientes:

- Falta de compromiso inicial por parte de los docentes participes en el desarrollo del módulo de innovación pedagógica. Limitación que se pudo superar luego concientizar a cada uno de los participantes en importancia del dominio de la pedagogía.
- El tiempo para realizar la investigación, es casi siempre una limitante, pues muchos de los participantes laboran en distintas universidades y por tal motivo, en ocasiones no frecuentes, faltaban a las actividades del módulo. Limitación que se superó al realizar un reajuste en el horario de desarrollo del módulo de innovación pedagógica.
- Escasa bibliografía con autoría que puedan tomarse como referencia para esta investigación. Limitación superada con la colaboración desinteresada de expertos en temas de investigación y pedagogía.

#### **1.5. Antecedentes**

##### **a) Nacionales**

Según Torren (2011) en su investigación titulada: "Influencia de un programa de capacitación al personal docente y administrativo como factor de calidad en la Gestión Administrativa de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios 2009" en donde se tuvo como muestra de estudio a 93 sujetos pertenecientes a la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios , a quienes se le aplico como instrumento un cuestionario , bajo un diseño de tipo cuasi experimental , luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: existe una relación significativa con un valor de  $r = 0.895$  entre el Programa de Capacitación en el personal docente y administrativo y la calidad de gestión administrativa de la Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios. La elaboración de un programa de capacitación, no es solamente una reflexión intelectual que puede plasmarse en documentos como son: planes, programas y proyectos, sino que es un proceso de interiorización sobre la necesidad de un cambio global en la vida universitaria.

Según Melgar (2010) en su investigación titulada: “Influencia de la Aplicación de un programa de Capacitación de cultura evaluativa en el Desempeño Laboral docente en la especialidad de Mecánica Automotriz en el Instituto Superior Tecnológico Privado Peruano Alemán durante el año 2007, en donde se tuvo como muestra de estudio a 30 docentes de la especialidad de Mecánica Automotriz, además se aplicó como instrumento un cuestionario de encuesta a los estudiantes, bajo un diseño cuasi experimental con pre y post test en grupos intactos equiparables (experimental y control), tipo experimental, luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: los resultados encontrados indican que el desempeño laboral docente mejora significativamente después de la aplicación de un programa de capacitación sobre cultura Evaluativa, en donde el valor de  $t = 11,402$  y el de  $P = 0,032$  indican una mejora con nivel de significancia de 99%. Además, se encontró diferencias significativas del desempeño laboral docente entre el grupo control y el experimental.

Según Nieves (2010) en su investigación titulada: “el proceso de capacitación y mejoramiento profesional y su incidencia en el desempeño laboral” en donde se tuvo como muestra de estudio a 21 funcionarios, a quienes se le aplicó como instrumento un cuestionario, bajo un diseño no experimental, transaccional, luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: a través de los datos obtenidos se pudo observar que en la institución existen normas y políticas para regular el sistema de capacitación y que la misma influye directamente sobre el desempeño laboral a un nivel del 95%, ya que a mayor capacitación, mejor rendimiento al momento de desempeñarse en sus puestos de trabajo.

De acuerdo a Mayurí (2008) en su investigación titulada: “Capacitación empresarial y desempeño laboral en el Fondo de Empleados del Banco de La Nación -FEBAN, Lima 2006” en donde se seleccionó para la muestra 80 Participantes Capacitados en Planeamiento Estratégico, a quienes se le aplicó como instrumento un cuestionario, bajo un diseño experimental de tipo aplicado, luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: como

resultado del trabajo de investigación se ha demostrado con el diseño de 4 grupos que los cursos de capacitación mejoran significativamente, a nivel de 95%, el desempeño laboral de los participantes. Los participantes del curso de capacitación consideran que una mejor medición de los resultados de esta capacitación es el promedio de notas final, que es muy cercano a 20 y que refleja el conocimiento y practica de los conocimientos alcanzados.

Según Cisneros (2007) en su investigación titulada: "Influencia de la gestión del talento humano en el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas estatales del nivel primario de Santa Luzmila -Comas" en donde se tuvo como muestra de estudio a 27 docentes del nivel primaria , a quienes se le aplico como instrumento un cuestionario , bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, correlacional, causal , luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: la gestión del talento humano si influye en el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas estatales del nivel primario de Santa Luzmila -Comas. Tal como lo señala el valor de  $t = 8,204$  y  $P = 0,021$ .

De acuerdo a López (2011) en su investigación titulada: "La Capacitación Docente como factor determinante en la Administración Educativa" en donde se tuvo como muestra de estudio a los docentes, director y supervisor del Instituto Mixto de Educación Básica por Cooperativa Cabricán. El total de la muestra será de 25 encuestas que es el 100%, a quienes se le aplico como instrumento un cuestionario, bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: la capacitación docente es una de las opciones sólidas de superación profesional y fundamentalmente la administración educativa pretende organizar, ejecutar y controlar los recursos especialmente humanos, para la adecuada prestación de servicios educativos. Entonces con la capacitación técnica y científica es un reto ofrecer servicios educativos de calidad. El estudio realizado es demandante para maestros que están comprometidos con la preparación de sus estudiantes y que realmente quieren cambiar o mejorar sus métodos y técnicas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto compromete exclusivamente al docente porque

en sus manos está el desarrollo educativo que inicia en el aula o el estancamiento laboral que repercute en la sociedad educativa.

De acuerdo a Sánchez (2011) en su investigación titulada: “Motivación como factor determinante en el desempeño laboral del personal administrativo del hospital “Dr. Adolfo Prince Lara”. Puerto Cabello, estado Carabobo ” en donde se tuvo como muestra de estudio a 12 personas de las cuales (6) laboran en el departamento de recursos humanos y (6) personas que laboran en el departamento de administración, a quienes se le aplicó como instrumento una cuestionario, bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, correlacional , luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: el 75% del personal no está satisfecho totalmente en sus necesidades básicas, debido a que las más sentidas son la falta de remuneración acordes a las exigencias (60%) y la carencia de incentivos que estimulen la ejecución laboral de forma exitosa (55%).

De acuerdo a Cruz (2008) en su investigación titulada: “Diagnostico del impacto de la capacitación y actualización de los docentes en el desempeño profesional en el aula en la escuela telesecundaria Juan Escutia de la localidad de Ahuacatitla, Axtla de Terrazas, S.L.P.” en donde se tuvo como muestra de estudio a 65 docentes , a quienes se le aplicó como instrumento una entrevista y un cuestionario, bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, explicativo , luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: el nuevo modelo pedagógico de telesecundaria requiere un docente con competencias, en el orden cognoscitivo, procedimental y actitudinal, que pueda enfrentar con éxito el cambio sustantivo en la calidad del proceso que se desarrolla en estos centros y cuyo resultado se evaluará en la pertinencia de los aprendizajes de los alumnos. Para alcanzar dichas competencias se debe garantizar la continuidad de los programas de capacitación, actualización y superación con prioridad académica.

#### **b) Internacionales**

De acuerdo a López (2011) en su investigación titulada: “La Capacitación Docente como factor determinante en la Administración Educativa” en donde se

tuvo como muestra de estudio a los docentes, director y supervisor del Instituto Mixto de Educación Básica por Cooperativa Cabricán. El total de la muestra será de 25 encuestas que es el 100%, a quienes se le aplicó como instrumento un cuestionario, bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, luego del tratamiento de los resultados se concluyó que:

La capacitación docente es en un 85% una de las opciones sólidas de superación profesional y fundamentalmente la administración educativa pretende organizar, ejecutar y controlar los recursos especialmente humanos, para la adecuada prestación de servicios educativos. Entonces con la capacitación técnica y científica es un reto ofrecer servicios educativos de calidad. El estudio realizado es demandante para maestros que están comprometidos con la preparación de sus estudiantes y que realmente quieren cambiar o mejorar sus métodos y técnicas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto compromete exclusivamente al docente porque en sus manos está el desarrollo educativo que inicia en el aula o el estancamiento laboral que repercute en la sociedad educativa.

De acuerdo a Cruz (2008) en su investigación titulada: "Diagnostico del impacto de la capacitación y actualización de los docentes en el desempeño profesional en el aula en la escuela telesecundaria Juan Escutia de la localidad de Ahuacatitla, Axtla de Terrazas, S.L.P." en donde se tuvo como muestra de estudio a 65 docentes , a quienes se le aplicó como instrumento una entrevista y un cuestionario, bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo, explicativo , luego del tratamiento de los resultados se concluyó que: el nuevo modelo pedagógico de telesecundaria requiere un docente con competencias, en el orden cognoscitivo, procedimental y actitudinal, que pueda enfrentar con éxito el cambio sustantivo en la calidad del proceso que se desarrolla en estos centros y cuyo resultado se evaluará en la pertinencia de los aprendizajes de los alumnos. Para alcanzar dichas competencias se debe garantizar la continuidad de los programas de capacitación, actualización y superación con prioridad académica.

Sánchez (2001) en su tesis doctoral titulada: Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria; manifiesta que el principal

propósito del presente estudio es Detectar las carencias más específicas en la formación psicopedagógica de los profesores universitarios que inician el ejercicio docente, con el fin de facilitar el diseño de un programa de formación inicial que contribuya a la mejora de la calidad docente de la Universidad Politécnica de Madrid. Entre sus conclusiones manifiesta:

“En este modelo de profesor universitario sobresale por encima de todo la capacidad didáctica del docente a la hora de presentar y transmitir los contenidos objeto de aprendizaje, con especial atención a la motivación del alumno. También está la capacidad científica, el poseer ciertos rasgos de personalidad (humano, respetuoso, comprensivo, sociable), y el desarrollar determinadas habilidades sociales que faciliten la buena relación con los alumnos. Se encuentra también la vocación por enseñar y el tener una actitud crítica y reflexiva con respecto a su tarea docente. Las habilidades, las actitudes y los conocimientos necesarios para desarrollar las competencias propias de este modelo de profesor, pueden ser aprendidos y llevados a la práctica a través de un programa de formación, en el que se fomenten actitudes positivas hacia una actividad docente de calidad”. (p. 588-589).

Según Caligiori (2006) en su tesis “El clima organizacional y desempeño docente de las escuelas de enfermería, nutrición y medicina de la facultad de medicina” realizada en la Universidad de los Andes para optar la maestría en Gerencia Educativa cuyo objetivo fue determinar las diferencias significativas entre medicina y enfermería referente al desempeño docente, investigación de tipo descriptivo para lo cual contó con una muestra de 86 trabajadores y se evaluó con un cuestionario, llegó a las siguientes conclusiones:

“Los resultados obtenidos reflejan que el 85% de los docentes de las escuelas de Medicina y Enfermería presentan una valoración similar con respecto al Funcionamiento Organizacional, el cual consideran inadecuado, siendo una de las razones de esta situación la estructura existente, que no estaría favoreciendo la eficiencia de la facultad. Sin embargo, ambas apreciaciones son diferentes a la de la escuela de Nutrición, que presenta un valor promedio más bajo. Esto podría estar relacionado con el estilo gerencial, la calidad de la supervisión y las relaciones interpersonales existentes en la misma, lo que estaría generando un clima rígido y poco productivo que influye en el

comportamiento de los miembros del personal profesoral. “Se destacan algunas debilidades en cuanto al funcionamiento organizacional en lo referente al estilo gerencial predominante, el proceso de toma de decisiones concentrado en los directivos lo que genera que la información no baje a los escalones más bajos y que sea poco difundida en las cátedras, propiciando que la relaciones interpersonales no sean armónicas y haya poca cooperación entre sus miembros”. “Además, la existencia de cierto número de niveles jerárquicos, muchas veces le confiere rigidez a la estructura organizacional, ya que por la misma, estar basada en el modelo piramidal; ha conducido a engendrar un clima cerrado y controlado, que repercute en el comportamiento organizacional de sus miembros y en su rendimiento académico”. “El Análisis de la Varianza realizado para comparar cada una de las dimensiones y variables entre las diferentes escuelas, indica que en todos los casos excepto para la dimensión Funcionamiento Organizacional no existen diferencias significativas, al 95% de confianza, entre las tres escuelas”.

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo General**

Determinar en qué medida el desarrollo del módulo de innovación pedagógica mejora el desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015

### **1.6.2. Objetivos Específicos**

**OE<sub>1</sub>** Determinar las mejoras que produce el desarrollo del módulo de innovación pedagógica en la preparación de clases en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

**OE<sub>2</sub>** Determinar en qué medida el desarrollo del módulo de innovación pedagógica mejora las estrategias metodológicas en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

**OE<sub>3</sub>** Determinar las mejoras que produce el desarrollo del módulo de innovación pedagógica en la retroalimentación del conocimiento en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

## **CAPITULO II: MARCO TEÓRICO**

## **2.3. Innovación Pedagógica**

### **2.3.1. Definición**

La naturaleza de la variable no permite definir por separado innovación y pedagogía, ya que desvirtuaría la intencionalidad del estudio, sin embargo podremos aproximarnos a la conceptualización de la misma, entendiendo que más importancia cobra al entender su aplicación en la práctica y desarrollo del ejercicio profesional decente universitario

Dalceggio (1993) que define la innovación pedagógica del profesorado como: "Actividades llevadas a cabo con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza, centrándose en la figura del profesor considerado en primer lugar como individuo, pero a su vez como profesional de la docencia, como persona y como miembro de una organización". (p.33).

La innovación docente según Chehaybar y Kuri (2003) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Al surgir la necesidad de profesionalizar a los docentes se dio una mejor atención a la sociedad y esto logró el progreso de la educación, como se menciona en el documento la situación del personal docente en el punto cuatro dice que "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador". (UNESCO, 1966, p. 4).

### **2.3.2. La innovación pedagógica de los profesores universitarios.**

#### **Una propuesta necesaria**

Según Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) sostiene: "El profesor como trabajador: Concibe la escuela como un sistema

jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

El profesor como artista. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

El profesor como profesional. El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autoreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”.

Justamente en el contexto escolar se pueden ver manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional. Carr y Kemmis (1988), analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

“La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional”.

El análisis de la profesión "la docencia" cumple con los criterios antes expresados, pero a partir de que los profesionales de diferentes perfiles,

convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.
- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

Según el Diccionario de la Real Academia la profesionalidad está definida como "la actividad de una persona que hace una cosa como profesión". Por otra parte Añorga (1983) expresa que es "la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad, sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez [...] sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia."

Las universidades peruanas, seleccionan dentro de los mejores egresados de la Educación Superior, a aquellos que mayores posibilidades presentan para realizar funciones de profesor; pero en ese momento no tienen la madurez profesional ni la preparación para la docencia. Esta situación y la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario han sido el marco para el desarrollo de la tendencia denominada "profesionalización de la docencia".

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional.

Según UNESCO (2010) en la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO se aprobaron documentos que

insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia.

Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza"

UNESCO (2008) "Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza [...] es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente"

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigida a destacar las tareas de las universidades, Se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio por la Didáctica, cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

Las contundentes declaraciones internacionales anteriores y las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior cubana muestran una realidad que exige perfeccionar la formación pedagógica de los profesores universitarios en atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos.

En el presente, resulta imprescindible la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas según sus finalidades y contextos diversos.

La formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en mejoramiento de su labor profesional.

La idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada.

### **La formación docente**

Según El Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, “[...] es el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidas, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales” Asimismo, agrega: “...dicha formación no es exclusivamente un acto técnico sino que debe concebirse en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos” (UNESCO/OREALC, 1993, 26).

En vez de concentrarse en una larga formación académica, el proceso de formación docente debería contemplar una preparación pedagógica más breve, combinada desde el inicio con prácticas directas, en la que el alumno-maestro vaya asumiendo responsabilidades crecientes... Esto significa que, al contrario de la práctica prevaleciente, la formación continua, a lo largo de la vida profesional, tendría mayor preponderancia que la formación inicial” (CEPAL/UNESCO, 1992,184).

Schiefelbein y Tedesco tratan de entender esta vuelta a una formación inicial más breve, y la justifican en que “existe una fundada presunción acerca del escaso impacto que ha tenido la elevación formal del nivel de estudios de los docentes en los resultados del aprendizaje” (Schiefelbein y Tedesco, 1995, 99).

Por su parte, el Banco Mundial hace mención a distintas estrategias para la formación en servicio y dice que “...entre los elementos reconocidamente eficaces de formación en servicio se cuentan la presentación de nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la práctica, el intercambio de información y el entrenamiento continuado. Como lo indican esos elementos, la formación en servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula y cuando la imparte el jefe de docentes. Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función de los costos que los programas de enseñanza en internados” (Banco Mundial, 1996, p. 91-92).

Según la Ley N° 26.206 (2006, p. 71) “la formación docente es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional”. La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la Formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las

sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos .

La formación docente es entendida también el cómo desarrollo profesional y, es la estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

La expresión “desarrollo profesional” pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

### **Legalidad sobre formación docente**

Según Piscoya (2004, p. 30) en el Perú la legalidad nacional sobre la formación docente está constituida por leyes de la Republica emitidas por el Congreso, por Decretos Supremos expedidos por el Presidente de la República en virtud de facultades especiales que le concede la Constitución del Estado y por Resoluciones Ministeriales. Un sector de estas normas legales se aplica, en general, a las universidades en tanto instituciones autónomas. Otro sector se aplica a las instituciones de educación superior no universitaria dependientes del gobierno central. En lo académico, la obligación de cumplimiento de estas normas por parte de los centros de formación magisterial es independiente del hecho de que sean de gestión privada o de gestión estatal. En lo administrativo, se ha producido más liberación mediante la dación del Decreto Legislativo N° 882-96 “Ley de Promoción de la Inversión en la Educación” que autoriza a las nuevas universidades privadas y a los Institutos Superiores Pedagógicos de gestión privada a organizar su administración con la estructura de una empresa y a disponer libremente de sus ganancias previo cumplimiento de sus obligaciones tributarias.

Dentro del contexto de la reciente aplicación de la Ley de Regionalización que incrementa las atribuciones administrativas de los órganos descentralizados del Ministerio de Educación en los departamentos y provincias del territorio nacional, se han descentralizados, en alguna medida, las decisiones administrativas concernientes a los ISPs públicos, pero aquellas referentes a la selección de contenidos curriculares, a la estructura del currículo y a las metodologías para la planificación curricular conservan el centralismo, la rigidez y la uniformidad tradicionales, pese al reconocimiento de la multiculturalidad del país y de sus muy variados ecosistemas.

Las Facultades de Educación que, como hemos señalado antes, tienen una presencia muy inferior a los Institutos Superiores Pedagógicos en el mercado laboral peruano están sujetas a la Ley Universitaria N° 23733 de 1983 y tienen el beneficio de la autonomía académica para la planificación de sus currículos. Sin embargo, en la medida en que el Ministerio de Educación administra el 80% de la oferta de ocupación para los titulados, lo que ocurre en los hechos es que las Facultades de Educación tienden a adaptar sus currículos a las tendencias dominantes en él para dar una mejor oportunidad de ocupación a sus egresados. En consecuencia, la característica dominante de la Legislación Peruana sobre formación magisterial es ser centralista y rígida, especialmente en lo académico. Asimismo, en la práctica, las Facultades de Educación y la única Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, “La Cantuta”, están fuertemente condicionadas en la elaboración de sus currículos por las tendencias pedagogicistas que deben aceptar no sólo para facilitar el empleo de sus egresados sino para tener opción de ganar los contratos de capacitación docente que oferta anualmente el Ministerio de Educación para promover la participación de órganos no gubernamentales.

### **Importancia de la formación docente**

Para Piscocoya (2004, p. 52) Necesidad de cambios en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente en el Perú: Las profesiones son prácticas sociales que se configuran a partir necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico. Cumplen una función social y

poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio. La importancia y prestigio de las profesiones y sus practicantes están sujetos a las demandas y expectativas de los procesos sociales y culturales que los contextúan. De ahí que las profesiones cambien en sus sentidos, su tecnología y su valor por efecto de los procesos económicos, sociales y culturales que les demandan adecuaciones, pero también por la misma actuación de sus propios practicantes en cuanto comunidad profesional.

Hoy el país y el mundo requieren que la profesión docente se resitúe en los cambios que vienen sucediendo. En materia de balance, la práctica de la docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmáticos. Una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia, es decir, una disciplina heterónoma. Una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las En lo que toca a lo prospectivo, la emergencia de nuevos actores sociales y culturales, la valoración de la diversidad, el valor de los derechos humanos y de la y de la democracia, la afirmación de la educación como derecho, la urgencia de constituir sociedades más equitativas y movimientos migratorios mundiales, han generado fenómenos de intercambio y convivencia cultural y propiciado así demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. En este contexto, también se han dado cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber, que han impactado en la pedagogía enriqueciéndola e Interpelándola. En consecuencia, la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción.

### **La docencia y los aprendizajes fundamentales**

Según el MINEDU (2010) El Proyecto Educativo Nacional plantea la necesidad de contar con un Marco Curricular que delimite un conjunto de aprendizajes considerados fundamentales y que deben traducirse en resultados comunes para todo el país. Estos aprendizajes, señala, deben estar referidos tanto al hacer y conocer como al ser y el convivir, y han de ser

consistentes con la necesidad de desempeñarnos echas, creativa y responsablemente como personas, habitantes de una región, ciudadanos y agentes productivos en diversos contextos socioculturales y en un mundo globalizado. Esta clase de aprendizajes exigen, en esencia, el desarrollo de la capacidad de pensar, de producir ideas y de transformar realidades transigiendo conocimientos a diversos contextos y circunstancias. Por lo mismo, representan una ruptura con el tipo de resultados que el sistema escolar ha estado habituado a producir tradicionalmente, desde una perspectiva de transmisión de información, de consumo acrítico de conocimientos congelados y de reproducción cultural. La nueva política curricular, expresada en estas renovadas demandas de aprendizaje, exige replantear la naturaleza de los procesos pedagógicos en las escuelas. (P. 142)

### **Una nueva docencia para cambiar la educación**

Según el MINEDU (2010) plantea el Proyecto Educativo Nacional que los docentes acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en la lectura, escritura y la expresión oral en castellano y en su lengua materna siempre que sea posible. Hacen uso efectivo de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles y desde su propia perspectiva intercultural. Utilizan, innovan, generan conocimiento y producen tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos. Actúan demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorando su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias. Desarrollan diversos lenguajes artísticos, demostrando capacidad de apreciación, creación y expresión en cada uno de ellos. Se relacionan armónicamente con la naturaleza y promueven el manejo sostenible de los recursos. Actúan con emprendimiento, haciendo uso de diversos conocimientos y manejo de tecnologías que le permiten insertarse al mundo productivo. Actúan en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común. (P. 121)

### **La docencia y la escuela que queremos**

Para Mañu & Garrla (2011, P. 36) para el logro de los aprendizajes fundamentales se requiere que la escuela asuma la responsabilidad social de

tales aprendizajes, exhiba una gestión democrática y lidere la calidad de la enseñanza. Esto le exige movilizarse para alcanzar los aprendizajes previstos promoviendo el pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes y la valoración positiva de la diversidad en todas sus expresiones. Además, es indispensable que la escuela propicie una convivencia inclusiva y acogedora, que redeña sus relaciones con la comunidad sobre la base del respeto por la cultura, y el rol de los padres de familia y demás actores locales. Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.

### **Características de la formación docente en el Perú en el siglo XXI una nueva docencia para cambiar la educación**

Según Davini (2011, P. 28) señala que desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario estratégico en el que se gestiona el cambio para asegurar los aprendizajes fundamentales. Este proceso se desarrolla a través de los siguientes componentes:

#### **a) La gestión escolar**

El director y el consejo escolar ejercen liderazgo pedagógico y responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de los procesos pedagógicos. Existe una organización escolar en la que participan distintos actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y líderes comunitarios), que funciona democráticamente y que centra su accionar en los aprendizajes.

#### **b) La convivencia**

Se promueve un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo. Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas y físicas, así como en la valoración incondicional de la identidad cultural y los derechos de todos y todas. Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad.

### **c) La relación escuela-familia-comunidad**

Hay un nuevo pacto escuela-comunidad, centrado en los aprendizajes y en los procesos pedagógicos. La experiencia social, cultural y productiva de la localidad, así como sus diversos tipos de saberes, se vuelven oportunidades de aprendizaje en el aula y la escuela, y los maestros comunitarios (sabios y sabias) participan de los procesos de aprendizaje. Las diversas familias conocen y comprenden los tipos de aprendizajes que deben promover hoy las escuelas, con la orientación de las autoridades del sector, y proponen otros que consideran necesarios para sus hijos, así como la forma apropiada de lograrlos.

### **d) Los procesos pedagógicos**

Se aprende a través de la indagación. Los docentes propician que los estudiantes aprendan de manera reflexiva, crítica y creativa, haciendo uso continuo de diversas fuentes de información y estrategias de investigación. Se aprende también de manera colaborativa: se propicia que los estudiantes trabajen en equipo, aprendiendo entre ellos, intercambiando saberes y cooperando cada uno desde sus capacidades. Se atiende con pertinencia la diversidad existente en el aula, se consideran las características individuales, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes, lo mismo que sus necesidades. Se desarrollan y evalúan competencias, capacidades creativas y resolutivas.

### **Visión de la profesión docente**

Para Torre (2012, P. 58) la visión que proponemos da un norte al cambio en la profesión docente. Las grandes transformaciones que se han producido en las sociedades contemporáneas en la segunda mitad del siglo XX han colocado en el debate dos modelos de profesionalización: uno que se inclina por predeterminedar medios desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la ciencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos prevenida, más interactiva, basada en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en

todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad. Esta segunda opción es la que evidencia y reconoce a la docencia como un Quehacer complejo. Como expresión de esta complejidad, la docencia exhibe un conjunto de dimensiones que comparte con otras profesiones: su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto del saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. Además, es una profesión que se realiza necesariamente a través y dentro de una dinámica relacional, con los estudiantes y con sus pares, un conjunto complejo de interacciones que median el aprendizaje y el funcionamiento de la organización escolar.

### **Teoría sobre la formación docente**

Según Torre (2012, P. 69) hoy en día no podemos tener formadores sin opciones ideológicas, con falta de carisma, tolerancia, apertura de los aprendizajes de forma integradora, acogedora hacia sus estudiantes, en este siglo XXI, los formadores tienen que ser preparados para brindar un aprendizaje fundamental, de calidad, inclusiva, convivencia democrática, autorreflexiva, en espacios alternos para del proceso pedagógico, a todo ello considero las teorías:

Edgar Morín propone siete saberes fundamentales que la escuela tiene por misión enseñar:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión,
- Los principios de un conocimiento pertinente,
- Enseñar la condición humana,
- Enseñar la identidad terrenal,
- Afrontar las incertidumbres,
- Enseñar la comprensión,
- La ética del género humano.

La esperanza de dominar estas contradicciones o al menos de no sufrir demasiado a causa de ellas, nos lleva a los siete saberes de Morín (2000) deduzco una figura del profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de

la construcción de competencias. Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, definiendo la idea de un profesor que sea a la vez:

- Persona creíble,
- Mediador intercultural,
- Animador de una comunidad educativa,
- Garante de la Ley,
- Organizador de una vida democrática,
- Conductor cultural,
- Intelectual.

En el registro de la construcción de saberes y competencias, abogo por un profesor que sea:

- Organizador de una pedagogía constructivista,
- Garante del sentido de los saberes,
- Creador de situaciones de aprendizaje,
- Gestionador de la heterogeneidad,
- Regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Completaría esta lista con dos ideas que no remiten a competencias, sino a posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica. Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.

### **Un plan de formación organizado en torno a competencias**

Para Torre (2012, P. 194) No basta con establecer un magnífico referencial para que la formación desarrolle competencias. Del mismo modo Tardif (1996) destaca la dificultad de los programas de formación profesional para estructurarse en torno a competencias, en particular cuando los aportes disciplinares son minuciosos y numerosos, como es el caso en la educación superior.

Los programas de formación profesional inicial son en principio elaborados a partir de objetivos finales. En la práctica, sucede lo contrario: lo esencial es colocar " en alguna parte " los saberes que se juzgan como " imprescindibles " por tal o cual lobby. Estamos lejos de una reflexión sobre los saberes que serían ordenados por la pregunta: ¿constituyen ellos recursos que un docente necesitará para hacer su trabajo?

Esto no significa que haya que proporcionar de manera estrecha los aportes teóricos a lo que puede ser movilizado en la acción más cotidiana de un profesor. Una práctica reflexiva pasa por saberes extensos, para no caer en circuito cerrado en los límites del sentido común; La implicación crítica de los profesores en el sistema exige una cultura histórica, económica, sociológica que va más allá de lo que hay que manejar en la clase; Asimismo, la construcción de una identidad profesional y disciplinar requiere de la apropiación de saberes teóricos o metodológicos amplios. No abogo, en modo alguno, por una visión estrechamente utilitaria de los saberes teóricos. Por el contrario, en los planes de formación, milito contra la acumulación de contenidos que se justificarían sólo por la tradición, por un argumento de autoridad o por la influencia de un grupo de presión.

Según Guille (1987) nos propone una hermosa fórmula: dar a las competencias un derecho de gerencia sobre la formación. Dicho de otro modo: fijar las competencias a las que debe apuntar la formación profesional, con visión amplia, tomando en cuenta práctica reflexiva, implicación crítica e identidad; sobre esta base, identificar de manera rigurosa los recursos cognitivos que se necesitan; no inscribir nada en los programas que no se justifique con respecto de los objetivos finales ; No contentarse con

justificaciones vagas del tipo " esto no perjudicaría ", " esto enriquece la cultura general " o " este curso se ha dado siempre".

Este rigor es tanto más importante, en la formación inicial de los profesores, cuanto que una parte de los saberes aludidos no son saberes para enseñar, sino saberes que hay que enseñar. Aquí tropezamos con una doble dificultad, en particular en la enseñanza secundaria: Una gran parte de los saberes disciplinares (matemáticas, historia, biología, etc.) se adquieren en bloque o al margen de la formación profesional, es decir sin referencia a su transferencia didáctica en clases de primaria o secundaria.

Ante ello propongo que debemos tener en cuenta que la enseñanza no debe enseñar solo contenidos sino que capacidades por intermedio de los indicadores vamos a lograr que ellos interioricen, para que a lo largo de su vida puedan desarrollar esas competencias para dar soluciones a los retos de su vida

### **2.3.3. Dimensiones de la innovación pedagógica**

#### **Planificación curricular**

Según Ferrer (2009, p. 32) todo proceso sistematizado requiere de una planificación, en este caso la educación universitaria, como proceso social no está ajeno a dicha caracterización. El proceso educativo universitario requiere de una previsión, realización y control de los diversos componentes que intervienen en el proceso de implementación y desarrollo curricular.

Entendiendo el currículo como la plasmación de vivencias de enseñanza aprendizaje en los sujetos que intervienen en el proceso educativo universitario, se hace necesario caracterizar todos los procesos de planificación curricular desde una perspectiva global e integrada

#### **Ejecución curricular**

Según Ferrer (2009, p. 38) se refiere principalmente a dos aspectos. El primero corresponde al conocimiento que adquiere la persona en

relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de las tareas y sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas.

### **Evaluación en enseñanza aprendizaje**

Según Ferrer (2009, p. 43) es un sistema continuo y permanente, flexible, planificada e intencional, con la finalidad de obtener datos que al procesarlos nos ayudan a tomar una decisión en cuanto a la planificación y ejecución con respecto a la información.

## **2.4. Desempeño profesional**

### **2.4.1. Definición**

Chiroque (2006) Cuando habla de “desempeño”, hace alusión al ejercicio práctico de una persona que ejecuta las obligaciones inherentes a su profesión, cargo u oficio. En este sentido, la “evaluación del desempeño docente” hace referencia al proceso evaluativo de las prácticas que ejercen los maestros y maestras, en relación a las obligaciones inherentes a su profesión y cargo.

De la cruz (2008) considera que el desempeño docente laboral califica la calidad profesional con la que se espera que haga el profesor de educación, mide variadas cualidades como pueden ser: Hombre mujer, conductas en el trabajo, puntualidad, comportamiento, disposición para el trabajo, disciplina, compromiso institucional, desarrollo pedagógico, innovación.

Enríquez (1998) piensa que el docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer

procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus estudiantes.

Según el PRONAFCAP (2009) el perfil del profesor de educación se debe trabajar desde un enfoque profesional docente para el desarrollo de tres dimensiones: Personal, pedagógica y social comunitaria.

Para Chiavenato (2000), “es el comportamiento del trabajador en la búsqueda de los objetivos fijados, este constituye la estrategia individual para lograr los objetivos” (p. 359).

El desempeño académico se puede definir, según Bohórquez, como el nivel de ejecución alcanzado por el trabajador en el logro de las metas dentro de la organización en un tiempo determinado (citado en Araujo y Guerra, 2007). Además otra definición interesante es la que usa Chiavenato, ya que expone que el desempeño es eficacia del personal que trabaja dentro de las organizaciones, la cual es necesaria para la organización, funcionando el individuo con una gran labor y satisfacción laboral (citado en Araujo y Guerra, 2007).

En este sentido, el desempeño académico de las personas va a depender de su comportamiento y también de los resultados obtenidos.

También otro aporte importante en la conceptualización del desempeño académico es dada por Stoner, quien afirma que el desempeño académico es la manera como los miembros de la organización trabajan eficazmente, para alcanzar metas comunes, sujeto a las reglas básicas establecidas con anterioridad (citado en Araujo y Guerra, 2007). Así, se puede notar que esta definición plantea que el desempeño académico está referido a la manera en la que los docentes realizan de una forma eficiente sus funciones en la institución, con el fin de alcanzar las metas propuestas.

Según Fernández (2008) “El rendimiento académico es aquel que refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los

esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres de familia y alumnos. No se trata de cuanta materia han memorizado los educando sino de cuanto de ello han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas”.

En concordancia con el autor sostenemos que, el rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc.

Con esta síntesis están los esfuerzos de la sociedad, del profesor y del rendimiento enseñanza - aprendizaje, el profesor es el responsable en gran parte del rendimiento escolar.

### **Desempeño profesional**

Según Fernández (2002) entiende que “El desempeño profesional es el conjunto de actividades que un profesor lleva a cabo en el marco de su trabajo como tal, y que comprende desde la preparación de las clases hasta el asesoramiento individualizado de los alumnos, pasando por su puesto por el desarrollo de clases, la calificación de los trabajos asignados, las coordinaciones con otros docentes y con la dirección del plantel, así como la participación en los programas de capacitación”.

De igual manera se puede expresar que el desempeño profesional es el conjunto de normas que establecen las funciones que deben desempeñar los docentes para dar cumplimiento a su importante labor como orientadores de las generaciones futuras.

Es indispensable precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Su misión es contribuir al crecimiento de sus alumnos. Contribuir, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas,

incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales.

En opinión de Montenegro (2003) “Mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno”.

Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva. El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente. Para esto, la evaluación presenta funciones y características bien determinadas que se tienen en cuenta en el momento de la aplicación. De ahí la importancia de definir estándares que sirvan de base para llevar a cabo el proceso de evaluación.

En campos específicos como la docencia, la competencia se expresa de manera muy particular según Delanoy (2001) “Una competencia es un set de destrezas, valores y comportamientos que un profesor ha adquirido y que puede movilizar para enfrentar una situación en el aula”. Esta concepción es amplia y general; por eso, para Cerda (2003), “las competencias sólo tienen forma a través del desempeño, porque no es posible evaluarlas directamente sino por medio de la actuación el desempeño es un término proveniente de la administración de empresas y particularmente de la gestión”

#### **2.8.2.1. Las Funciones del Docente**

El aprendizaje es el resultado de la actividad del estudiante. La función del docente se centra en generar las condiciones que incrementan las probabilidades de obtener una realización específica. La práctica es de suma importancia por cuanto permite al estudiante establecer las relaciones necesarias, aunque sea otro quien señale dichas relaciones.

En tanto, Joyce, Weil y Calhoun (2000) señalan “Los docentes (o quizás los sistemas de enseñanza) operan a través de las siguientes funciones de enseñanza:

1. Comunicar los objetivos al estudiante.
2. Presentar estímulos.
3. Incrementar la atención de los estudiantes.
4. Ayudar al estudiante a recordar lo aprendido previamente.
5. Proporcionar condiciones que promuevan la realización.
6. Determinar las secuencias de aprendizaje.
7. Impulsar y guiar el aprendizaje.”

Los mismos autores citados consideran que el docente los induce a la Generalización cuanto están aprendiendo, de manera que puedan transferir a otras situaciones las nuevas habilidades y conocimientos.

Para alcanzar una meta bien definida es necesario comunicar al Estudiante qué tipo de realización se espera de él.

En ese sentido, el desempeño del docente no solamente es el cumplimiento de una serie de normas pedagógicas o educativas, las horas de clase, la asistencia regular a la institución educativa, sino va más allá: formar seres humanos con mentalidad propia, visionaria, independiente, etc., en el marco del aprendizaje.

#### **2.8.2.2. Estándares de desempeño profesional**

Señala Tejada (2011, P. 47) Podemos destacar a los estándares de desempeño y las normas como los elementos clave en el proceso de educación. En términos generales, un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho).

Es por ello que cada uno de estos estándares se subdivide en un conjunto de indicadores respecto a los cuales hay cuatro niveles de desempeño:

- Insatisfactorio
- Básico
- Competente

- Destacado

Según Stegmann, Troncoso & Gallardo (2004) “Los estándares se expresan en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente. Descansan, por tanto, sobre dos elementos conceptuales importantes”. El primero la base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente y el segundo los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza- aprendizaje.

A continuación se detallan ambos elementos.

#### **A. Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio profesional docente**

Los conocimientos básicos requeridos para que un educador ejerza adecuadamente su docencia, se centran en cinco áreas principales:

- Contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva, con énfasis en la comprensión de los conceptos centrales en este campo y su modo de construcción, como también conocimientos sobre procedimientos respecto a aquellas materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y producto.

- Los alumnos a quienes van a educar: Cómo ocurre el desarrollo de los individuos en sus dimensiones biológicas emocionales sociales y morales; nociones sobre los procesos de aprendizaje, la relación entre aprendizaje y desarrollo, la diversidad de estilos de aprendizajes y de inteligencias y las diferentes necesidades de los estudiantes.

- Aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, como son las tecnologías de la información y la comunicación, los métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democrática y el cuidado del medio ambiente.

- El proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles. Incluye entender la relación entre conocimiento disciplinario y Andragogía; conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello; el sentido y propósito de la evaluación y calificaciones; para atender las distintas metas de la enseñanza. Comprender también el conocimiento sobre modos de apoyar a alumnos en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, comprensión y manejo del comportamiento social.

- Las bases sociales de la educación y la profesión docente. Esto implica comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos en los espacios estructurados de las instituciones educativas.

- También la comprensión del sistema y sus demandas. Contempla, por fin, todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente y de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional, por las personas que le corresponde atender.

## **B. Elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Debido a que la función específica del educador es enseñar en contextos educativos diseñados para este fin, como son los espacios escolares, los estándares se refieren a los actos de enseñanza que se dan en ese contexto y al nivel de desempeño docente que necesitan demostrar los profesores y profesoras.

Al respecto, se plantea que “la condición primaria para su efectividad es reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran quienes aprenden” implica también que “los actos de enseñanza deben ser preparados”. Por otra parte, el acto de enseñar requiere “establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, con reglas de comportamientos conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo a su estado de desarrollo cognitivo, social y moral.”

Para evaluar la calidad docente se requieren evidencias acerca de su desempeño.

Se entienden entonces que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso debiera producir satisfacción y favorecer aspectos motivacionales y actitudinales en los participantes, los que se expresan en los siguientes niveles:

• **Nivel institucional**

Se relaciona con el clima institucional y aborda elementos de:

- Estilos de gestión.
- Normas de convivencia.
- Formas y grado de participación de la comunidad.

• **Al interior del aula**

Se relaciona con el ambiente de aprendizaje y aborda elementos como:

- Relaciones Profesor alumno.
- Metodologías de enseñanza.
- Relaciones entre pares.

• **Intrapersonal**

Se relaciona con creencias atribuciones personales se relaciona con:

- Auto concepto de Alumnos y Profesores.
- Creencias y motivaciones personales.
- Expectativas sobre los otros.

**La evaluación del desempeño profesional**

Señala Tejada (2011, P. 65) La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de su activismo ideológico, sus capacidades y competencias pedagógicas, su disposición para la labor docente educativa, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con

alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

También podemos decir que el desempeño del docente es lo que el maestro hace o lo que potencialmente puede hacer en la escuela, en aula, en la comunidad donde vive y trabaja, y en general en su sociedad.

Al ser entrevistado para Educación al Día, Valdés Veloz recomendó que la evaluación docente no deba ser la única política para mejorar el sector.

“Hay que diseñar de otra manera la carrera profesional docente, donde se reúne legalmente desde el acceso al magisterio pasando por la capacitación y desarrollo profesional, de los diferentes escaños que el docente puede ir subiendo hasta la jubilación. Los estímulos de carácter remunerativo y no remunerativo también deberán ser parte de la concepción integral de la carrera magisterial. Entonces la evaluación pasa a ser un elemento importante pero dentro de un sistema de atención y acompañamiento al maestro”.

En el párrafo anterior Valdez propone diseñar de otra manera la carrera profesional docente que cubra desde el ingreso y el proceso de ascenso donde la evaluación sea un elemento importante.

La evaluación del docente es tan importante y necesaria como la evaluación del alumno. En la medida que la evaluación arroje resultados con mínimo margen de error, es posible que la tome de decisiones, sobre la base de estos resultados, contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza y, consecuentemente, del aprendizaje.

Las diversas experiencias de evaluación del desempeño docente nos demuestran que las finalidades o las razones por las que se puede implementar un sistema de evaluación del desempeño docente son varias, y estas mismas experiencias nos demuestran que no se trata de alternativas excluyentes ya que todas ellas contribuirían, unas más y otras menos, a mejorar la calidad de la docencia y con ello la calidad de los procesos educativos.

Según Valdés (2001) en Cuba ha habido una reflexión profunda sobre el papel del docente en los procesos educativos. “Durante varias décadas se trabajó en el sector educacional bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de éxito de los educadores es tan fuerte, que muy poco podía hacerse al interior de las instituciones para contrarrestarlas”.

La cita anterior nos menciona que los factores socioeconómicos sobre el docente eran tan fuertes que poco se podía hacer al interior de las instituciones para contrarrestarlas.

La Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile (2001) reconoce que:

“La evaluación del desempeño docente se ha convertido en un tema prioritario de las políticas referidas a docentes en muchos países, particularmente en aquellos del mundo desarrollado. Esto se explica por varias razones, algunas de las cuales se relacionan directamente con la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje del sistema educativo y el supuesto que los maestros tienen un rol decisivo en el logro de estos resultados. Sin contradecir estas razones y más bien complementándolas, se argumenta que se ha aceptado por demasiado tiempo que los docentes sean autónomos en su gestión de aula, situación que debería empezar a cambiar, en cuanto a ‘rendir cuentas’ respecto a la calidad de sus actividades y que la evaluación de su desempeño es una forma de asegurar que esto ocurra”.

El texto citado nos manifiesta la importancia que Chile ratifica la importancia de la evaluación del docente para poder aspirar a ser un país desarrollado.

El propósito fundamental del sistema de evaluación, nos dice Feeney (2001) es el de mejorar la calidad del desempeño de los docentes, en función de un mejoramiento de la educación ofrecida en los establecimientos del país. Los objetivos generales de este sistema de evaluación deben ser:

“Estimular y favorecer el interés por el desarrollo profesional de docentes. En la medida en que se proponga un sistema que presente metas alcanzadas de mejoramiento docente y oportunidades de desarrollo profesional, los profesores se sentirán estimulados a tratar de alcanzarlas y alentados cuando lo hagan. El desarrollo profesional puede ocurrir en varias esferas de la vida del profesor. Mejorar su conocimiento y capacidades en relación a sí mismo, a sus roles, el contexto de escuela y educacional y sus aspiraciones de carrera.

Contribuir al mejoramiento de la gestión pedagógica de los establecimientos. Esto ocurrirá en la medida que se cumpla el objetivo anterior. Mejorará su modo de enseñar, sus conocimientos de contenido, sus funciones como gestor de aprendizaje y como orientador de jóvenes, sus relaciones con colegas y su contribución a los proyectos de mejoramiento de su establecimiento educacional.

Favorecer la formación integral de los educandos. En la medida en que se cuente con profesionales que están alertas respecto a su rol, tarea y funciones y saben cómo ejecutarlas y mejoradas, su atención se centrará con más precisión en las tareas y requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, como también en sus necesidades de desarrollo personal.”

Por otro lado en el Perú según el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación (2007) se ha propuesto como objetivo estratégico n° 3 “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” en el cual se ha planteado como resultado esperado n° 2 “Carrera Pública Magisterial Renovada” que manifiesta que “la Carrera pública magisterial renovada contribuye de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño profesional del docente”, en el cual se esbozan como políticas al 2021 “Evaluar a los docentes para el ingreso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial y su asignación laboral” así como “vincular los ascensos e incrementos salariales al desempeño profesional a las condiciones de trabajo”.

Lo cual demuestra que a nivel nacional las políticas de estado están dirigidas a una evaluación permanente del desempeño docente como parte importante de la búsqueda de calidad en la educación a su vez ya se viene poniendo en práctica la evaluación docente, pese a la resistencia de algún sector de la docencia.

### **Utilidad de la evaluación del desempeño profesional**

La más importante utilidad que esta evaluación debería tener es el posibilitar el diseño de estrategias y medidas de refuerzo y crecimiento profesional pertinente y ajustado a las condiciones y necesidades reales de cada docente.

Monereo & Barbera (2000) manifiesta “Es evidente que las necesidades de formación y capacitación de los docentes son diversas y que las propuestas uniformes y monocordes terminan siendo útiles sólo para un grupo pequeño a cuyas necesidades responde”.

La evaluación del desempeño profesional permitiría también la formulación de metas y objetivos institucionales, regionales o nacionales pertinentes que se definirían sobre bases y condiciones reales. Esta evaluación sería un insumo fundamental para el enriquecimiento de las propuestas y el currículo de las instituciones formadoras de docentes.

Según el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación (2007) la evaluación de los docentes sirve de utilidad para el ingreso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial y su asignación laboral, así como también para vincular los ascensos e incrementos salariales al desempeño profesional a las condiciones de trabajo de este.

A decir del Ministerio de Educación del Perú es útil para calificar y clasificar a los docentes en un escalafón o en los niveles de la carrera magisterial, para determinar si cuentan con las condiciones adecuadas para asumir una función o un cargo determinados, o para sancionar, positiva o

negativamente a los docentes, aplicando incentivos y estímulos o medidas punitivas a docentes individuales o a colectivos docentes.

### **2.2.2 Teorías del desempeño académico**

Tienen como fundamento central, a las Teorías de la Motivación entre las que se tienen:

#### **Teoría de las necesidades de Maslow**

La teoría de jerarquía de las necesidades del hombre, propuesta por Maslow, parte del supuesto que el hombre actúa por necesidades, por lo cual nuestro objetivo es mostrar la importancia de esta teoría en el desempeño laboral, y que se relaciona de manera trascendental con el comportamiento organizacional.

Según (Maslow, 1943, citado por Cabaza, 2011, p. 65) se elaboró una Teoría de la Motivación basada en el concepto de Jerarquía de Necesidades que influye en el comportamiento. Maslow concibe esa jerarquía por el hecho de que el hombre es una criatura cuyas necesidades crecen durante la vida. A medida que el hombre satisface sus necesidades básicas, surgen otras más elevadas que impulsan su comportamiento. Maslow creía que las necesidades humanas actuaban como factores importantes determinando la conducta, y propuso la ordenación de las categorías de las necesidades según la primacía en que éstas son satisfechas de tal manera que los esfuerzos del individuo se dirijan hacia el nivel más bajo de necesidades que no ha satisfecho.

Maslow contempla a la motivación humana en términos de una jerarquía de cinco necesidades que las clasifica a su vez en necesidades de orden inferior y necesidades de orden superior.

Estos niveles de la pirámide representan lo siguiente:

Entre las necesidades de Orden Inferior se encuentran.

**a. Fisiológicas:** son necesidades de primer nivel, por tanto las primeras que deben ser satisfechas a fin de que haya

motivación para realizar cualquier actividad. Mientras un sujeto tenga hambre o tenga sed, es obvio que todo su comportamiento se dirigirá a conseguir alimento o bebida. Mientras perduren estas necesidades todas las demás actividades serán poco importantes y no se le podrá pedir que desarrolle conductas orientadas hacia una tarea intelectual o de búsqueda de realización propia o de otros involucra: aire, agua, alimento, vivienda, vestido, etc. y se refieren a la supervivencia.

- b. Seguridad:** Se relaciona con la tendencia a la conservación física frente a situaciones de peligro, incluye el deseo de seguridad en cuanto a su estabilidad laboral, conservación de su empleo, ausencia de dolor, comodidad, etc. Están situadas en el segundo nivel de la pirámide de necesidades.

Entre las necesidades de Orden Superior se encuentran:

- a. Sociales o de amor de pertenencia:** Estas necesidades corresponden a lo que se llama necesidad de afiliación. El hombre tiene la necesidad de relacionarse de agruparse formal o informalmente, de sentirse uno mismo requerido. Están relacionadas con los contactos sociales, afiliarse a grupos y tener conocidos y amigos cercanos, organizaciones, afecto, aceptación social recibir cariño, amor, etc. Son las necesidades de relaciones humanas.
- b. Sociales o de amor de pertenencia:** Estas necesidades corresponden a lo que se llama necesidad de afiliación. El hombre tiene la necesidad de relacionarse de agruparse formal o informalmente, de sentirse uno mismo requerido. Están relacionadas con los contactos sociales, afiliarse a grupos y tener conocidos y amigos cercanos, organizaciones, afecto, aceptación social recibir cariño, amor, etc. Son las necesidades de relaciones humanas.
- c. Estima:** Comprende la autoestima y la estima de los demás. Es necesario recibir reconocimiento de los demás, de generar sentimientos de prestigio de confianza en sí mismo, lo cual se proyecta

al medio en que interactúa. La búsqueda de estima y el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo dependen completamente de la satisfacción de las necesidades de afecto y pertenencia. El desarrollo de unas relaciones interpersonales satisfactorias para el sujeto puede evitar problemas de salud mental. Su satisfacción se produce cuando aumenta la iniciativa, la autonomía y responsabilidad del individuo. Son necesidades de respeto, prestigio, admiración, poder, reconocimiento, reputación, posición social, etc. La satisfacción de la necesidad de estima conduce a la autoconfianza, a la valía, fuerza, capacidad y suficiencia, sentirse útil y necesario en el mundo.

- d. Autorrealización:** Consiste en desarrollar al máximo el potencial de cada uno, se trata de una sensación auto superadora permanente. El llegar a ser todo lo que uno se ha propuesto como meta, es un objetivo humano inculcado por la cultura del éxito y competitividad y por ende de prosperidad personal y social, rechazando el de incluirse dentro de la cultura de derrota. Sólo después de satisfacer las otras necesidades, el ser humano queda libre para satisfacer el impulso de desarrollar toda su potencialidad. Se le denominan también necesidades de crecimiento, incluyen la realización, hacer lo que a uno le gusta, y es capaz de lograrlo.

Esta teoría sostiene que la persona está en permanente estado de motivación, y que a medida que se satisface un deseo, surge otro en su lugar.

El enfoque de Maslow, aunque es demasiado amplio, representa para la administración de recursos humanos un valioso modelo del comportamiento de las personas, basado en la carencia (o falta de satisfacción e una necesidad específica) y complacencia que lo lleva al individuo a satisfacer dicha necesidad. Sin embargo una vez que sea cubierta disminuirá su importancia y se activará el siguiente nivel superior. En esta forma una necesidad no tiene que satisfacerse por completo antes de que emerja la siguiente.

En las sociedades modernas muchos trabajadores ya han satisfecho sus necesidades de orden inferior y están motivados por necesidades psicológicas de orden superior. Sin embargo esto sucederá en países altamente desarrollados, pero en países como el nuestro aún existe mucha gente que trabaja para satisfacer necesidades primarias.

### **Teoría del doble factor de Herzberg**

Para (Herzberg, 1959, citado por Varas, 2009, p. 35) la actividad más importante de una persona es su trabajo, concebida como una actividad eminentemente social, en la cual pueden presentarse o no oportunidades para satisfacer necesidades sociales de todo tipo como la de autoestima, la de capacitación, etc.

Herzberg formuló su teoría basado en una serie de entrevistas a profesionales ingenieros y contadores. Les pidió que recordaran incidentes específicos de su experiencia reciente de trabajo que los hubiera hecho sentir particularmente bien o mal respecto a su cargo, que explicaran los efectos que habían tenido en su comportamiento y si éstos habían durado poco o mucho. Herzberg encontró una serie de factores o condiciones laborales que provocan altos niveles de motivación y satisfacción en el trabajo. Estos factores, que están directamente relacionados con la naturaleza y el contenido del trabajo, los llamó Factores Motivadores del trabajo: los motivadores intrínsecos y los extrínsecos, como el Logro: desempeño exitoso en la tarea; el reconocimiento por el logro; el trabajo mismo; el avance y crecimiento personal, la responsabilidad.

La ausencia de estos motivadores en el trabajo, no necesariamente causa insatisfacción. Ésta corresponde a la no satisfacción de uno o más de los factores higiénicos, como: la política administrativa de la organización; la supervisión; las relaciones interpersonales con los compañeros, jefes y subalternos; las condiciones de trabajo; el salario y la categoría del empleado y la estabilidad en el puesto.

Si el trabajador considera que los factores higiénicos no son

convenientes, se sentirá insatisfecho y será menos productivo. Es importante destacar que los llamados motivadores son congruentes con los dos niveles superiores de Maslow. Según Herzberg, si el trabajo contiene factores motivadores, el impulso (primer elemento de la motivación) será generado internamente por el individuo, en lugar de que sea externamente aplicado, y así el sujeto tendrá la sensación de que controla más su ambiente. En cambio, los factores higiénicos que operan en el ambiente del trabajo o la tarea, no producen motivación, pero su ausencia puede afectar la satisfacción en el trabajo.

### **Teoría de la motivación de McClelland**

Para McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953), la base de la motivación no está en un impulso, sino en el reestablecimiento de un cambio en la situación afectiva actual. No es la satisfacción de una necesidad biológica lo que determina nuestro comportamiento inicial, porque dicha satisfacción no es suficiente como activador del comportamiento. Lo que da dirección a la conducta es la búsqueda de la confirmación de si se ha dado o no un cambio efectivo. En cuanto se inicia dicha conducta, se establece una secuencia conductual que implica ir hacia o alejarse de una situación.

Ahora bien, todas las tendencias de evitación y acercamiento son aprendidas. El sujeto aprende a acercarse cuando determinada clave desencadena una anticipación de que se dará un efecto positivo en la situación anunciada por la clave y lo contrario sucede en la evitación. Lo importante de esta teoría, respecto a las necesidades sociales, es que concede un lugar fundamental a las relaciones con otros, y de allí que sus autores desarrollen un sistema de medición de las necesidades de logro y afiliación, necesidades que, dependen para su satisfacción del contacto con otros y, según McClelland, de los estímulos recibidos en edad temprana.

McClelland sostiene que la motivación es el resultado de una asociación afectiva que se manifiesta como conducta intencionista,

determinada por la vinculación previa de señales, el placer y el dolor, asegura que las motivaciones sociales son las asociaciones de pensamiento, matizados afectivamente alrededor de metas sociales relevantes, lo que repercute directamente en la actuación del individuo y en las acciones derivadas de esa conducta. McClelland, señala que existen tres variantes, las cuales denomina: motivación al logro, motivación al poder y motivación a la afiliación, en tal sentido, depende del tipo de motivación que guíe la conducta del sujeto y su fuerza, indicaría en un momento determinado su rendimiento en una organización, y que podría ser medido a través de evaluación de desempeño.

David McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953), centraron sus investigaciones en determinar los tipos de motivadores y la relación de ésta con el término necesidad, entre las variables necesidades humanas existen tres categorías que se refieren a la vida social del hombre. La existencia de esas tres necesidades es capaz de explicar un amplio sector del comportamiento social de las personas.

Entre los motivos más significativos identificados por esta teoría están:

**a. Necesidad de logro**

El motivo de logro es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia establecido. David McClelland y John Atkinson, quienes han estudiado la naturaleza del motivo de logro durante las últimas cuatro décadas definen la necesidad de logro como “El éxito en la competición con un criterio de excelencia” (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953).

Es un interés por la excelencia y el éxito. Para algunas personas existen metas lo suficientemente valiosas para que desarrollen comportamientos que les permiten sobresalir en lo que se han propuesto. Esta necesidad de logro, tan valorada en nuestra sociedad occidental, se manifiesta de diferentes maneras en las distintas etapas de la vida de una persona: en la competencia deportiva, académica, etc., en fin, en el valor que se atribuye a toda persona que alcanza el éxito (Bourne y Ekstrand, 1973).

Evidenciado a través del comportamiento que se caracteriza por la búsqueda de metas a mediano plazo, por el deseo de inventar, innovar, hacer o crear algo excepcional, con la finalidad de obtener cierto nivel de excelencia, de aventajar a los demás. No obstante, sólo se produce un comportamiento orientado al logro cuando existe un grado medio de dificultad o de probabilidad de obtener éxito en lo que se emprende.

#### **b. Necesidad de afiliación**

En un principio se definía el motivo de afiliación como “el establecimiento, mantenimiento o recuperación de una relación afectiva con otra persona o personas” (Atkinson, otros, 1954)

Hoy surge una distinta conceptualización que incluye los aspectos positivos (la necesidad de estar en relaciones cálidas, íntimas y positivas) como los aspectos negativos (la necesidad ansiosa de establecer, mantener y recuperar las relaciones interpersonales).

Es el interés por mantener o establecer relaciones interpersonales cálidas. Tendencia de los seres humanos de asociarse con otros, a buscar contacto social esporádico o permanente, y a formar grupos, en la actualidad se le conoce como necesidad de afiliación.

La necesidad de afiliación se expresa mediante comportamientos tales como la búsqueda de amistades, el desarrollo del trabajo en grupo, mantener y restaurar relaciones interpersonales, evitar molestar a otros y la búsqueda de aprobación de los demás.

#### **c. Necesidad de poder**

El motivo de poder se define como el deseo de hacer que el mundo material y social se ajuste a la imagen o plan de uno (Winter y Stewart, 1978). Winter (1973) ofreció la siguiente definición formal del motivo de poder: la necesidad de tener “impacto, control o influencia sobre otra persona, grupo o el mundo en general”. El impacto permite iniciar y establecer el poder, el control ayuda a mantener el poder y la influencia permite extender o recuperar el

poder. Estos aspectos del poder muchas veces giran alrededor de necesidades de dominancia, reputación, status y posición.

Se manifiesta mediante los deseos o las acciones que buscan ejercer un dominio, una autoridad, control o influencia, no sólo sobre otras personas o grupos, sino también sobre los diversos medios que permiten adquirir o mantener el control, es decir, obtener el poder.

#### **2.4.2. Dimensiones del desempeño profesional**

##### **Preparación de clases**

Schmidt M. (2006) Todos los profesores necesitan hacer algún tipo de planificación de sus clases como una forma de guiar y focalizar su esfuerzo para enseñar a sus alumnos. Deben saber a dónde se dirigen, es decir, definir las metas de aprendizaje que desean alcanzar; deben planificar cómo van a lograr los aprendizajes de sus alumnos, es decir, a través de qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios y pasos, van a alcanzar lo propuesto; y finalmente, deben también planificar cómo van a saber que han logrado los aprendizajes esperados, es decir cómo van a obtener los indicadores de avance y logro de sus estudiantes.

Los profesores, especialmente los profesores principiantes, necesitan reflexionar, planificar y preparar la manera de guiar su esfuerzo instruccional y para hacer su plan de clases, deben pensar en:

- Hacia dónde se dirige la enseñanza y/o formación
- Cómo va a conseguir llegar hasta allá, y
- Cómo va a saber que ha llegado.

Permite visualizar exactamente qué hará cuando se entre a la clase. Además, un buen plan permite anticipar problemas y planificar con antelación cómo eliminarlos o manejarlos. Probablemente, todos hemos tenido la experiencia de estudiar para un examen y sentir que realmente conocemos el material, pero hasta que no se nos pide aplicarlo realmente en una prueba, no estamos realmente conscientes de comprender bien el material. Cuando uno tiene que explicar un contenido a alguien, necesita una comprensión profunda de ese material.

Planificar también permite anticipar los equipos, herramientas, ayudas y demás materiales de apoyo.

Todos estos esfuerzos organizacionales son finalmente un ahorro de tiempo. A medida que se planifica en un papel, se eliminan los elementos extraños y se deja lo esencial.

En la clase, el plan sirve de guía y el hecho que las lecciones y clases estén bien planificadas dan confianza al profesor, entregan un sentido de seguridad a los estudiantes y dan a las lecciones un sentido de propósito y dirección.

Finalmente, a medida que se desarrollan planes diarios de clases, estos crecen y se amplían a planes de clases semanales o de unidades, y ellos ayudan al profesor a mantenerse en el camino para conseguir sus metas, dando continuidad al curso y al aprendizaje de los estudiantes

### **2.4.3. plan de clases**

Es simplemente la formulación por escrito de una especie de “Guía de Apoyo” que usa el profesor para conducir las clases de su curso o asignatura y lograr los aprendizajes y competencias que se propone en cada una de ellas. Se basa en las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, y se diseña de acuerdo a las metas, necesidades y estilo del profesor, lo que entrega al docente y a los estudiantes tranquilidad y confianza de que se realizarán ordenadamente todas las actividades necesarias para el logro de los aprendizajes y competencias esperados.

Hay muchas y diferentes maneras de escribir el Plan de Clases por sesión, pero generalmente estos planes se realizan ordenando las actividades de enseñanza aprendizaje a realizar por sesión (clase a clase), en forma semanal, mensual y semestral, y tienen definidos diferentes aspectos relevantes de los procesos didácticos, los que se pueden agrupar de la siguiente manera:

Objetivos, Contenidos, Metodología y Enfoque de c/u de las clases  
Actividades, recursos, medios y materiales para el desarrollo de c/u  
de las clases, y  
Resumen y Evaluación de c/u de las clases.

Debido a lo anterior, el plan de clases se presenta habitualmente como un Cronograma de Actividades en el que se describe diversa información, preliminar y/o adicional, como la que se detalla en los párrafos siguientes.

Sin embargo, cualquiera sea la forma de organizar las actividades de enseñanza y de aprendizaje de un curso, asignatura, taller o diplomado (anual, semestral, por unidades, por clase, etc.), siempre el plan de clases es una hoja de ruta que guía al profesor y le sirve como herramienta para orientar y focalizar su trabajo de enseñar a los alumnos y conseguir que estos logren el dominio de los aprendizajes y competencias esperados.

Como insumo para elaborar su plan de clases, el docente recibe la malla curricular y Programa de Asignatura o curso, con su distribución horaria de clases semanales, la cantidad de alumnos, grupos-cursos o secciones, y otros antecedentes importantes para identificar desde el inicio las posibles necesidades, intereses y habilidades de sus alumnos, en el contexto del establecimiento educacional en que se enseña la carrera o nivel de aprendizajes previos en que se encuentran los alumnos.

Además de lo anterior, el docente debe identificar claramente y distribuir en el tiempo los objetivos de aprendizaje y Competencias que desea lograr (anualmente, en forma semestral, trimestral, por unidad, mes, semana, o día) y en base a eso, seleccionar los métodos, medios y técnicas, materiales y recursos para que sus estudiantes logren el dominio de los contenidos, destrezas y habilidades a demostrar.

En forma paralela y simultánea, los docentes deben planificar la forma de evaluar el logro de los objetivos de avance, considerando que la

evaluación, al igual que la enseñanza, es un proceso que requiere de ejercitación y refuerzo constante, pasos previos y posteriores, hasta llegar a etapa final de las actividades educativas en que el alumno deberá demostrar el logro de sus aprendizajes y el dominio de las competencias considerados como meta final.

#### **Elementos habituales de un plan de clases:**

- Información preliminar del curso o asignatura
- En alguna parte, al inicio del plan de clases, es necesario establecer cierta información del tipo siguiente:
  - Tema o contenido sujeto de la enseñanza
  - Fecha en que se usará el plan - Cronograma
  - Título de la unidad
  - Título de la clase
  - Nivel de los estudiantes
  - Hora o período de la clase
  - Nombre del profesor

Cuanta de esta información es necesario especificar dependerá de las necesidades de la asignatura o curso. Un profesor responsable de varios temas o materias pudiera necesitar especificar en detalle este punto. Un profesor que enseña un mismo tema a varios tipos y grupos de alumnos diferentes podría necesitar definir la clase de estudiantes que ejecutará tal o cual planificación. Otro profesor, que forma parte de un equipo, podría querer establecer su nombre en el plan de clases.

#### **2.4.4. Objetivos, contenidos, metodología y enfoque de las clases**

El componente crítico del enfoque de una clase se encuentra en la descripción del propósito u objetivos y la introducción. El propósito, objetivo o meta, o como sea que lo llamemos, es la parte del “hacia dónde nos dirigimos” con el plan.

Los objetivos del plan de la clase diaria se obtienen de los objetivos más amplios del plan de la unidad. Los estudiantes pueden y deben involucrarse en la selección de los objetivos del plan diario.

Por ejemplo uno de los objetivos del plan de la unidad podría ser “listar formas de obtener un trabajo”.

Como resultado de esta actividad, los estudiantes podrían indicarle al profesor en qué áreas es más necesaria la obtención de información, por ej. en llenar una solicitud, o en preparar un resumen de actividades.

Basado en estos antecedentes, el profesor puede escribir los objetivos de la clase de acuerdo a estas necesidades. Estos deben establecerse en términos del alumno, y no del profesor. Es decir, no describen lo que el profesor hará sino lo que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza. Su objetivo no es “explicar cómo escribir un resumen” sino que el alumno desarrolle un resumen.

Esto lleva a otro punto, que es que el objetivo debe establecerse en términos de desempeño, ejecuciones o comportamientos observables. Hay que fijarse en el verbo que muestra una acción e indica que algo se ejecuta. También los objetivos deben contener información respecto de las condiciones bajo las cuales se realizará la conducta, por ej. “dado un resumen de ejemplo, el alumno desarrollará el propio”. Finalmente, el objetivo debe incorporar el estándar en base al cual se determinará el logro satisfactorio de la conducta deseada, por ej. “dados 4 resúmenes de ejemplo, el alumno desarrollará el propio incluyendo información completa de cada una de las categorías identificadas en los ejemplo”.

Por último, cada sesión de clase planificada debe contener un objetivo y un tipo de desempeño o aprendizaje esperado el que debe ser formulado por escrito, de modo que la planificación sea comprensible tanto para los profesores como para los estudiantes.

El plan de clases ayuda a determinar el cómo se dará cuenta a los alumnos de los objetivos de cada clase, lo que se hace habitualmente al inicio de cada sesión, como una especie de introducción. El propósito principal de señalar el objetivo es orientar a los alumnos en relación a:

- Cuál es el propósito y cuáles son los objetivos a lograr con clase.
- Cómo se relaciona la clase y sus actividades con los objetivos.
- Cómo se relaciona esa con las actividades de las clases pasadas.
- Qué se espera de los alumnos.

Otras dos funciones de la introducción de cada clase son lograr obtener la atención de los alumnos y motivarlos lo suficiente para mantener su atención. Hay varios métodos para conseguir estos propósitos: contarles una anécdota o historia relacionada, dando una breve demostración, preguntando cosas interesantes o presentando información de respaldo. Preferentemente, a los alumnos hay que involucrarlos sugiriendo respuestas a preguntas provocativas, ayudando en las demostraciones, compartiendo experiencias interesantes o con otros tipos de interacciones profesor alumno.

En la Planificación de las Clases se consideran también los contenidos, materias o conceptos a tratar según el o los objetivos. Aunque el formato del Plan de Clases puede variar, en general la planificación incluye una línea o un párrafo para enunciar los contenidos principales de cada clase.

Muchas veces la técnica seleccionada determina cómo planificar el contenido. Por ej. si elige hacer una demostración, entonces deberá listarse en detalle los pasos y la secuencia a seguir y probablemente sea necesario incluir algunos aspectos de seguridad en ella. Si se elige dar una pequeña explicación, debe señalar la información que desea explicar. Si elige hacer una discusión, es necesario preparar una lista de preguntas clave para guiar la discusión y mantenerla en acción.

Hay que recordar que el contenido debe relacionarse con el logro del objetivo.

### **Estrategias Metodológicas**

Según Campos (1998) De esta conceptualización, se deduce que una estrategia metodológica no tiene un nombre específico, pero eso no es lo más fundamental. Lo básico de la estrategia metodológica es que permite seleccionar aquellos métodos, técnicas, procedimientos y materiales que se ajusten a la naturaleza del aprendizaje y a las características de los alumnos”.

“Una estrategia incluye tanto métodos como materiales. Es decir, en una estrategia de instrucción se combinan uno o más métodos con uno o más materiales instructivos. Una estrategia de instrucción podría consistir en: una conferencia de 10 minutos por parte del docente, lectura de un documento por parte de los alumnos, discusión de las ideas principales de un documento, llenado de un cuestionario sobre el tema por parte de los alumnos reunidos en pequeños grupos y un resumen por parte del docente”. (p.127)

En términos generales “estrategia es un conjunto de acciones humanas, intencionales y articuladas para lograr metas determinadas” Chiroque-Valer (1998:58). En educación la meta es que el alumno pueda pensar y construir con relativa autonomía sus propios conocimientos, pero para ello necesita conocer ciertas estrategias.

Podemos afirmar entonces que el docente no solo necesita utilizar un único método para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, sino por el contrario, requiere el uso de varios métodos con la finalidad de adaptarse al ritmo de los aprendizajes. En tal sentido, se hace necesario introducir en la Didáctica un nuevo concepto denominado estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, conocido también por algunos autores como estratégicos instruccionales.

### **Retroalimentación del conocimiento**

Sin pretender hacer un análisis histórico de la evolución del conocimiento en la filosofía griega, vamos a referirnos sólo a los primeros que pretendieron describir y explicar el hombre, su pensamiento y su mundo a partir de métodos científicos, esto es, la observación y la lógica apartándose de las doctrinas teológicas, creacionistas. Entre los primeros figuran los

planteamientos de los filósofos jónicos, del siglo VI a.d.C. como: Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro. Heráclito de Éfeso. Otros filósofos importantes que desarrollaron el conocimiento filosófico y que sirvieron de fundamento para el surgimiento del conocimiento científico, fueron Leucipo, Demócrito, Zenón de Elea, Parménides, Sócrates, Platón y Aristóteles.

Según Peñaloza (2005), siguiendo a Platón, el conocimiento es resultado de la experiencia del conocer, y conocer es una experiencia que consiste en aprehender la manera de ser de un objeto, es decir captar, coger sensorial e intelectivamente las propiedades que definen y tipifican el objeto (p. 9)

Siguiendo a Platón, Peñaloza distingue dos tipos de experiencia del conocer: episteme es decir conocimiento autentico, conocimiento científico; y, doxa es decir opinión, creencia noción.

### **La Episteme**

Si es conocimiento autentico, la episteme, reúne cuatro características: es objetivo, es universal necesario, y es fundamentado.

**Es objetivo** si capta la manera de ser o comportarse de los objetos de la realidad, tal cual es, y no como quisiera el sujeto cognoscente. Esta cualidad es lo que Peñaloza llama fuerza objetiva u objetividad.

**Es universal** si dicha manera de ser o de comportarse de los objetos puede ser comprobado por cualquier investigador, pero en similares condiciones.

**Es necesario** si es invaluable, es decir que con el correr del tiempo no cambian, son incommovibles. Necesidad significa, según Peñaloza, invariabilidad, es decir llegar a los mismos resultados de la experiencia del conocer.

Entre universalidad y necesidad del conocimiento existe una estrecha relación o condicionalidad, si el conocimiento es universal, por lógica es necesario y viceversa.

**Es fundamentado** si además de ser objetivo, universal y necesario está acompañado de pruebas o fundamentos, razones que demuestran la manera de ser o de comportarse del objeto. Por ejemplo, nosotros por estudio de la Física, sabemos que “los cuerpos por acción del calor se dilatan”, si no experimentamos o no probamos esa proposición, podríamos decir que es una simple creencia u opinión, una experiencia subjetiva, pero si ponemos a prueba dicha proposición, en laboratorio, una y otra vez, y además observamos otros experimentos, sobre la misma proposición, entonces podemos decir que dicho conocimiento está fundamentado.

En conclusión, la episteme, por reunir estas características puede llamársele también conocimiento científico o conocimiento auténtico

### **Otra definición del conocimiento**

El conocimiento según el materialismo dialéctico “es el reflejo activo y orientado de la realidad objetiva y de sus leyes en el cerebro humano. La fuente del conocimiento lo constituye la realidad exterior que circunda al hombre y que actúa sobre él”. (Rodríguez, et al, 1984:12). Por su parte Rosental-Iudin (1980:80) afirma que es un “proceso mediante el cual la realidad se refleja y se reproduce en el pensamiento humano. Parte de la experiencia, de la práctica luego se eleva al pensamiento y de allí nuevamente vuelve a la práctica. El fin del conocimiento es alcanzar la verdad objetiva.”

Estas definiciones se basan en la teoría materialista del reflejo planteada por Iván Pavlov (1849-1936), quien distingue dos clases de reflejos: reflejos condicionados y reflejos no condicionados. Por razones de espacio no vamos a entrar a un análisis minucioso de la teoría del reflejo.

La teoría materialista del conocimiento va más allá de la teoría del reflejo, plantea que el conocimiento surge de la práctica social-que incluye la experiencia sensoria, a través del proceso de la producción, la

experimentación y la actividad artística- se eleva a la teoría mediante la abstracción y luego vuelve a la práctica como criterio de verdad, es decir, de verificación. Esto quiere decir que la práctica social es el origen y fin del conocimiento, que no es suficiente la participación en la producción y el proceso racional o intelectual para conocer el mundo natural o social, sino que es necesario verificar el conocimiento teórico mediante la práctica.

En estos términos, Mao Tse Tung (1893-1976), lo explica así: "...el primer paso en el proceso del conocimiento es el contacto con las cosas del mundo exterior; esto corresponde a la etapa de las sensaciones. El segundo es sintetizar los datos proporcionados por las sensaciones, ordenándolos y elaborándolos: esto corresponde a la etapa de los conceptos, juicios y razonamientos. Sólo cuando los datos proporcionados por las sensaciones son muy ricos (no fragmentarios e incompletos) y acordes con la realidad (no ilusorios), pueden servir de base para formar conceptos correctos y una lógica correcta" (Mao Tse Tung, 1974, p. 21).

Luego de la experiencia sensorial es fundamental abstraer la realidad, mediante el pensamiento lógico, es decir ir más allá del conocimiento sensorial, empírico, fenoménico, al conocimiento de la esencia. Esto se logra mediante operaciones lógicas como la inducción-deducción, análisis-síntesis, comparación-relación, para formular, conceptos, leyes, principios, en suma una teoría. Luego es necesario, para comprobar la teoría, ir nuevamente a la práctica, como criterio de verdad, es decir de verificación.

Este último paso del método del conocimiento científico es tanto más importante cuando se trata de investigaciones sociales o humanas. Por ejemplo, si queremos comprobar que la hipótesis o teoría de que "el constructivismo pedagógico, mejora la calidad de la educación", no debemos solamente recurrir a la experimentación como método de comprobación o como criterio de verdad sino que es necesario observar cómo funciona en la realidad, en la práctica, en los hechos, mediante observaciones continuas a través de un periodo relativamente largo como un semestre, ya que el experimento o cuasi-experimento jamás va a tener en cuenta todas las variables extrañas o intervinientes, propios de los fenómenos educacionales.

En el ámbito docente, el término feedback o retroalimentación, se refiere a la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorar éste en el futuro. Es de gran importancia reconocer los dos componentes mencionados en la definición: no basta con informar a un alumno acerca de su desempeño, sino que la información debe ser entregada de forma tal que haga posible una mejoría durante el proceso de aprendizaje.

Para cualquiera que esté aprendiendo algo, es útil conocer durante el proceso si está logrando adecuadamente los objetivos, así como los aspectos específicos en que debe mejorar. En este sentido, el feedback puede compararse a un espejo que devuelve al aprendiz una imagen de lo que está haciendo, lo que le permite perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje.

El alumno no sólo debe recibir retroalimentación negativa, que tiene el propósito de corregir las conductas inadecuadas, sino también una retroalimentación positiva, con el objeto de tomar conciencia que una conducta específica es adecuada, lo que tiende a reforzarla.

La comunicación con el alumno es la etapa más compleja del proceso, por lo que la describiremos detalladamente. Es conveniente que el docente comunique, desde sus primeros contactos con el alumno, la utilidad del proceso y cómo efectuará la retroalimentación. Es fundamental que los estudiantes perciban que quien más se puede beneficiar con la detección y comunicación de problemas es quien los comete, para lo cual es necesario que la información vuelva a él, cerrándose de esta manera el círculo de retroalimentación. El alumno debe percibir que junto al docente forman un equipo que tiene como objetivo su propio aprendizaje.

La entrega de retroalimentación negativa puede despertar alguna reacción emocional negativa, la que puede interferir con los propósitos de ésta. Una reacción inadecuada suele ser el resultado de fallas en la forma de

entregar feedback, lo que puede determinar una reticencia para darlo o recibirlo en el futuro.

## **CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Hipótesis General**

El desarrollo del módulo de innovación pedagógica mejora significativamente el desempeño profesional en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

#### **3.1.1. Hipótesis Específicos**

**HE<sub>1</sub>** El desarrollo del módulo de innovación pedagógica produce mejoras significativas en el nivel de preparación de clases en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

**HE<sub>2</sub>** El desarrollo del módulo de innovación pedagógica mejora de manera significativa las estrategias metodológicas en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015

**HE<sub>3</sub>** El desarrollo del módulo de innovación pedagógica produce mejoras significativas en la retroalimentación del conocimiento en docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar – Lima, 2015.

## **3.2. Variables**

### **3.2.1. Definición conceptual**

#### **Variable innovación pedagógica**

Según Dalceggio, P. (1993), “Actividades llevadas a cabo con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza, centrándose en la figura del profesor considerado en primer lugar como individuo, pero a su vez como profesional de la docencia, como persona y como miembro de una organización.” (p.33).

#### **Variable desempeño profesional**

Según Padilla (2005) del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones: éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva. (p. 26)

### **3.2.2. Definición Operacional**

#### **Variable innovación pedagógica**

Esta variable ha sido manipulada dando cumplimiento al desarrollo de las actividades de un Proyecto de Innovación Pedagógica, el cual fue anexado al presente informe de investigación, a través del cual se realizó 20 sesiones

con actividades orientadas al desarrollo de los conocimientos pedagógicos. Por ello, la innovación pedagógica es fenómeno medible a partir de la identificación de tres aspectos: planificación curricular, ejecución curricular y evaluación de la enseñanza y aprendizaje.

### **Variable desempeño profesional**

Esta variable se manipuló a partir de la definición operacional de la misma, teniendo en cuenta que el desempeño profesional presenta tres características esenciales que facilitan su medición y percepción. Es decir que, el desempeño profesional está referido a la preparación de clases, el uso de estrategias metodológicas y la retroalimentación del conocimiento.

Cada una de estas características forma parte de las dimensiones de la variable, las que a su vez originan los indicadores de medición.

Los ítems para este proceso se originaron a partir de las dimensiones e indicadores, sumando un total de 40 preguntas que fueron organizados en un test, con una escala politómica y tres niveles o rangos que se describen de la forma siguiente.

Tabla 1:

#### *Operacionalización de la variable desempeño profesional*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>ESCALA Y VALORES</b>	<b>NIVELES Y RANGOS</b>
Preparación de clases	Selección de capacidades	1,2,3,4,5,6,7,8	Nunca (1)	nivel bajo

	Indicadores e instrumentos de evaluación	9,10,11,12,13,14,15,16	A veces (2) Siempre (3)	[40 – 67>
Estrategias metodológicas	Recursos didácticos	17,18,19,20,21,22,23,24,		nivel promedio [67 – 94>
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	25,26,27,28,29,30,32,32		nivel alto
Retroalimentación el conocimiento	Reprogramación de actividades	33,34,35,36,37,38		[94 – 121]
	Orientación de las tareas y ayuda según necesidades	39,40		

*FUENTE:* marco teórico

### 3.3. Metodología

#### 3.3.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio en una investigación se puede elegir teniendo en consideración varios aspectos, dentro de los cuales está la intensión del investigador y los antecedentes que existen sobre el estudio. De ahí que, de acuerdo a la profundidad que se buscó abarcar en el desarrollo de esta investigación el tipo de estudio corresponde a una investigación: explicativa - aplicada.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) las investigaciones explicativas: “son aquellas que van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por la causa de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por que se relacionan dos o más variables”.

Por ello, esta investigación al buscar explicar la causa – efecto, del desarrollo del módulo de innovación pedagógica con la intensión de mejorar el desempeño profesional de los docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar, resulta ser de tipo explicativo.

También se dice que es de tipo aplicada, puesto que según Hernández et. al (2010) “esta investigación se distingue por tener propósitos prácticos inmediatos bien diferenciados, es decir, se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad”.

Lo dicho se valida en el hecho de que esta investigación se aplicó en el desempeño profesional de los docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar.

### **3.3.2. Diseño de Estudio**

El diseño de investigación que se asignó a este tipo de estudio corresponde al diseño cuasi experimental con dos grupos y pre y pos test.

Para Hernández et. al (2010) este diseño incorpora la administración de pre pruebas a los grupos que forman el experimento, donde dichos participantes se hallan formados en grupo preexistentes, en donde un grupo denominado experimental recibe el tratamiento experimental y otro no (grupo experimental y de control respectivamente); por último se les administra, también simultáneamente una pos prueba.

El tipo de investigación para este caso se sitúa específicamente en la investigación y que según Hernández et. al (2010) en esta investigación el investigador también manipula deliberadamente, al menos una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de confiabilidad o seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos.

En las investigaciones cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos, ni se emparejan, sino que, dichos grupos ya están

formados antes del experimento; es decir que son grupos intactos. El diseño queda establecido de la siguiente manera:

<b>G<sub>1</sub></b> .....	<b>O<sub>1</sub></b>	<b>X</b>	<b>O<sub>2</sub></b>
<b>G<sub>2</sub></b> .....	<b>O<sub>3</sub></b>	----	<b>O<sub>4</sub></b>

**En donde:**

**G<sub>1</sub>** = Grupo Experimental

**G<sub>2</sub>** = Grupo de Control

**O<sub>1</sub> y O<sub>3</sub>**= Pre test: desempeño profesional

**O<sub>2</sub> y O<sub>4</sub>**=Pos test: desempeño profesional

**X** = Modulo de innovación pedagógica

--- = Ausencia del tratamiento

### 3.4. Población y Muestra

#### **Población**

Al respecto Hernández et. al (2010, p. 239) define la población como “el conjunto de todas las cosas que concuerdan con determinadas especificaciones eso se entiende como la totalidad de los sujetos posibles a ser analizados en el caso de la investigación”.

Para esta investigación la población está constituida por los docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar quienes suman 39 sujetos en total.

Las características de que particularizan a la población de docentes son: corresponden a ambos géneros, con edades que fluctúan entre 35 a 60 años, con nivel económico promedio, con grado de licenciados y en escaso número, con grado de magister y doctor en educación universitaria.

Esta población estuvo distribuida de manera general en la forma siguiente:

Tabla 2:

*Población de estudio*

Institución	Docentes		Total
	M	F	
USB	25	14	39

*FUENTE: Cap personal docente de la USB - 2013*

### **Muestra**

Según Hernández et. al (2010, p. 237) “Es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población su característica más importante es la representatividad” es decir que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación.”

El muestreo empleado fue de tipo probabilístico, debido a que todos los sujetos de la muestra tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos como parte de la muestra de estudio y para determinar el tamaño de muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finitas al darse por conocida el tamaño de la población:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

En dicho estadígrafo se tiene que:

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de la población

P = Coeficiente de confiabilidad

Q = 1 – p Complemento de P

Z<sup>2</sup> = Grado de confiabilidad de tabular

E = Estimación de error

Por ello, se tiene que el valor de “n” es igual a  $n = 36$  unidades de análisis, con un nivel de confianza al 95%.

La muestra entonces quedo conformada por 36 docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar. Esta muestra fue distribuida en dos grupos:

Tabla 3:

*Muestra de estudio*

GRUPOS	DOCENTES		TOTAL
	M	F	
“A” (grupo control)	6	12	18
“B” (grupo experimental)	8	10	18
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>36</b>

*FUENTE: Cap personal docente de la USB - 2014*

Ambos grupos de manera intacta y al azar quedaron igualados con 18 sujetos cada uno.

### 3.5. Método de investigación

Según Hernández et. al (2010, P. 145) el método empleado en esta investigación es el método hipotético – deductivo. El método hipotético - deductivo es el procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica. El método hipotético-deductivo tiene varios pasos esenciales: [observación](#) del [fenómeno](#) a estudiar, creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis, y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la [experiencia](#). Este método obliga al científico a combinar la reflexión racional o momento racional (la formación de hipótesis y la deducción) con la

observación de la realidad o momento empírico (la observación y la [verificación](#)).

### 3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Para recolectar los datos se empleo como tecnicas e instrumentos diversos procesos cuantittativos dentro de los cuales se tiene a los siguientes:

#### Técnicas:

**Escalograma:** que fue la tecnica cuantitativa que permitio conocer el nivel de desempeño de cada uno de los docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar.

**El juicio de expertos:** Que corresponde a doctores en educación o psicología y que permitió validar la ficha de observacion – cuestionario que se aplicó a los sujetos de la muestra.

#### Instrumentos

**El test de desempeño:** Aplicado a los profesores que forman parte de la muestra, el cual tuvo un total de 40 ítems de tipo cerrado y que se elaboraron en base a las dimensiones e indcadores de la variable dependiente.

Para cada uno de los items se utilizo una escala politómica conformada por tres indices: Nunca = 1; A veces = 2 y Siempre = 3

De igual manera se determino un valor de intervalos o rangos para los resltados obtenidos en la medicion. Estos quedaron establecidos del modo siguiente:

Tabla 4

*Niveles y rangos para el desempeño academico*

NIVELES	RANGOS
Nivel de desempeño bajo	[40 – 67>

Nivel de desempeño promedio	[67 – 94>
Nivel de desempeño alto	[94 – 121]

*FUENTE:* base de datos

**El informe de juicio de los expertos:** que contiene los criterios que permitieron conocer el criterio de los expertos, los mismos que dieron su conformidad de validez del instrumento que permitió medir el desempeño académico de los docentes de la Universidad Peruana Simón Bolívar.

### 3.6.1. Validez y Confiabilidad

#### Validez

La autoría del test de desempeño académico le corresponde al investigador cuyos ítems que formaron parte este instrumento de medición fueron validados por tres (03) expertos en investigación educativa considerando las características de la población investigada.

Cada uno de ellos consideró que el instrumento era apto para ser aplicado, afirmando que cumple con criterios de suficiencia

Tabla 5

Criterio de expertos.

N°	Experto	Calificación
Experto 1	Dr. Carroll Dale Salinas	Aplicable
Experto 2	Dr. Alejandro Cruzata Martínez	Aplicable
Experto 3	Dr. Lino Cerna Díaz	Aplicable

*FUENTE:* informe de juicio de expertos - 2014

El instrumento reúne las condiciones apropiadas para ser aplicado en los sujetos que forman parte de la muestra de estudio.

Realizando la consolidación los tres evaluadores coincidieron en afirmar que el instrumento cumple criterios de suficiencia.

## Confiabilidad

El procedimiento utilizado para la fiabilidad del instrumento, consistió en la aplicación de una prueba piloto, cuyos resultados fueron procesados a través del paquete estadístico SPSS versión 21.0, en donde el valor de alfa de Crombach, pudo determinar que cada uno de los ítems que formaron parte de este instrumento diseñado para medir el desempeño profesional, alcanzaron una validez determinada a través de la siguiente fórmula que se ha utilizado para el cálculo del coeficiente de Crombach. Esta fórmula se aplicó mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total.

$$\alpha = \left[ \frac{n}{n-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k Si^2}{St^2} \right]$$

Dónde:

**Si<sup>2</sup>**: Es la suma de varianzas de cada ítem.

**St<sup>2</sup>**: Es la varianza del total de filas.

**n**: Es el número de preguntas o ítems.

Por lo que al desarrollar la formula se tiene que:

Tabla 6

Prueba de fiabilidad para desempeño profesional

Alfa de Crombach	Nº de elementos
,847	20

FUENTE: Prueba Piloto

Se puede evidenciar en la tabla que el número de sujetos que participaron fueron 20 y que el valor de alfa es de  $\alpha = 0,847$ .

Para conocer el nivel de confiabilidad se procesaron los resultados de la prueba piloto, en el software SPSS 21.0; considerando la existencia de una escala para interpretar el resultado alcanzado. Dicha escala es la siguiente

Tabla 7  
*Niveles y rangos para Alfa de Cronbach*

<b>RANGOS</b>	<b>NIVELES</b>
-1 a 0	No es confiable.
0.01 a 0.49	Baja confiabilidad
0.5 a 0.75	Moderada confiabilidad.
0.76 a 0.89	Fuerte confiabilidad.
0.9 a 1	Alta confiabilidad

*FUENTE:* Hernández et. al. (2010)

Estos valores nos indican que al haberse determinado que alfa es igual a  $\alpha = 0,847$ ; el instrumento tiene una “fuerte confiabilidad” y que traduciendo el valor de alfa de Cronbach a porcentajes se tiene que la confiabilidad es equivalente al 85% de un total del 100% esperado.

### **3.7. Método de análisis de datos**

El método que se utilizó para el análisis de datos corresponde al matematizado de enfoque cuantitativo en donde la información de los datos obtenidos por medio del test de desempeño profesional se sometió a un riguroso procesamiento, apoyándose para ello en software y técnicas estadísticas:

**Programa Excel 2010**, con el cual se elaboró la base de datos para poder organizar el resultado de la medición a la que se sometió a los sujetos del grupo de control y del grupo experimental, durante el pre y pos test.

**Paquete estadístico** SPSS versión 21.0 el cual permitió establecer el porcentaje de incidencia en las respuestas adquiridas para interpretar las respuestas a través de tablas y figuras estadísticas.

**La estadística descriptiva**, la misma que dio a conocer los valores de los porcentajes y frecuencias, organizando cada uno de ellos en tablas y en figuras que describen el comportamiento de la variable desempeño profesional.

**La estadística inferencial**, a través de la cual se dio a conocer la validez de las hipótesis de estudio. Para ello, se sometió los resultados, de manera previa, a la prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov o prueba K-S. Esta prueba permitió conocer que las hipótesis deberían ser procesadas a través de un estadígrafo paramétrico como lo es la prueba "t" de Student, debido a que la variable desempeño profesional fue cuantificada y organizada en cada uno de los rangos establecidos para el test y el tamaño de la muestra fue cercano a 30 sujetos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, R. (2003) tesis: Factores que inciden en la competencia docente universitaria
- Caligiori I. & Díaz J. (2006) El clima organizacional y desempeño docente de las escuelas de enfermería, nutrición y medicina de la facultad de medicina. Universidad de los Andes (ULA). Mérida. Venezuela.
- Cerda H. (2003) La Evaluación como experiencia total. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Chiroque S. (2006) Evaluación de Desempeños Docentes
- Dalceggio, P. (1993) XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La Educación Universitaria: Nuevos Retos Educativos y Tecnológicos.
- Davini C. (2011) De aprendices a maestros. Ed. Papers Editores. Argentina.
- De la cruz, L. (2008) Desempeño Laboral Docente
- Delannoy F. (2001) Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza. Ponencia de la Consultora Internacional en Educación. Seminario Internacional "Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación". Santiago. Chile.
- Fernández L. (2002) Organización y Administración. Enfoque Situacional. Edit. Prentice Hall. México.
- Gonzales Ornela Virginia (2007) Estrategias de enseñanza aprendizaje. México p. 42.
- Hernández, Fernández & Baptista (2010) Metodología de la investigación. Quinta edición. México.

Inacap, S. Schmidt M. (2006) Preparación de Clase de una Asignatura

Lerner S.(2013) diario la Republica columna editorial

Ley N° 28044: Ley General de la Educación.

Ley N°23733: Ley Universitaria

Mañu J. & Garrola I (2011) docentes competentes: por una educación de calidad. Edit. Narcea, Madrid.

Ministerio De Educación & Consejo Nacional De Educación (2007) Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima, Perú.

Ministerio de Educación (2010). “Manual de Orientaciones Técnico Pedagógicas”, Pensamiento crítico. Imprenta del MED. Lima, Perú.

Mitchell y Kerchner (1983) La Formación Pedagógica de los Profesores Universitarios. Una Propuesta en el Proceso de Profesionalización del Docente

Monereo C. & Barbera E. (2000) “Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales”. Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya

Montenegro I. (2003) Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Montero, E. (2007); Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica

Oficina de Planificación-OCPLA de la Universidad Nacional de Ingeniería

Pacheco L. Navarro R. & Murillo A. (2009) el profesorado universitario: rupturas y continuidades. Universidad Autónoma de México.

Piscoya L. (2004) la formación docente en el Perú: informe para la UNESCO.

Pozo Municio Juan Ignacio (2009) Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. 9º reimpresión. Madrid, España.

Pronafcap (2009) Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente

- Sánchez, J. (2001) Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria
- Stegmann T; Troncoso R.& Gallardo V. (2001) Proposición de un Modelo de Evaluación de Desempeño para la Gestión Actual de los Recursos Humanos tesis para optar al Grado de Magíster en Administración y Dirección de Recursos Humanos, USACH, Santiago de Chile.
- Tejada (2011) desempeño profesional docente y evaluación de la gestión pedagógica. Edit. Academia española.
- Tejedor, F. & García-Valcárcel, A. (2007); titulada: Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos)
- Torre J. (2012) educación y nuevas sociedades. Madrid, España.
- UNESCO (2008) Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.
- UNESCO (2010) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.
- Valdés Veloz, Héctor (2001) Evaluación del Desempeño docente. Ciudad de México. México