

PROGRAMA DE FORMACIÓN
PERMANENTE Y SU INFLUENCIA
EN LA EVALUACIÓN DEL
DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
DE TALARA – PIURA, 2015

Autores:

Luis Alberto Castillo Patiño


Libro resultado de investigación

Autor

Luis Alberto Castillo Patiño

Universidad César Vallejo

[Email: luisalbertopa170976@gmail.com](mailto:luisalbertopa170976@gmail.com)

 0000-0001-7124-7551

Alain Fitzgerald Castro Alfaro: Editor

Titulo: Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de talara – Piura, 2015

Autor: Luis Alberto Castillo Patiño

Versión Digital: ISBN 978-628-96115-0-2

Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de talara – Piura, 2015

Coordinadora: Nora González Pérez –Cartagena –Colombia

Portada: Mariapaula Valeria Ramírez Guerrero

Diagramación: Luis Fernando Solar

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Cartagena –Colombia, Diciembre 2023

***Programa de formación permanente y su
influencia en la evaluación del desempeño
docente en una institución educativa
privada de talara – Piura, 2015***

Castillo Patiño, Luis Alberto

Colombia
Latinoamérica

2023

Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 Realidad problemática	9
1.2 Formulación del Problema	12
1.3. Justificación del estudio.....	13
1.4. Hipótesis.....	17
1.5. Objetivos.....	17
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Trabajos previos	20
2.2 Teorías relacionadas al tema	29
2.2.1 Formación Permanente.....	29
2.2.2. Evaluación del desempeño docente.....	65
3. DISEÑO METODOLÓGICO	125
3.1 Diseño de investigación	125
3.2 Variables, operacionalización	126
3.3 Población y muestra.....	130
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	131
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	137
3.6 Métodos de análisis de datos.....	155
3.7 Aspectos éticos	164
4. RESULTADOS.....	167
5. DISCUSIÓN	187
6. CONCLUSIONES	2011
7. RECOMENDACIONES.....	205
8. PROPUESTA	2087
REFERENCIAS.....	282
ANEXOS.....	291

RESUMEN

La finalidad de la investigación fue determinar la influencia del programa de formación permanente en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015; ello, bajo el supuesto que el diseño e implantación de dicho programa influye significativamente en la evaluación del desempeño docente de la unidad de análisis. El estudio es de enfoque cuantitativo, tipo de investigación aplicada, nivel explicativo, diseño pre-experimental en el cual se trabajó con una población-muestra de 25 docentes, a quienes se les aplicó como instrumentos: rúbrica holística-analítica de la planificación didáctica, guía de observación del desarrollo de la sesión de aprendizaje, rúbrica holística-analítica de los resultados de la labor docente, escala de responsabilidad docente, lista de cotejo de la interacción en el aula, escala de emocionalidad docente, guía de observación del desarrollo de la clase del evaluador par, guía de autoevaluación de la sesión de aprendizaje, cuestionario de opinión de la labor docente de los estudiantes; dichos instrumentos se procesaron y analizaron con estadística descriptiva e inferencial (paramétrica) que permitió determinar la influencia del programa de formación permanente en la evaluación del desempeño docente. Los resultados del estudio indican que el programa de formación permanente influyó positivamente en la evaluación del desempeño docente, pues la media incrementó en 2,6 puntos en escala vigesimal entre el pre-test y el pos-test, pasando de 13,0 puntos a 15,6 puntos; además, la prueba de hipótesis con la T de Student para muestras emparejadas demostró que la influencia es altamente significativa con una probabilidad de 0,000. Por último, se concluye que a más programas formativos centrados en la investigación que se desarrollen a nivel institucional, mejores serán los índices de evaluación del desempeño docente.

PALABRAS CLAVE: Formación permanente, formación continua, formación en servicio, evaluación del desempeño docente, evaluación docente, desempeño docente, práctica pedagógica docente.

ABSTRACT

The purpose of the research was to determine the influence of the continuing training program on the evaluation of teaching performance in a private educational institution in Talara – Piura, 2015; This, under the assumption that the design and implementation of said program significantly influences the evaluation of the teaching performance of the unit of analysis. The study has a quantitative approach, type of applied research, explanatory level, pre-experimental design in which we worked with a sample population of 25 teachers, to whom the following instruments were applied: holistic-analytical rubric of didactic planning, observation guide of the development of the learning session, holistic-analytical rubric of the results of the teaching work, teaching responsibility scale, checklist of interaction in the classroom, teacher emotionality scale, observation guide of the development of the peer evaluator class, self-assessment guide for the learning session, opinion questionnaire on the students' teaching work; These instruments were processed and analyzed with descriptive and inferential statistics (parametric) that made it possible to determine the influence of the continuing training program on the evaluation of teaching performance. The results of the study indicate that the continuing training program had a positive influence on the evaluation of teaching performance, since the average increased by 2.6 points on a vigesimal scale between the pre-test and the post-test, going from 13.0 points to 15.6 points; Furthermore, the hypothesis test with Student's T for paired samples showed that the influence is highly significant with a probability of 0.000. Finally, it is concluded that the more training programs focused on research that are developed at the institutional level, the better the evaluation indices of teaching performance will be.

Keywords: Permanent training, continuous training, in-service training, evaluation of teaching performance, teaching evaluation, teaching performance, teaching pedagogical practice.

Capítulo I

INTRODUCCION

1. INTRODUCCION

1.1 Realidad problemática

En los sistemas educativos actuales de todo el planeta, existe una fuerte tendencia a valorar el desempeño docente como arista fundamental para la mejora de los aprendizajes en los estudiantes o como macro estrategia para la optimización de la práctica docente; no obstante, dicha valoración, no siempre se ha dado de manera coherente, pues existen vacíos de orden epistemológico, teleológico, lógico, contextual, etc.; vacíos que acrecientan una desidia y temor del profesorado frente a este proceso e incrementan las intenciones de los sindicalizados de rechazo a un acto que, en situaciones normales, debería considerarse como un gigantesco paso de la educación hacia la mejora de la calidad educativa.

En el marco epistemológico, la evaluación del desempeño docente, en muchos países, sobre todo en el nuestro se tergiversa, bajo la premisa de evaluación de capacidades en los docentes, entrando en un profundo “instrumentalismo” de capacidades generales (conocimientos, aptitudes, contenidos, etc.), lo cual es un buen inicio, pero no la razón de ser de la evaluación del desempeño docente; la cual, por el análisis semántico de sus palabras constitutivas, significaría la valoración de la actuación del docente en aula, en la interacción con sus alumnos y con el contenido de aprendizaje; de allí, la inexistencia de analogía con las formas de evaluación de desempeño docente centradas en la aplicación de pruebas o evaluaciones nacionales que valoran el saber del docente, pero no el saber hacer.

En cuanto al marco teleológico de la evaluación del desempeño, siempre se ha satanizado los resultados, o al menos así lo ha sentido el magisterio peruano, por el sensacionalismo periodístico, lo cual desnaturaliza y tergiversa el fin último de la evaluación del desempeño docente; de allí la perspectiva de evaluar para sancionar o etiquetar a un grupo de profesores y no bajo la premisa de “evaluar para mejorar”. Esta situación de evaluar para mejorar, justo tiene relación directa con la formación permanente, puesto que son los programas de evaluación los insumos para el diseño de los programas de formación permanente y son éstos últimos los que se deben verificar

en la práctica docente a través de la evaluación de desempeño, aspecto que, en el sistema educativo peruano, no se da en forma adecuada. Asimismo, se enfatiza como objeto de evaluación el desarrollo de capacidades, entendidas estas como desempeños, y se omite la valoración de las actitudes, lo cual no favorece una evaluación integral del desempeño docente. En este sentido cobra vital relevancia la premisa que “la formación permanente y el desempeño docente es un binomio interdependiente e inseparable”, ello en la medida que el desempeño docente es insumo para la formación permanente y la formación permanente es base del desempeño docente.

En el aspecto lógico, tanto la formación permanente como la evaluación de desempeño no se realizan de manera adecuada; pues en el primer caso, los programas de formación permanente no tienen como punto de partida las necesidades de capacitación de los docentes, son elaborados en base a intenciones gubernamentales, prescripciones teóricas o adopciones de modelos extranjeros, contradiciendo, en todo caso, la premisa teórica de la interdependencia y la mutualidad entre la formación permanente y la evaluación del desempeño como preceptos teóricos educativos y la incoherencia entre los subsistemas de desarrollo y desempeño en el marco del desarrollo del talento humano.

Otro aspecto resaltante en el marco lógico, en cuanto al desempeño docente, radica en la ausencia de una evaluación de 360°, denominada así porque la realizan diversos sujetos (evaluadores), tales como: jefes, docente par, alumno, padres de familia, etc. en los dos últimos casos en cuanto a lo que les es vinculante. Esta situación se agrava aún más, cuando el “evaluador” que evalúa, quizá no es el profesional técnicamente preparado y moralmente esperado; de allí las premisas: “¿quién evalúa al evaluador?”, “evaluando al evaluador” o “el evaluador que no es evaluador”. En cuanto a la formación permanente, no se visualiza la coherencia entre el diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso formativo, toda vez que las acciones de capacitación y/o formación no cuentan con indicadores de sostenibilidad a posteriori, los sistemas de seguimiento y monitoreo son superficiales y el proceso de evaluación es inexistente, pues no se aplica evaluación de expectativas, de dominios cognitivos, de desempeños

y de resultados, lo que el tesando ha denominado la capacitación con aprendizaje de 360°.

En el aspecto contextual se tiene que existe mucha adopción de programas tanto en el tema de formación permanente, como en el tema de desempeño docente; de allí las múltiples incoherencias entre la realidad educativa magisterial, los programas implantados y el marco legal existente, situación que se manifiesta en la inoperatividad evaluativa de los docentes, inicialmente, incorporados en la Ley de la Carrera Pública Magisterial (hoy Ley de Reforma Magisterial), pues según los fines educativos peruanos y las prescripciones legales, implica un mejor salario, por el mejor trabajo expresado en la evaluación de desempeño, situación que hasta la fecha no se realiza, puesto que el ministerio no cuenta aún con un programa de evaluación del desempeño docente. Igual sucede con los programas formativos que cada año o cada gobierno cambian de nombre, sin realizar un cambio profundo de sus fines, estructuras y metodologías, así sucedió con el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD, 1995 – 2001); luego, Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS 2002 - 2006); posteriormente, Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP 2007 - 2011) y en la actualidad, nuevamente, Programas de Formación en Servicio, según el Decreto Supremo N° 004-2012.

En el ámbito institucional, en relación con el desempeño docente, existen algunas manifestaciones empíricas como desempeño docente no innovador, manifestado en la unicidad de forma de programación, inaplicabilidad de innovaciones a nivel de aula, ausencia de proyectos de diversa naturaleza, baja actitud y capacidad investigadora de los docentes, limitada diversidad metodológica, desconocimiento de didácticas generales novedosas o estrategias independientes de contenido, limitada aplicabilidad de didácticas específicas o estrategias dependientes de contenido, evaluación centrada en valoraciones teóricas y no en demostraciones, evaluación centrada en grupos homogéneos y no heterogéneos, instrumentos centrados en el aprendizaje instantáneo y no en aprendizajes para la vida, en síntesis existe un programa con aspectos aislados y centrado en las acciones del docente y no en los resultados, sin considerar la evaluación de 360°, la integralidad evaluativa en cuanto a

aspectos y objeto de evaluación, así como la ausencia de estándares de buen desempeño docente y de herramientas científicas para generar prácticas novedosas, tal como es la intención del presente estudio.

La situación descrita en el párrafo anterior, probablemente se deba a la ausencia de programas estandarizados, sólidos y coherentes de formación permanente, o la aplicación distorsionada, incoherente y centrada únicamente en la función del docente de los programas de capacitación que existen; ello debido a que los programas formativos no surgen de las necesidades reales de capacitación de los docentes, los diseños de los planes de formación no están centrados en la capacitación por competencias (competencias corporativas o cardinales y competencias profesionales o específicas), tampoco tienen en cuenta el trinomio e integralidad del acto educativo (gestión – práctica – investigación), ni mucho menos tienen en cuenta el dimensionamiento de la profesión docente (dimensión profesional, dimensión personal y dimensión social).

Adicional a lo descrito anteriormente, se puede acotar que los planes de formación permanente, a nivel institucional sólo se desarrollan con eventos focalizados y no con eventos permanentes, el sistema de monitoreo es nulo o limitado (ausencia de indicadores de sostenibilidad del programa formativo); por último jamás se evalúan los programas siguiendo los niveles, tales como: evaluación de expectativas, evaluación de dominios, evaluación de desempeños y evaluación de impactos, en síntesis, los programas de formación permanente de la población de estudio, no consideran estándares de calidad en su proceso de elaboración, ni tampoco fijan a la investigación como base del desarrollo formativo.

1.2 Formulación del Problema

En relación a los planteamientos fácticos, el investigador, plantea la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera el programa de formación permanente influye en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015?

En torno al problema general formulado en el párrafo anterior, el investigador ha enunciado los siguientes problemas específicos:

- ¿Cómo influye el programa de formación permanente en la planificación didáctica en la muestra de estudio?
- ¿De qué manera incide el programa de formación permanente en la conducción de la práctica pedagógica de la unidad de análisis?
- ¿Cómo impacta el programa de formación permanente en los resultados de la labor docente en la institución educativa privada en estudio?
- ¿De qué manera influye el programa de formación permanente en la responsabilidad docente de la población de estudio?
- ¿Cómo incide el programa de formación permanente en la interacción en el aula en la unidad de análisis?
- ¿De qué manera impacta del programa de formación permanente en la emocionalidad docente de la población de estudio?

1.3 Justificación del estudio

Las razones o motivos que inspiran la realización de la presente investigación se concretan en la conveniencia, pertinencia, relevancia y novedad de la tesis. El estudio es conveniente, porque la gestión del potencial humano, concretamente los subprocesos de formación permanente y evaluación de desempeño docente en el sistema educativo peruano son poco valorados y han sido indagados de manera superficial o investigados de manera focalizada y aislada, de allí la necesidad de explicar dichos subprocesos de manera integral, muestra de dicha desidia o poca valoración radica en que la Dirección General de Desarrollo Docente, donde se circunscriben la Dirección de Evaluación Docente y la Dirección de Formación Docente en Servicio (Formación Permanente); han sido creadas en el último quinquenio; por ello las variables del objeto de estudio muestran un sinnúmero de debilidades o puntos críticos, al margen de la existencia de políticas de Estado. Por un lado, la formación permanente se caracteriza por ser discontinua, el diseño está desvinculada de las necesidades

formativas, el desarrollo carece de estrategias propias de la educación de adultos que fomenten la crítica, autocrítica y reflexión y la evaluación es inexistente; en tanto que, la evaluación de desempeño docente al margen del marco legal y técnico existente, el aspecto operativo no se materializa y las pocas experiencias que existen, tipifican a la evaluación de desempeño docente como un instrumento de valoración de los desempeños previstos en el Marco de Buen Desempeño Docente y no como un sistema integrado por un conjunto técnicas e instrumentos de evaluación.

El trabajo de investigación es pertinente porque corresponde a la realidad donde se realiza el estudio, es decir atiende una necesidad de la gestión escolar que potencia la práctica pedagógica docente e impacta en los logros de aprendizaje escolar de los estudiantes; en tal sentido, si bien en la institución educativa donde se realiza la investigación cuenta con algunas estrategias formativas (capacitación docente), dicha capacitación está lejos de ser un programa formativo sistémico, integral, pertinente y eficiente, toda vez que su diseño se realiza de manera temática, está desvinculada de las necesidades formativas, carece de una política institucional y de enfoques o modelos formativos; en cuanto al desarrollo se nota la ausencia de estrategias especializadas en la educación de adultos, así como la multimodalidad de eventos formativos, además la evaluación es superficial, sin valorar expectativas, aprendizajes y desempeños. En cuanto a la evaluación del desempeño docente a nivel de la población de estudio se caracteriza por la inexistencia de un programa que considere como fin, no solo el aspecto punitivo, sino, sobre todo la mejora continua de la práctica docente, el cual, también se fundamente en la evaluación de 360°, bajo el enfoque de la evaluación de desempeño como sistema.

Asimismo, el estudio es relevante o significativo porque el problema que se investiga es un eje vertebrador en la gestión del potencial humano, toda vez que aborda, vincula y realiza el análisis causal de dos subprocesos de dicho eje temático en las instituciones educativas, desde una perspectiva contingencial y múltiple, los mismos que presentan dificultades que afectan la gestión escolar, la propia práctica de los docentes, el logro de aprendizaje de los estudiantes e inclusive la valoración social del magisterio nacional, ello bajo la premisa básica que un docente con limitaciones en su

formación permanente, difícilmente podrá desempeñarse con eficiencia en la institución educativa, en consecuencia, su aporte en la consecución de las metas institucionales y en el aseguramiento de los logros aprendizajes escolares es mínima, toda vez que, parafraseando a Castillo (2012), la formación permanente y la evaluación del desempeño docente constituyen un binomio inseparable e interdependiente, en la medida que la evaluación del desempeño docente proporciona insumos para la formación permanente y formación permanente es la base de la evaluación del desempeño docente. En consecuencia, abordar este eje temático, no solo resulta trascendente y tiene alcances en los estándares del desempeño docente, sino que adicionalmente, mejora los estándares del aprendizaje escolar y los estándares de la gestión escolar en el marco del trinomio de la calidad en la escuela.

También la investigación es novedosa por la implementación de propuestas realmente innovadoras en la gestión del potencial humano en las instituciones educativas, concretamente en los subprocesos de la formación permanente y la evaluación del desempeño docente. En el primer caso, la formación permanente se desarrolla, considerando como principales enfoques: la investigación formativa (habilidades investigativas, estrategias investigativas y alfabetización investigativa) y la estandarización de procesos; adicionalmente se considera: el enfoque crítico-reflexivo, el enfoque de desarrollo personal centrado en la gestión emocional y el enfoque de transversalidad lectora, centrado en la comprensión de textos funcionales; además, los procesos programáticos cíclicos y coherentes implican: el diseño del Programa con base a las necesidades formativas y el enfoque de competencias (cardinales y específicas), cimentado en la multidimensionalidad del docente (cognitiva y socio-afectiva) y con cobertura todas las áreas del actuar pedagógico (gestión, práctica e investigación); un desarrollo del programa que se materializa en estrategias andragógicas genérico-especializadas, basado en la productividad, la sostenibilidad y trazabilidad formativa, mediante indicadores post-formación y; una evaluación centrada en desempeños, pero considerando la valoración a nivel de: las expectativas, los dominios cognitivos, los desempeños y los resultados de impacto. En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se apuesta por una evaluación de 360°, entendida

como un sistema y con fines de mejora continua, ello implica: multiplicidad de evaluadores, el establecimiento de criterios e indicadores, valoración de procesos y resultados de la labor pedagógica, así como en la integralidad del acto valorativo.

De igual manera, la investigación se justifica porque tiene aportes teóricos, prácticos y metodológicos. En el plano teórico, aporta nuevos conocimientos sobre la formación permanente a partir de la investigación formativa, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y el desarrollo personal, lo cual contribuirá en la consolidación de la gestión del potencial humano en las instituciones educativas, bajo perspectiva contingencial y múltiple; además aporta aspectos conceptuales y modelaciones sobre la evaluación de desempeño docente en las instituciones educativas centrado en el desarrollo de competencias y con el enfoque de 360°.

En el plano metodológico el programa de evaluación de desempeño docente, centrado en el enfoque de evaluación de 360° y en el modelo evaluativo por competencias; así como el programa de formación permanente centrado en la investigación formativa, en el pensamiento crítico-reflexivo, en el desarrollo personal y en la promoción de “competencias duras” y “competencias blandas” circunscritas en la gestión escolar, en la práctica pedagógica y en la investigación pedagógica se convierten en herramientas altamente poderosas en la gestión del potencial humano. Asimismo, los instrumentos de evaluación de desempeño docente como sistema se convierten en metodologías válidas y confiables para valorar las capacidades y actitudes de los docentes en las instituciones educativas públicas o privadas.

En el plano práctico, tanto la formación permanente como la evaluación del desempeño docente, soluciona de manera específica la gestión del potencial humano en instituciones educativas, además contribuye en un mejor tratamiento y materialización de los estándares de desempeño docente, principalmente y, complementariamente en la mejora de los estándares de la gestión escolar y el aseguramiento de los estándares de aprendizaje de los estudiantes; puesto que la buena práctica del docente, asegura logros de aprendizaje en los estudiantes y hace más eficiente la gestión escolar.

1.4 Hipótesis

Hipótesis Generales

H1 El programa de formación permanente influye significativamente en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

Ho El Programa de formación permanente no influye en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

Hipótesis Específicas

H1: El programa de formación permanente influye de manera significativa en la planificación didáctica en la muestra de estudio.

H2: El programa de formación permanente incide significativamente en la conducción de la práctica pedagógica de la unidad de análisis.

H3: El programa de formación permanente impacta de manera significativa en los resultados de la labor docente en la institución educativa Privada en estudio.

H4: El programa de formación permanente influye de manera significativa en la en la responsabilidad docente de la población de estudio.

H5: El programa de formación permanente incide significativamente en la interacción en el aula en la unidad de análisis.

H6: El programa de formación permanente impacta de manera significativa en la emocionalidad docente de la población de estudio.

1.5 Objetivos

Objetivo General

Determinar la influencia del programa de formación permanente en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

Objetivos Específicos

Demostrar la influencia del programa de formación permanente en la planificación didáctica en la muestra de estudio.

Verificar la incidencia del programa de formación permanente en la conducción de la práctica pedagógica de la unidad de análisis.

Evidenciar el impacto del programa de formación permanente en los resultados de la labor docente en la institución educativa privada en estudio.

Comprobar la influencia del programa de formación permanente en la responsabilidad docente de la población de estudio.

Contrastar la incidencia del programa de formación permanente en la interacción en el aula en la unidad de análisis.

Evaluar el impacto del programa de formación permanente en la emocionalidad docente de la población de estudio.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Trabajos previos

Las referencias previas que guardan relación con el objeto de estudio, ya sea a nivel supraordenado (variables) o subordinado (indicadores); así como con el nivel metodológico (tipo de estudio, programas de intervención e instrumentos), o el nivel espacial (contexto o grupo etario de estudio), han sido organizados por ámbitos de investigación (nacional e internacional) y a nivel cronológico ascendente.

Duarte (2012), desarrolló una investigación titulada: *La formación continua del profesorado universitario: un estudio de caso*, la cual presentó como tesis para optar el Grado Académico de Doctor. Se ejecutó con el propósito de analizar la formación continua del profesorado universitario, especificado en propósitos como: estudio de la formación continua propuesta desde la universidad, estudio del tipo de formación continua ofrecida y estudio de los usuarios de la formación continua. El estudio se circunscribe en el enfoque cualitativo, el tipo de investigación es descriptiva e interpretativa, con diseño no experimental de tipo transversal. Se trabajó con una muestra no probabilística, con muestreo de tipo intencional; asimismo, a dichas unidades de análisis se les aplicó como instrumentos: la hoja de recogida de datos, las guías de entrevista, los grupos de discusión y las guías de observación.

El investigador concluye que, es una fortaleza el hecho de que exista un interés por la Formación Continua en las universidades analizadas, tanto desde los equipos de gestión, como desde los propios servicios y por supuesto, desde los propios usuarios (docentes universitarios); sin embargo, considera como amenaza, la no existencia de medios de sensibilización hacia el profesorado sobre la relevancia de la Formación Continua para la mejora de la calidad docente, y por ende, de la calidad y competitividad las universidades. Asimismo, señala que la finalidad con la que se organizan los cursos es teniendo en cuenta las funciones del docente universitario; pero se considera como una debilidad, el trabajo aislado del docente universitario en su “aula-feudo”, o sea, el profesor es el señor absoluto y que nadie diga cómo actuar en su aula. El estudio citado es de utilidad en la presente tesis, puesto que tiene como finalidad indagar la formación

continua como expresión análoga de la formación permanente, desde la perspectiva de los promotores o empleadores (universidades), así como desde la óptica de los usuarios (docentes); además en sus conclusiones hace hincapié a la formación continua con relación a las funciones del docente, aspecto que se considera como una dimensión en la investigación realizada por el doctorando bajo la denominación de “conducción de la práctica pedagógica”.

Lamoggia (2012), ejecutó una tesis titulada: *Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica*, la que hizo como tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Se ejecutó con el objetivo de estudiar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD), como estrategia de formación permanente, a nivel del docente y de los centros escolares de los Municipios Barinas y Antonio José de Sucre del Estado Barinas (Venezuela). La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el tipo de investigación es explicativa, con diseño descriptivo de totalidad o estudio de casos. Se trabajó con una muestra no probabilística, con muestreo de tipo intencional o de conveniencia, para ello se seleccionó un tamaño de 23 unidades de análisis (19 docentes y 4 directivos), a quienes se les aplicó como instrumentos de acopio de información: un guion de observación, registros anecdóticos, cuestionario, guía de entrevista y análisis de contenido.

El investigador concluye que, la formación permanente del profesorado venezolano, vista como política de estado, presenta una gran debilidad, ya que no existen mecanismos que proporcionen una continuidad a la misma. Solamente se han realizado acciones puntuales de actualización del docente en servicio en cada una de las reformas, acciones que obedecían a los requerimientos de los equipos técnicos encargados de su diseño. Tales acciones se han caracterizado por ser puntuales, coyunturales, absolutamente prescriptivas, alejadas de las necesidades reales del profesorado y totalmente descontextualizadas. La investigación citada es de utilidad en el presente estudio, porque tiene como finalidad indagar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD) como estrategia de formación permanente, el cual es análogo a los Grupos de Interaprendizaje (GIA) previstos como estrategia

formativa en el Programa institucional, además en sus conclusiones se acota como debilidad la descontextualización y falta de pertinencia del proceso formativo, lo cual es una característica de la formación continua de los docentes en servicio en el sistema educativo peruano, debilidad que en la población objeto de estudio se supera gracias al Programa de Intervención.

Alfaro (2013), realizó una investigación titulada: *Estudio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación permanente del profesorado para la mejora de la práctica docente*, la que presentó como tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Se ejecutó con la finalidad de determinar qué elementos de la práctica docente del profesorado mejoran con la realización de cursos de formación virtual, situando la problemática de la formación en el contexto educativo de España, y específicamente la práctica del profesorado de enseñanzas no universitarias. El estudio se circunscribe dentro del enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es ex post-facto, con diseño correlacional. El estudio trabajó con una muestra no probabilística, con muestreo de tipo casual, para ello se seleccionó un tamaño de muestra de 430 profesores, a quienes se les aplicó como instrumento de acopio de información un cuestionario.

El investigador concluye que, los profesores más capacitados y actualizados, son los responsables de fomentar en el alumnado la integración de herramientas digitales como parte del aprendizaje. Asimismo, resalta el papel fundamental que toma la formación permanente del profesorado como medida de adaptación a los cambios educativos que se están demandando. También, el investigador acota que el aumento en la frecuencia de formación permanente del profesorado, genera cambios positivos en sus perspectivas de formación, innovación y cambio tecnológico, así como una mejor actitud hacia la autoformación, realización de cambios considerables en la metodología de trabajo y el incremento en el rendimiento escolar de los alumnos. De igual manera señala que la formación permanente incide positivamente en la mejora de la práctica docente del profesorado, pues luego de participar de la formación virtual se evidencian cambios significativos en las estrategias didácticas docentes utilizadas para enseñar, sin embargo, no se observó lo mismo respecto a las técnicas empleadas al evaluar a los

estudiantes, donde el proceso de cambio registrado es más lento. El estudio citado es de utilidad en la presente investigación, puesto que demuestra el cambio de la práctica pedagógicas como parte constitutiva de la evaluación de desempeño docente, ello a partir de la formación permanente, pero sobre todo porque aborda de manera directa y concluyente los dos indicadores de la dimensión “Resultados de la labor docente” previstos en la presente tesis, en primer lugar, la innovación del profesorado como resultado de la formación permanente y en segundo lugar los logros del aprendizaje escolar.

Urriola (2013), hizo un estudio titulado: *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción*, el que presentó como tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Se desarrolló con el propósito de comprender las percepciones y las vivencias que tiene un grupo de profesores de secundaria evaluado, de la ciudad de Concepción, así como de aquellos profesionales implicados, en torno al modelo y al funcionamiento del actual sistema de evaluación del desempeño profesional docente en Chile, con la finalidad, si procede, de dar pistas u orientaciones para elaborar una propuesta de mejora de dicho modelo. La investigación pertenece al enfoque cualitativo, el tipo de investigación es descriptivo-exploratorio, con diseño de estudio de casos. Se trabajó con una muestra no probabilística, con muestreo de tipo casual, seleccionándose un tamaño de 439 unidades de análisis, a quienes se les aplicó como instrumentos de recolección de datos: un cuestionario de opinión, una entrevista de índole individual y colectiva, así como un análisis documental.

El investigador concluye que, los informantes no perciben que con la actual evaluación de su desempeño se fortalezca la profesión docente. Desde una perspectiva instrumental la mitad del profesorado percibe como adecuadas tanto la descripción de la unidad pedagógica como la evaluación de la misma, en cuanto a la clase que es grabada se evidencia un gran desacuerdo y respecto a la pauta de autoevaluación, las opiniones favorables sobrepasan escasamente la mitad. Asimismo, señala que, las consecuencias derivadas de los resultados obtenidos, no deberían estar enfocadas a la sanción, el control ni al escalafón docente, por el

contrario, el profesorado consultado valora ampliamente como consecuencias derivadas de un proceso evaluativo docente: el desarrollo profesional, la formación docente, el incremento salarial, el reconocimiento social y la autocrítica. La tesis citada es conveniente en el presente estudio, principalmente en la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), porque valora la unidad pedagógica, la cual constituye un indicador de la dimensión planificación didáctica en la presente investigación. Asimismo, hace referencia a la pauta de autoevaluación como uno de los instrumentos de la evaluación del desempeño docente, la cual ha sido considerada en este estudio como una fuente de evaluación en el marco de la evaluación de 360°. También hace hincapié, indirectamente, que el fin de la evaluación de desempeño docente es la mejora continua y no solo el aspecto punitivo, de allí que vincula dicha evaluación a la formación docente y el desarrollo profesional.

Montesinos (2014), ejecutó un estudio titulado: *Modelo integral para la organización y gestión de la formación permanente universitaria a distancia basada en el aprendizaje situacional*, el cual presentó como tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Se ejecutó con el propósito general de fundamentar un modelo que permita conducir la organización y gestión de Formación Permanente Universitaria a Distancia, del cual se desprenden como propósitos específicos principales: identificar el tipo de producto de formación permanente que es posible ofrecer a distancia, así como analizar la demanda de formación para entender necesidades de actualización competencial. La investigación realizada corresponde al enfoque cualitativo con un tipo de investigación de "Estudio de Casos". El estudio, por su naturaleza cualitativa, trabajó con una muestra no probabilística, con muestreo de tipo intencional o conveniencia, para ello se seleccionó un tamaño de muestra de 3 (tres) casos: Diploma de Extensión de Energía Solar Fotovoltaica con 4 módulos y 25 unidades, Especialista Profesional en Asesoría Financiera Europea con 16 módulos y 48 unidades, Diploma de Especialización en Acuicultura con 4 asignaturas y 80 temas, cada caso contempla un ámbito de especialidad diferente, con públicos objetivos distintos, pero todos ellos con una estructura instruccional asincrónica. En cada caso se aplicó como instrumento de acopio de información el análisis de

contenido, a fin de determinar su índice de Aprendizaje Situacional individual por unidades, el Índice de Orientación del Estilo de Aprendizaje (IOEA) y el Índice de Orientación del Material (IOM).

El autor del estudio concluye que, el tipo de producto de formación permanente que es posible ofrecer a distancia está en relación con la formación competencial para profesionales en formato asíncrono o síncrono a distancia, puesto que han sido los espacios donde la formación a distancia ha cobrado especial relevancia en los sistemas universitarios; de allí que la formación permanente a distancia aparece como una excelente alternativa formativa para los egresados universitarios que disponen, como cualquier profesional adulto, de poco tiempo y de necesidades puntuales que requieren una respuesta inmediata. Asimismo, concluye que la demanda se consigue si se es capaz de identificar los procesos sustantivos de los clústeres sectoriales en los que los egresados desempeñan sus funciones profesionales y los procesos de apoyo y estratégicos que participan de los mapas de proceso de las organizaciones. Las competencias funcionales, por un lado y las competencias para la eficiencia individual, grupal y relacional, por otro, hace que la organización que ofrece formación permanente (presencial o a distancia) deba considerar las necesidades de los egresados por función, puesto y grado de responsabilidad en las organizaciones en las que estén desempeñando sus tareas profesionales. La investigación citada es de utilidad en el presente estudio, sobre todo desde una perspectiva teórica en razón que guarda relación directa con la variable independiente (formación permanente), puesto que hace hincapié a las necesidades por función, puesto y grado de responsabilidad que se debe tener en cuenta al momento que una organización diseñe un programa formativo.

Subaldo (2012), realizó una investigación titulada: *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*, la que presentó como tesis para optar el Grado Académico de Doctor. Se desarrolló con el propósito de explorar las repercusiones que puede tener el desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado, del cual se desprende como principal objetivo específico conocer el pensamiento y las vivencias del

profesor sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas. El estudio se circunscribe en el enfoque mixto o emergente, el tipo de investigación es exploratorio-explicativa, con diseño descriptivo. Se trabajó con una muestra probabilística, utilizando el muestreo por disponibilidad, buscando una unidad de análisis representativa proporcional de los docentes en servicio de los niveles Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de los tres distritos de Lima Metropolitana: San Isidro (240), Barranco (245) y Surquillo (230)., haciendo un tamaño de muestra total de 715 docentes, a quienes se les aplicó como instrumentos de recolección de datos de naturaleza cualitativa las autobiografías profesionales y el cuestionario de preguntas abiertas sobre el desempeño docente y, como instrumentos de naturaleza cuantitativa el cuestionario sobre desempeño docente, el cuestionario sobre la satisfacción laboral de los profesores y el cuestionario sobre el desgaste profesional.

El autor de la tesis concluye que, las experiencias positivas del desempeño docente producen satisfacción, la cual conduce al desarrollo y a la realización personal y profesional, que efectivamente influye en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos; en tanto, las experiencias negativas llevan a la insatisfacción personal y profesional que con frecuencia ocasionan el desgaste e incluso el rechazo de la profesión y llegan a afectar a la felicidad y el bienestar del docente, al compromiso con la docencia y con el Centro Educativo. Asimismo, acota en forma específica que, respecto al pensamiento y las vivencias del profesor sobre el ejercicio de la docencia, los participantes expresaron sus vivencias positivas y negativas, sus dificultades y los problemas y desafíos que encontraron en el ejercicio de su profesión. La dimensión más subrayada se centra en la importancia de la formación inicial y la necesidad de la actualización permanente en el desempeño de su tarea. La tesis citada es de beneficio en el presente estudio, principalmente en la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), puesto que aborda el impacto del desempeño docente en el aprendizaje de los estudiantes, aspecto que constituye un indicador de la dimensión “resultados de la labor docente” en la presente investigación. Asimismo, da importancia a la actualización permanente

en el desempeño de la tarea docente, es decir reforzaría la premisa planteada por el tesando en la medida que la formación permanente influye en la evaluación del desempeño docente.

Benavente (2013), realizó una investigación titulada: *El desempeño docente y la tutoría en los estudiantes en la institución educativa del nivel secundario Luis Fabio Xammar Jurado UGEL N° 09 Huaura – 2012*, la cual presentó como tesis para optar el Grado Académico de Doctor con Mención en Ciencias de la Educación. Se desarrolló con la finalidad de determinar y describir la relación existente entre el desempeño docente y la tutoría en los estudiantes en la institución educativa en estudio. El estudio pertenece al enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es no experimental, sustantiva y transversal, con diseño correlacional. Se trabajó con una muestra probabilística por cuotas, seleccionándose un tamaño de 293 unidades de análisis (estudiantes), a quienes se les aplicó como instrumentos de recolección de datos: el cuestionario de desempeño docente para estudiantes y el cuestionario de tutoría para estudiantes.

El autor del trabajo de investigación concluye que, existe una relación directa entre la didáctica y la tutoría en los estudiantes en la muestra de estudio, porque el valor obtenido mediante la prueba chi-cuadrada es igual a 28.62, mayor que 25, con una probabilidad de asociación (p-valor) de $< 0,05$; por lo tanto, no se acepta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Asimismo, precisa que existe una relación directa entre el clima social del aula y la tutoría en los estudiantes de la unidad de análisis, porque el valor obtenido mediante la prueba chi-cuadrada es igual a 27.35, mayor que 25, con una probabilidad de asociación (p-valor) de $< 0,05$; lo que permitió aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula. La investigación citada es de interés en el presente estudio, especialmente en la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), porque aborda la didáctica como una dimensión del desempeño docente y la relaciona con la tutoría de los estudiantes, aspecto que en la presente tesis se analiza desde la planificación didáctica y la conducción de la práctica pedagógica. Asimismo, hace referencia al clima social del aula y su relación con la tutoría de los estudiantes, la cual está considerada como dimensión de “interacción en el aula” en este estudio.

Reyes (2016), hizo una investigación titulada: *Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú*, la cual presentó como artículo de investigación a la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria RIDU. Se realizó con el propósito de analizar la relación entre habilidades sociales (HHSS) y desempeño docente (DD), desde la percepción del estudiante universitario. El estudio pertenece al enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es no experimental de corte transversal, con diseño correlacional. Se trabajó con una muestra no probabilística, seleccionándose un tamaño de 100 unidades de análisis (estudiantes) de una población de 311 alumnos universitarios, a quienes se les aplicó como instrumentos de recolección de datos dos escalas tipo Likert sobre habilidades sociales y desempeño docente.

El autor del trabajo de investigación concluye que, al realizar la correlación no paramétrica del coeficiente de Spearman se muestra la relación directa y significativa ($r_s = .74$, $p < .01$) entre las habilidades sociales y el desempeño docente. Asimismo, el desempeño docente se relaciona de manera lineal y directa con las cuatro dimensiones de las habilidades sociales, es decir con la comunicación asertiva, el liderazgo, la resolución de conflictos y la planificación; todas en forma estadísticamente significativa ($p < .01$); por último, al correlacionar las cuatro dimensiones del desempeño docente con las Habilidades Sociales se muestra una relación significativa moderada, donde la correlación más alta fue el de la responsabilidad en el desempeño de sus funciones y para las tres otras dimensiones (capacidades pedagógicas, emocionalidad y relaciones interpersonales), los valores oscilaban entre .61 y .67. La investigación citada es de relevancia en el presente estudio, especialmente en la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), porque aborda dimensiones análogas o iguales a la tesis, tales como: capacidades pedagógicas, responsabilidad docente, relaciones interpersonales y emocionalidad. Asimismo, considera la perspectiva de los estudiantes como parte del proceso evaluativo, lo cual es de vital importancia en el marco de la evaluación de 360°.

2.2 Teorías relacionadas al tema

2.2.1 Formación Permanente

2.2.2.1 Teorías que fundamentan la formación permanente

La Teoría de Andragogía de Malcolm Shepherd Knowles, planteada en 1973, conocida como “Teoría de Andragogía”, puesto que se centró específicamente en los procesos formativos de la educación de adultos, la cual, sintetizando a Schaefer y O’Connor (1998) se caracteriza por lo siguiente: disfrutan al realizar sus propias experiencias de aprendizaje; se involucran en la evaluación de su progreso hacia metas autoseleccionadas; se usan menos técnicas transmisoras y más las de experimentación; se requiere la oportunidad de aplicar y probar, rápidamente, lo aprendido.

Tal como se puede apreciar en la información precitada, la teoría que sustenta la presente investigación, implica que los docentes como parte de la formación permanente deben participar en el proceso de selección de la malla curricular, lo que se conoce como necesidades de aprendizaje, además debe trabajarse la formación bajo la metodología de seminario-taller, así se podrá en marcha lo aprendido, bajo técnicas de demostración y/o experimentación.

Una teoría complementaria que fundamenta la presente investigación es la Teoría CAL (*Characteristics of Adult Learners*) o teoría de las características de los educandos adultos de Kathryn Patricia Cross, la cual diferencia los niños de los adultos en función de las variables personales y de situación. Según Cross citado por Vaillant y Marcelo (2015), “la educación de los niños es obligatoria, formal y normalizada, mientras que la educación de los adultos es facultativa, episódica e intencional” (p. 16), dichos rasgos del aprendizaje adulto, según De Natale (2003) está “fundado en el examen de las características psicológicas (estadios del desarrollo), fisiológicas (del avance de la edad), sociológicas (las fases de la vida) que diferencian a los jóvenes de los adultos” (p. 104).

Tal como se puede apreciar en el fundamento teórico precitado, la formación de adultos es diferente a la formación de estudiantes, ya sea en el aspecto programático, el cual debe sujetarse a necesidades formativas, en el aspecto didáctico, el cual pone énfasis en la experiencia

y en el aspecto evaluativo, el cual debe centrarse en los desempeños del adulto. Asimismo, hace mención que el aprendizaje adulto obedece a características psicológicas, fisiológicas y sociológicas; ello implica, tal como se precisó anteriormente que aprende de manera diferente, por la tanto la interacción con el formador, debe ser diferente; además se debe considerar la altísima experiencia que tiene el adulto en el aspecto funcional y desde allí vincularlo con el aspecto teórico.

2.2.1.2. Definición de formación permanente

La formación permanente como término en la presente investigación se encuadra teóricamente en el marco de las ciencias de la educación, ciencias de la administración, ciencias jurídicas y psicología. En el primer caso, según Castillo (2012) “cobertura temas ligados a la pedagogía, andragogía, etc., centrándose en las áreas del acto educativo (gestión, práctica e investigación) y en los estándares de la calidad educativa (de gestión, de desempeño docente y de aprendizaje)” (p. 3). En el segundo caso se centra en el campo del desarrollo del talento humano, considerando el subsistema de desarrollo, tradicionalmente denominado el subproceso de capacitación y entrenamiento. En el tercer caso, la formación permanente se encuadra dentro de la dualidad de significancia, por considerarse como un derecho del trabajador al proceso formativo y al mismo tiempo como una obligación del empleador para establecer procesos formativos organizacionales. En el cuarto caso es un campo de estudio de la psicología organizacional, donde se aborda el acoplamiento de las personas a los puestos idóneos para mejorar las relaciones laborales.

Previo a la definición del término formación permanente se abordará el análisis lexicográfico del término formación. Sobre el particular, según el Diccionario de la Real Academia Española, el término formación deviene de la sustantivación del verbo formar, el cual significa “dar forma a algo” y adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral, en suma, la formación sintetiza diversas actividades y estrategias que debe diseñar

una organización para desarrollar competencias cardinales y específicas con el propósito de lograr una mejor adecuación persona-puesto en su personal.

En la perspectiva de Alles (2011) el término formación “implica tanto la capacitación en materia de conocimiento como las actividades de formación derivadas del codesarrollo, entrenamiento experto y autodesarrollo” (p. 126). Esta definición es clave en el desarrollo de la presente investigación, puesto que se acopla a nuestro enfoque en la medida que existe planes de formación organizacional y planes de formación individualizada.

En cuanto al término formación permanente es necesario enfatizar que su uso en la presente investigación se debe a dos razones fundamentales: la primera, es el único término que tiene origen en la educación de adultos; y la segunda, debido a que el término en su acepción primigenia (educación permanente) es el único que se encuentra registrado como unidad lexical en el *thesauro* de la UNESCO, el cual contiene como descriptor a la formación continua; de allí la primacía de la formación permanente sobre la formación continua y la formación en servicio, debido a que el primer término tiene origen y al estar registrado en el *thesauro* de la UNESCO evita la polisemia, la sinónima y se convierte en un término estándar controlado.

La formación permanente, debe su génesis al término educación permanente, expresión prescrita en la Recomendación Relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su decimonovena reunión de Nairobi de 1976, donde señala que “la educación permanente no tienen fronteras teóricas y responden a las situaciones particulares creadas por las necesidades específicas del desarrollo (...); tiene por objeto todos los aspectos de la vida y todos los campos del conocimiento”. Esta definición a nuestro parecer deja dos ideas claras en todo proceso de formación permanente: las necesidades formativas del profesor y la integralidad de los conocimientos en el marco del pensamiento sistémico.

Asimismo, la educación permanente, materializada mediante el término aprendizaje permanente, constituye un constructo acogido por la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, el cual señala que “el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el

principio director para la oferta de servicios” (p. 3), donde se circunscribe los servicios educativos. Además, según el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (2001), acota que “el aprendizaje permanente es toda actividad de aprendizaje útil, realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las capacidades” (p. 15), quedando claro que el aprendizaje permanente, término desligado de la educación permanente, tiene como propósito mejorar la calidad profesional.

El aprendizaje permanente, circunscrito en el término educación permanente, supone un proceso de adquisición y utilización de informaciones y conocimientos que puede ser:

- Formal: cuando dicho proceso de adquisición y utilización de conocimientos se desarrolla en un contexto organizado, con un formador o tutor responsable de ofertar información y conocimientos, la cual tiene un reconocimiento oficial (diploma, certificado...).
- No formal: cuando dicho proceso se desarrolla en un contexto más o menos organizado y que con independencia de que lo aborde un formador o tutor, la adquisición de conocimientos no tiene un reconocimiento oficial.
- Informales: cuando dicho proceso no tiene una organización expresa y la adquisición de conocimientos se logra por la experiencia de la vida o de las actividades que las personas.

En cuanto a la formación permanente, término que se circunscribe en el aprendizaje permanente y éste último se circunscribe en la educación permanente, desde el punto de vista semántico es el conjunto de acciones y estrategias constantes, sistemáticas y organizadas que diseña toda institución para desarrollar las competencias cardinales y específicas de sus trabajadores con el propósito de lograr una mejor adecuación funcional del personal.

La formación permanente, en términos generales, desde nuestro punto de vista, hace referencia a un conjunto de actividades, estrategias y programas de preparación constante, continua e ininterrumpida que realiza el docente o una institución de forma sistemática formal y organizada para desarrollar competencias cardinales y específicas (capacidades, conocimientos y actitudes) que permitan enfrentar con éxito la práctica pedagógica, así como las variables asociadas a la misma (gestión institucional, resultados de impacto, etc.). Las

actividades, estrategias y programas formativos deben ser concordantes con las necesidades de capacitación del ámbito individual, institucional, regional y nacional.

La definición anterior involucra típicamente los eventos de capacitación, actualización y especialización, generales y particulares acreditados por instituciones competentes (universidades, institutos de formación docente, Ministerio de Educación y sus órganos descentralizados, etc.), eventos tipificados como formación permanente institucionalizada (Programa de Formación Permanente), es decir la formación permanente como una obligación del empleador y un derecho del trabajador, pero además, a decir de Castillo (2012) también involucra el “proceso de autorregulación profesional a partir de una preparación autónoma, el diseño de proyectos novedosos y producción intelectual, tipificada como la formación permanente autónoma (Plan de Superación Profesional Individual)” (p. 3); en este caso la formación permanente como un deber del trabajador.

En el sentido específico y partiendo de la premisa que “la actuación de los docentes se refleja en el aprendizaje de los estudiantes”, la formación permanente es un sistema de desarrollo profesional continuo, basado en la mejora de la práctica docente a partir de estándares y en el establecimiento de estándares de aprendizaje que contribuyan a incrementar la calidad y el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de la formación permanente, existen algunos tipos de eventos como:

- Cursos: estudio de una materia concreta desarrollada durante cierto tiempo.
- Seminarios: trabajo desarrollado por un grupo de docentes en el que se adiestran en la gestión, investigación o en la práctica de alguna disciplina.
- Equipos de trabajo: organización en equipos de personal docente con el objetivo de reflexionar y profundizar en un tema determinado (dominio disciplinar) de forma colaborativa.
- Talleres: forma de profundización práctica en una materia concreta.

- Jornadas: espacios de reflexión donde se abordan temas comunes sobre las dificultades encontradas en la conducción del proceso de aprendizaje (dominio curricular y de procesos pedagógicos).
- Conferencias: evento que se caracteriza por el trabajo de “experto”, en el cual un profesional reconocido en el tema, aborda su contenido desde cualquier punto de vista, agotando así todas las condiciones posibles para llegar a conclusiones totalmente válidas y demostrables científicamente, finalmente, se puede dar opción a preguntas del público para despejar incógnitas o resolver interrogantes
- Encuentros: evento que tiene como finalidad presentar a la comunidad educativa local, regional y nacional los logros alcanzados o experiencias adquiridas durante el proceso de formación, además permite intercambiar experiencias con otras instituciones educativas.

De otro lado, según la literatura revisada se tiene que para Contreras (2000), la formación permanente “es un componente esencial para el ejercicio de la reconstrucción crítica de la formación del profesorado y ha de estar integrada como una etapa necesaria en el trabajo docente del educador” (p. 248), de allí que su principal objetivo ha de ser el análisis y entendimiento de la intervención del docente en el aula. En esta definición, la idea básica es que la formación permanente es inherente al trabajo docente y es de vital importancia para construcción de nuevos conocimientos; de allí que, para el investigador, la formación permanente y el desempeño docente, es un binomio interdependiente e inseparable, en la medida que el desempeño docente es insumo para la formación permanente y formación permanente es la base del desempeño docente.

En otra perspectiva, considerando los procesos formativos para personal en actividad y fuera de actividad laboral, se tiene que:

La formación permanente ofrece a las personas ocupadas nuevos conocimientos y habilidades útiles para el empleo actual o futuro; en el caso de las personas desempleadas, esta formación, conformada por los programas de reinserción laboral que tienen como objetivo cualificar, reciclar o mejorar su nivel de conocimientos, es indispensable para favorecer su

incorporación al mundo del trabajo, para incrementar la productividad y capital humano..., así como para satisfacer necesidades individuales de formación. (Ministerio de Educación de España, 2009, p. 40).

Asimismo, la formación permanente del profesorado desde el punto de vista amplio, según Ainscow et al. (2001) es tanto “una actividad colaborativa como individual. Tiene lugar fuera de las instalaciones escolares, pero más a menudo dentro de éstas. Se da durante actividades especiales y formales de formación, pero también de manera informal como parte del trabajo” (p. 76). Esta definición aborda, lo que para los investigadores se denomina la formación permanente institucionalizada, desarrollada mediante los Programas de Formación Permanente (dentro de las instalaciones escolares) y la formación permanente autónoma, materializada mediante los Planes de Superación Profesional Individual (fuera de las instituciones escolares).

La formación permanente en la perspectiva del autor citado en el párrafo anterior, considera los siguientes aspectos:

- La formación permanente debería mejorar la eficacia de la institución educativa, es decir la escuela no progresará al menos que el profesorado se actualice.
- La institución educativa debería tener una política de formación centrada en las necesidades individuales e institucionales.
- Los programas formativos deberían tener como objetivo principal mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.
- La institución educativa debería estar considerada como un contexto para el aprendizaje profesional.

Una última definición, considerada a efectos de operacionalización de la siguiente investigación es la planteada por Benedito y colaboradores (1991, p.14, citados en Rojo, 2005), quien acota que “la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo, es pues, la actualización cultural, pedagógica y científica de los enseñantes con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (p. 12). Esta definición se enmarca en el presente estudio,

puesto que aborda la formación permanente como una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica del docente, la cual es la premisa básica de la presente tesis.

Habiendo definido el término formación permanente, considerando su origen, la semántica, el aspecto epistemológico, etc., acotaremos de manera sintetizada el aspecto teleológico. En cuanto a este aspecto, los ejes de actuación, de la formación permanente, se centran en tres grandes líneas:

- a) La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella; b) El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa y; c) El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformarse esa práctica y provocar procesos de comunicación. (Imbernón, 2007, p. 57).

2.2.1.3 Términos análogos a la formación permanente

La formación permanente tiene una serie de términos análogos que se utilizan con frecuencia en la educación, así, por ejemplo se suele confundir con formación continua, formación en servicio, capacitación, actualización, perfeccionamiento, especialización, etc.; no obstante, a la luz de la literatura revisada, como se ha enfatizado en el acápite anterior, la formación permanente es el único término que tiene génesis en la educación de adultos y la única registrada por el *thesauro* de la UNESCO (organización de la naciones unidas especializada en educación). La idea de este acápite es precisar los alcances y diferenciaciones de dos términos: formación continua y formación en servicio.

a) Formación continua

El término formación continua, de acuerdo con la literatura revisada debe su génesis a las Ciencias Jurídicas (formación continua como un derecho), se materializa en las Ciencias de la Administración (formación continua como una herramienta de la empresa) y, al parecer, de allí

fue adoptado por las Ciencias de la Educación (descriptor de la unidad léxica formación permanente, según el *thesauro* de la UNESCO). Desde una perspectiva semántica, la formación continua hace referencia a todas las actividades y estrategias que se realizan en forma constante, sistemática y organizada con el propósito de desarrollar las competencias cardinales y específicas de un trabajador para un mejor *performance* profesional. Esta definición implica que la formación continua, no sólo cobertura el aspecto funcional del docente, sino que, además incluye todos los aspectos asociados como: innovación, desarrollo personal, responsabilidad social, etc.; además, tiene un resultado inmediato, mejorar el desempeño en el aula, a raíz del programa formativo.

En el marco de las ciencias jurídicas, la formación continua, está prescrita en la Recomendación N° 117 de 1962, recomendación sobre la formación profesional, emitida por la Organización Internacional del Trabajo, en la cual señala en su numeral 2.1. que “la formación no es un fin en sí misma, sino un medio de desarrollar las aptitudes profesionales de una persona teniendo en cuenta las posibilidades de empleo y de permitirle hacer uso de sus capacidades como mejor convenga a sus intereses y a los de la comunidad”; además, en el numeral 2.3. acota que la “formación es un proceso que continúa durante toda la vida profesional de un individuo, conforme a sus necesidades individuales”. En este marco, la formación continua se verá siempre como un derecho del trabajador y una obligación del empleador.

En el contexto peruano, la formación continua como un derecho del trabajador, se vislumbra en la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, dado que en el artículo 41°, inciso “g” señala que el profesor tiene derecho a “beneficios del Programa de Formación y Capacitación Permanente y de otros programas de carácter cultural y social fomentados por el Estado”. Por otro lado, la formación continua como una obligación del Estado se prescribe, a nivel macro, en el artículo 60° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación en la cual señala que “el Estado garantiza el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en servicio: y a nivel

micro se prescribe en el artículo 68, inciso "I", donde acota que es función de la institución educativa "desarrollar acciones de formación y capacitación" permanente".

En cuanto a las instituciones educativas privadas, la formación continua como derecho del trabajador y obligación del empleador se visualiza, además de la legislación precitada, en el título III sobre capacitación laboral y productividad del Texto único Ordenado del Decreto Legislativo N° 728, Ley de Productividad y Competitividad Laboral, donde en el artículo 84° señala que "el empleador está obligado a proporcionar al trabajador capacitación en el trabajo a fin de que éste pueda mejorar su productividad y sus ingresos". Asimismo, en el artículo 85° se precisa sobre los programas de capacitación y en el artículo 86° se acota que son finalidades de la capacitación: actualizar y perfeccionar los conocimientos y actitudes del trabajador en la actividad que realiza, así como proporcionar información al trabajador sobre la aplicación de nueva tecnología en la actividad que desempeña.

En el marco de las ciencias de la administración, la formación continua en nuestra perspectiva es la diferencia entre el nivel de formación mostrado por un trabajador y el nivel de formación deseado; por lo tanto, se configura como una herramienta necesaria para la adaptación permanente que debe realizar la empresa ante mercados en evolución y frente a sus competidores. En esta perspectiva Guinjoan y Riera (2000) acotan que la formación continua es "el conjunto de acciones formativas por medio de las cuales los empleados de una empresa adquieren en su vida laboral una mejora de sus competencias y cualificaciones de aplicación en su puesto de trabajo" (p. 9), mejorando con ello la competitividad de la empresa y el nivel de formación individual del trabajador.

En otra perspectiva, la formación continua, hace referencia a:

El conjunto de acciones formativas que desarrollan las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones, como a la recualificación de los trabajadores asalariados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador. Es el instrumento esencial para garantizar la formación a lo largo de la vida, la necesaria adaptación de los

trabajadores y de las empresas a la nueva sociedad basada en el conocimiento y el mantenimiento de la capacidad profesional de los trabajadores en los supuestos de cambios y mutaciones de los procesos productivos. (Escuela Julián Besteiro, 2001, p. 7).

De acuerdo con los autores precitados, los objetivos de la política de formación continua son: promover el desarrollo personal y profesional de los trabajadores, mejorar la competitividad de las empresas, adaptar los recursos humanos a las innovaciones tecnológicas y a los cambios organizativos, propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas, mejorar la gestión de la formación continua, seguir estimulando una mayor inversión y rentabilidad en formación.

En el marco de las ciencias de la educación, la formación continua está directamente relacionada con el trabajo del profesorado y tiene como fin actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos adquiridos durante la formación inicial y/o facilitar la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos profesionales de los que el profesorado puede carecer en un momento determinado de su desarrollo profesional. En este contexto, la formación continua se puede distinguir de otro tipo de “formación para obtener una capacitación especializada”, que normalmente permite al profesorado impartir otra materia o enseñar otro nivel educativo. Este segundo tipo de formación, además de tener una duración generalmente superior a la formación continua, se suele ofrecer como enseñanza de post-grado e incluye cursos para obtener cualificaciones más especializadas.

En otra perspectiva, considerando a la formación continua como un medio de desarrollo organizacional se tiene que según *Day* (2005). es “un conjunto de oportunidades de aprendizaje relacionado con todos los intereses y no sólo buscaría satisfacer las necesidades de desarrollo a corto plazo, sino también las legítimas necesidades de desarrollo a largo plazo” (p. 169). Esta definición implica que el cambio, no sólo es personal y profesional, sino que al constituirse en un propósito a largo plazo, el cambio llega a un nivel institucional. En este sentido, parafraseando el autor precitado señala un decálogo de finalidades del desarrollo profesional en el marco de la formación continua:

- Desarrollo y adaptación continua de las materias de los profesores y sus repertorios pedagógicos.
- Aprendizaje de la experiencia, la reflexión y la teorización acerca de la mejor manera de satisfacer las necesidades personales y colectivas de los alumnos.
- Aprendizaje mediante la observación mutua y el diálogo con los compañeros de trabajo.
- Desarrollo continuo de la capacidad contribuir al ciclo de vida profesional de la institución educativa.
- Desarrollo continuo de la capacidad de interactuar con los clientes y demás interesados, como maestro o como tutor y en nombre de la institución educativa.
- Aptitud destacada en relación con la asignatura y desarrollo continuo de formas de hacerla comprensible para los alumnos.
- Recogida de pruebas acerca de las normas y prácticas de otras instituciones educativas (establecimiento de redes).
- Acceso al pensamiento educativo nuevo, para mejorar la calidad de la institución educativa.
- Adquisición continua de conocimientos relevantes sobre la propia sociedad en constante cambio.
- Necesidad de comprender e implementar las decisiones de los responsables de las políticas (responsabilidad contractual).

El último enfoque de la formación continua es el referido al derecho que tiene todo docente a dicho proceso. Sobre el particular, según EURYDUCE – Comisión Europea (2003) se puede considerar como “un derecho del profesorado en activo, aunque no siempre se indique explícitamente por escrito. Igualmente, puede considerarse como una obligación. En algunos casos, el profesorado tiene la obligación de actualizar sus conocimientos regularmente” (p. 129). En esta perspectiva la formación continua adquiere una dualidad de significancia, como un derecho exigible y como un deber innato de todo profesor para ofertar un servicio educativo de calidad.

b) Definición de formación docente en servicio

En líneas generales, la formación docente en servicio, desde su análisis semántico y léxico, implica la dotación de competencias generales y específicas de los docentes en actividad, con el propósito aplicarlas en el aula y por ende mejorar la intervención docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido la dotación de competencias, incluyen un conjunto de actitudes, conocimientos y capacidades referidas a la práctica educativa, es decir, lo que requiere de manera cortoplacista el docente, según la función primigenia encomendada, probablemente allí radique la diferencia con la formación permanente o la formación continua; aunque debemos enfatizar que el término formación docente en servicio no existe como unidad léxica, ni como descriptor en el *thesauro* de la Unesco; por ello es recomendable, utilizar la terminología formación permanente (unidad léxica), generalmente, manejada en las Ciencias de la Educación, o su descriptor formación continua, el cual se utiliza, preferentemente, en las Ciencias de la Administración o en las Ciencias Jurídicas, cuando se trata del derecho a la formación continua.

La formación docente en servicio en la perspectiva del Ministerio de Educación (s/f) “se concibe como un proceso continuo, intencionado y sistemático porque integra y articula todos los elementos que interactúan de manera interdependiente... apunta al docente como centro de su acción en tres dimensiones de desarrollo: la dimensión personal, social y profesional” (p. 16). La definición anterior, se enmarca dentro Programa Nacional de Formación en Servicio, llevada a cabo por el Ministerio de Educación en el periodo 2002-2006, no obstante, más que un programa, en sus inicios fueron ideas sueltas, pues dicho instrumento recién fue aprobado el 15 de julio de 2005, mediante R.D. N° 188- 2005-ED. Asimismo, habla de desarrollar las dimensiones personal, social y profesional, sin embargo, en la malla curricular se puede notar la inexistencia de cursos focalizados para el desarrollo de dichas dimensiones. En la perspectiva de la formación en servicio como proceso, el Centro Amauta (2008) acota que es “todo aquel

proceso educativo formal por el que pasan los docentes una vez concluida su formación inicial” (p. 79).

En la perspectiva sistémica, la Formación en Servicio constituye uno de los subsistemas que conforman el Sistema de Formación Continua de Profesores, la cual tiene como propósito:

Acompañar a los profesores en su ejercicio profesional para propiciar la renovación y adquisición oportuna de capacidades de acuerdo a los perfiles profesionales que el sistema requiere. Se basa en un proceso de reflexión, renovación, innovación y cuestionamiento del desempeño docente, de la concepción pedagógica y su implicancia en los procesos de enseñanza aprendizaje. (Sánchez Moreno, 2006, p.36).

La idea de considerar la formación en servicio como un subsistema es compartida por Saravia y Flores (2005), cuando acotan que “un sistema de formación docente continuo impulsa el desarrollo profesional, contemplando los diversos aspectos que deben tenerse en cuenta: carrera magisterial, formación inicial, formación en servicio, evaluación de desempeño y acreditación de las instituciones formadoras” (p. 46). En esta definición materializa el enfoque de subsistema de la formación en servicio, toda vez que se habla del sistema de formación docente continuo con todos sus subsistemas, destacando entre ellos, la formación en servicio, con ello, a efectos de justificar este término muy utilizado en el Perú y América Latina, ante el *thesauro* de la Unesco, se podría acotar que de la unidad léxica, formación permanente, se desprende el descriptor, formación continua y como sub-descriptor, formación en servicio.

Habiéndose precisado el marco epistemológico (definiciones) y teleológico (propósitos) del término formación en servicio, abordaremos el marco metodológico, el cual incluye las formas de desarrollar el proceso formativo, circunscribiéndose, además el marco estructural. Sobre el particular, en líneas generales se sabe que en el Perú, la forma más “trillada” de ejecutar un programa formativo, ha sido y sigue siendo mediante los eventos de capacitación, no obstante, a decir de Sánchez Moreno (2006) se puede aplicar otras estrategias como “círculo de estudios, pasantías, intercambio de experiencias profesionales, producción de conocimientos, investigaciones cualitativas, publicación de experiencias innovadoras y exitosas, aprendizajes

virtuales” (p. 36); dichas estrategias de intervención no se aplican en los programas de formación (permanente, continua, en servicio) en instituciones educativas públicas y privadas del Perú; puesto que ello implica un cambio de enfoque y modelo de los programas de formación, tal como se plantea en el estudio.

En cuanto a los programas de formación en servicio, a nivel de Latinoamérica, parafraseando lo planteado por Saravia y Flores (2005), las estrategias más desarrolladas son las siguientes:

- **Capacitación:** es el estudio que permite aprender algo referido concretamente al quehacer o a las necesidades del medio (instrumentos de trabajo). La capacitación, vista de esta manera desarrolla competencias específicas funcionales.
- **Actualización:** son los estudios que permiten renovarse en los avances de la pedagogía y de las disciplinas científicas y tecnológicas. Este tipo de estrategia permite a los docentes realizar actividades de innovación.
- **Especialización:** son estudios que profundizan en alguna área interdisciplinar o permiten a los profesionales formarse para asumir alguna función jerárquica o especializada. Con este tipo de estrategia, en nuestra perspectiva se busca formar al docente como “experto” en un tema.

El programa de formación en servicio durante el proceso de implantación, resumiendo lo planteado por Sánchez Moreno (2006) se debe realizar mediante las siguientes acciones:

- Identificación de necesidades y demandas de formación en servicio. Su núcleo de observación es el desempeño profesional y su relación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, además de las demandas institucionales, locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Oferta diversificada. La definición de la oferta de formación en servicio pública y privada se realiza mediante un estudio de factibilidad de la formación, necesidades detectadas en los ámbitos personal, institucional, local, regional y nacional.

- Monitoreo y asesoría. El Plan de Monitoreo y Asesoría de formación en servicio es de carácter sistémico, regional y nacional; debe posibilitar el permanente análisis de los procesos, así como de los resultados del funcionamiento de los lineamientos del Sistema de Formación Continua.
- Evaluación de procesos y resultados. La evaluación de la formación en servicio está en función a los objetivos de los proyectos de desarrollo institucional. El logro de los objetivos regionales depende del cumplimiento de los objetivos institucionales y todos ellos, permiten el logro de los objetivos nacionales de formación continua.

2.2.1.4 Contexto de la formación permanente

Hablar del contexto de la formación permanente es precisar en qué instrumentos vinculantes se encuentra prescrito dicho tema; ya sea, de índole supranacional o nacional. En el contexto internacional la formación permanente se prescribe en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, donde en el artículo 7, sobre fortalecer la concertación de acciones, acota que “las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos..., teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores”. En este caso, se enfatiza que la educación debe considerar el rol funcional del docente en la tarea educativa.

Asimismo, en el Marco de Acción de Dakar, estrategia 9 sobre mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes, se señala que “los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación. Los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán...; tener acceso a formación, a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional”. En este caso, la idea es más precisa, pues ya se habla de formación y apoyo continuo a la carrera profesional del docente, es decir, la formación continua o permanente. Además, en el Marco de Acción para las Américas, compromiso 8, sobre profesionalización docente se acota que se debe “ofrecer a los docentes una formación de alto

nivel académico, vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos”. Este último marco, materializa un poco más la formación permanente, tipificándola como de calidad y centradas en la investigación e innovación.

En el contexto peruano, la formación permanente se encuadra desde el principal plan de desarrollo humano, el Acuerdo Nacional, donde en el segundo gran objetivo (equidad y justicia social), compromiso 2.3., acota que el Estado debe “garantizar..., el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial”. Asimismo, en la décimo segunda política de Estado, acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte, acápite “c”, señala que el Estado “promoverá el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial, mediante un pacto social que devenga en compromisos recíprocos que garanticen una óptima formación profesional, promuevan la capacitación activa al magisterio”. En este instrumento estratégico que contiene políticas de Estado se precisa en forma clara que el Estado debe promover la capacitación activa del magisterio, es decir, la formación permanente.

Por último, en el contexto nacional, considerando las políticas educativas de Estado prescritas en el Proyecto Educativo Nacional, según el Consejo Nacional de Educación (2006), en el objetivo estratégico 3, sobre maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia; resultado 1, sobre el sistema integral de formación docente, señala que la formación docente inicial y continua debe estar acorde a los avances pedagógicos y científicos; además, la política, 10.2. señala que se debe “reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada a la formación docente inicial”.

2.2.1.5 Formación permanente en el Perú

La intención de este acápite es compendiar los antecedentes históricos de la formación permanente en el Perú, ya sea como formación permanente propiamente dicha o con sus expresiones análogas, tales como: entrenamiento docente, capacitación docente, formación en

servicio, etc., ello considerando, la última mitad del siglo XX y parte del siglo XXI, así como las tres últimas leyes generales de educación.

a) Programa Nacional de Reentrenamiento Docente.

Desde el punto de vista histórico este programa se inicia en 1972, como parte de la reforma educativa instaurada por el gobierno de turno. En cuanto al aspecto legal, se enmarca en el artículo 295º del Decreto Ley Nº 19326, Ley General de Educación, el cual señala que “el reentrenamiento, la capacitación y el perfeccionamiento del magisterio son permanentes y se tendrán en cuenta para los efectos de los nombramientos, promociones y reconocimiento de méritos”. En esta prescripción, ya se hace mención a la capacitación como una actuación permanente, no obstante, se centra en fines (nombramientos, promociones y reconocimiento de méritos), más no en medios para mejorar la intervención del docente en el aula; además se infiere que la responsabilidad primigenia de la capacitación es inherente al docente y no al Estado.

Desde una perspectiva lógica, el reentrenamiento de la década del 70 se plantea a partir de un diagnóstico (Informe General de la Educación Peruana), donde se califica al maestro peruano por su exagerado intelectualismo y memorismo, su poca creatividad y criticidad, su escasa formación en la lectura inteligente y el pensamiento reflexivo, su deficiente conocimiento de la realidad peruana y un énfasis marcado para el trabajo individual y no para el trabajo de equipo. En relación al diagnóstico se plantea como fines del programa, a decir de Sánchez Moreno (2006) capacitar a los docentes “no sólo en los aspectos técnico-pedagógicos necesarios para el nuevo tipo de enseñanza y método que planteaba la reforma, sino también en la necesidad de una formación ideopolítica” (p. 1).

Las principales características del Programa Nacional de Reentrenamiento Docente son las siguientes:

- Se desarrollaron grandes concentraciones de maestros para efectuar diagnósticos situacionales de la realidad.

- Aplicación de los nuevos currículos de Inicial, Primaria y Secundaria.
- Educación para lograr un hombre crítico, creador y cooperativo.
- Vinculación del quehacer docente con el cambio de la sociedad.
- Se desechó la práctica bancaria de la educación, bajo las concepciones pedagógicas de Paulo Freire.
- Existió confrontación gremial.

En el marco operativo, según el Instituto de Formación y Desarrollo Docente de Derrama Magisterial (2009), el programa se inició previamente con la formación de “aproximadamente 300 entrenadores cuya misión fue actualizar a los docentes en las técnicas curriculares y pedagógicas provenientes de la tecnología educativa” (p. 53). Dicho programa en la perspectiva de Piscoya (2004) estuvo “destinado a remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación docente” (p. 11). En suma, la capacitación de la década del 70’ estuvo destinada a la preparación de los docentes para implementar un nuevo sistema educativo, fue de carácter centralizado y se utilizó como remediación, ante las debilidades de la formación docente inicial e inadecuada intervención del docente en actividad.

b) Programa Nacional de Revisión y Experimentación de los Programas de Estudio en Educación Inicial, Primaria y Secundaria

En cuanto a la línea de tiempo, el presente programa se inicia en 1982 (década del 80’), coyunturalmente, cuando el gobierno de turno promulgaba la Ley N° 23384, Ley General de Educación. La precitada ley, en su artículo 12°, inciso “g” señala que es responsabilidad del Estado “normar la preparación de profesores en las diversas especialidades y asegurar la actualización y perfeccionamiento profesional del docente en servicio”. Bajo esta normatividad se asume el enfoque de capacitación como una responsabilidad del Estado; se centra en la capacitación como un medio (preparación del docente en servicio), más no como un fin y se omite el término entrenamiento, muy utilizado en la época de la industrialización.

En cuanto al marco teleológico, dicho Programa tuvo como propósito: a) preparar a los docentes para la implementación de nuevos programas curriculares; b) remediar la formación

pedagógica de las animadoras de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) y c) remediar la nefasta incorporación al sistema magisterial de los docentes intitutados, mediante programas de profesionalización docente: de allí que la capacitación de esta década carecía de un marco situacional (diagnóstico), dado que se centró en solucionar las deficiencias del sistema.

La capacitación de esta década se desarrolló en dos grandes momentos: a) en 1982 con la emisión de la R.M. N° 0043, del 29-01-82, normatividad que generalizó el Programa Nacional de Revisión y Experimentación de los Programas de Estudio en Educación Inicial, Primaria y Secundaria, donde se convocaron a docentes seleccionados de centros educativos estatales y particulares de once regiones educativas del país, a un proceso de capacitación; y b) en 1988 donde, a decir de Sánchez Moreno (2006) “se ratificó la capacitación como estrategia de desarrollo educativo, disponiendo la organización de programas de profesionalización a docentes no titulados y de perfeccionamiento para los titulados” (p. 2).

Las principales características de la capacitación de esta década fueron: la remediación y la centralización. Sobre la primera característica, tal como se ha planteado en párrafos anteriores se remedió la formación pedagógica de las animadoras de PRONOEI y la profesionalización de los docentes intitutados. En cuanto a la segunda característica, la capacitación estuvo a cargo de la sede central (Ministerio de Educación) a través de la selección de profesores para tales fines; de allí que, a decir de Sánchez Moreno (2006) “estas capacitaciones no tuvieron sostenibilidad en el tiempo”, puesto que, según el autor “se usó la estrategia de la capacitación en cascada, en la que el docente capacitado replicaba en su centro educativo o a nivel local, la información recibida” (p. 2).

c) Plan Nacional de Capacitación Docente

Este Plan es una de las más grandes intenciones sectoriales por formalizar la capacitación docente masiva, descentralizada y coherente con las necesidades de capacitación de los docentes. Según el marco histórico se inicia a partir de 1992 (década del 90'). El primer momento consistió en elaborar el Diagnóstico General de la Educación entre noviembre de 1992 y mayo

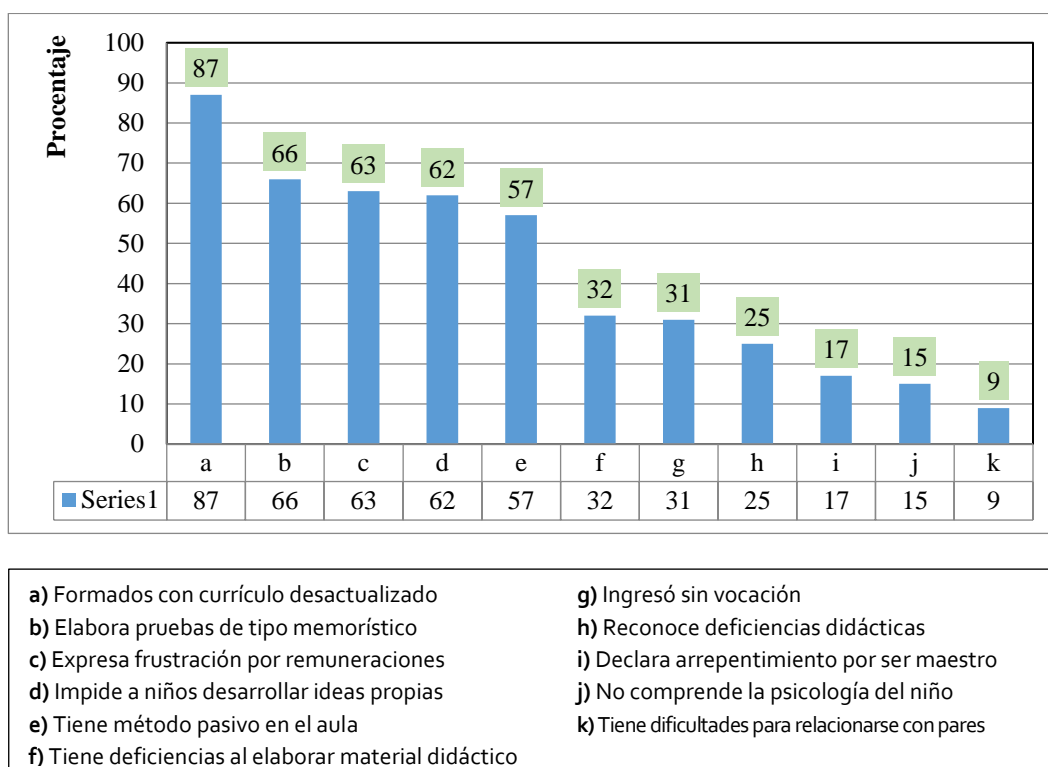
de 1993 a cargo de equipos multidisciplinarios compuestos por expertos nacionales y extranjeros. El segundo momento se inició en 1994, con la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP), mediante Decreto de Urgencia 94-94, ello como respuesta al diagnóstico de 1993, dicho programa se creó con dos subcomponentes: capacitación docente y programa de modernización de la formación docente.

En tercer momento se inicia en 1995, con la creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación, como consecuencia de la aplicación del Decreto Supremo N° 51-95-ED, donde se circunscribe la Unidad de Capacitación Docente UCAD. En este mismo año se redefinió el subcomponente de capacitación docente del MECEP, creándose el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), a cargo de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD), que a decir Ugarte y Martínez (2011) inició sus actividades con la “denominada fase piloto, en la que se capacitó a docentes de nivel primario en 13 departamentos del país” (p. 15).

Tal como se ha comentado en párrafos anteriores, la principal ventaja del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) iniciado en 1992 y consolidado en 1995, radicaba en la existencia de un marco situacional (diagnóstico general de la educación), es decir, existían necesidades formativas de los docentes en actividad, lo cual aseguraba, al menos, la coherencia interna del Plan. Las principales necesidades formativas de los docentes, en el marco del PLANCAD se detallan a continuación en la figura 1., donde se precisan las necesidades de formación con sus respectivos porcentajes.

Figura 1

Diagnóstico de los maestros de educación primaria, según necesidades formativas, 1993



Fuente: Ministerio de Educación – De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política (1995 – 2005), 2006.

En cuanto al aspecto teleológico, el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), tenía como objetivo:

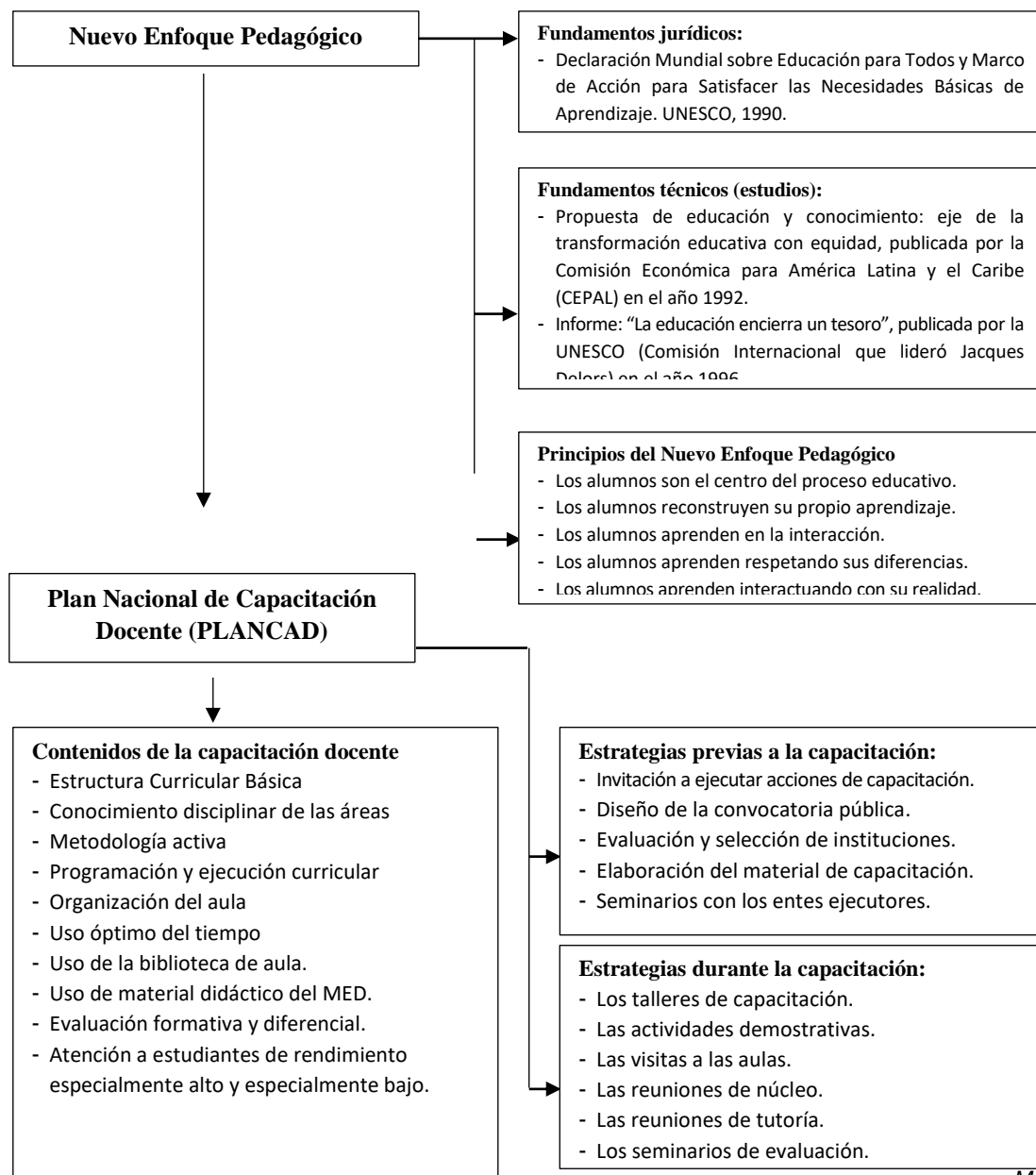
Mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico que realizan los docentes, brindándoles una capacitación inicial, diversificada y según la realidad de cada región. La misma comprende: la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos que generen condiciones propicias para utilizar el tiempo óptimamente; la participación activa de alumnas y alumnos en su aprendizaje; la aplicación de estrategias de evaluación formativa en valores humanos y estrategias de evaluación diferencial, que permitan al docente tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades de alumnas y alumnos con relación a los

diferentes contextos; y la estructuración de materiales educativos utilizando recursos de la localidad. (Cuenca & Carrillo, 2001, p.15).

En cuanto a la organización del Programa en la figura 2 que se presenta a continuación se detallan los fundamentos, principios contenidos y estrategias del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).

2. Figura 2

Síntesis teórico-conceptual y metodológica del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).



En suma el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), fue la intención más sólida por formalizar una capacitación coherente a nivel del magisterio peruano en actividad; toda vez que partió de un diagnóstico, se formalizó a nivel sectorial, se desarrolló de manera descentralizada y planteó estrategias de seguimiento a las actividades de capacitación; de allí que a decir del Ministerio de Educación (2001) fue un plan novedoso e innovador en Latinoamérica y “fue considerada como modelo de participación social y democrática, ya que en su ejecución logró que participaran instituciones representativas de la actividad educativa nacional” (p.21).

2.2.1.6 Modelos de formación permanente de docentes

Resumiendo, los planteamientos de Tancara (2009), la formación permanente de docentes en actividad se rige, indistintamente, por los siguientes modelos:

- a) El práctico artesanal,** cuya característica fundamental es que el maestro aprende a partir de la imitación, como en los talleres demostrativos. En este sentido, la actividad docente se parece más a un oficio que a una profesión.
- b) El academicista,** que hace énfasis en la disciplina científica. Este modelo retrotrae la idea de que para “enseñar” basta saber los contenidos aprendidos y no necesariamente tener una formación pedagógica y didáctica. En este sentido, se piensa que un científico o técnico puede “improvisar” procesos de aprendizajes de sus estudiantes, es decir la actividad docente, propiamente es permeable como tal y que puede ser asumida por otros profesionales.
- c) El técnico–eficientista,** que concibe al maestro como un técnico que posee los “saberes procedimentales” para aplicar el currículo prescrito, es decir se duda de la innovación profesional del docente, por ello es necesario aplicar el currículo diseñado por extraños a la actividad de aula.
- d) El hermenéutico–reflexivo,** supone a la enseñanza como actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico– y cargada

de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas, en el que el maestro juega el papel de una especie de “atractor” sobre el que se (re)organiza este ecosistema.

2.2.1.7 Formación permanente comparada

a) Formación permanente en Perú

En el aspecto operacional la formación permanente en el Perú o sus expresiones análogas “Formación docente continua” o “Formación docente en servicio” se circunscribe a nivel sectorial en el despacho del Viceministerio de Gestión Pedagógica como órgano de Alta Dirección, de donde se desprende como órgano de línea la Dirección General de Desarrollo Docente, la cual tiene como finalidad “conducir, coordinar, supervisar y evaluar un sistema docente que integre y articule las políticas de evaluación, carrera, bienestar, reconocimiento, formación y contratación docente” (Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, 2015, art. 134), en una perspectiva de desarrollo profesional permanente de los docentes, a partir de la generación de políticas, planes y normas específicas. Del órgano de línea precisado anteriormente se desagrega entre otras instancias, la Dirección de Formación Docente en Servicio, la cual “es responsable de proponer, implementar y evaluar los lineamientos de política y demás documentos normativos para la formación en servicio de docentes” (Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, 2015, art. 145), ello a partir de diseño e implantación de lineamientos de política, así como programas de formación y capacitación para directores, subdirectores y profesores. En síntesis, la formación permanente en el Perú, la cual varía de nombres entre el aspecto de legal, técnico y operacional se focaliza en los profesores, tanto con función directiva, como con función docente.

b) Formación permanente en Chile

En el aspecto legal, la formación permanente en Chile, tipificada como “formación en servicio” se rige por lo estipulado en la novísima Ley N° 20903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (carrera docente), publicada el 1 de marzo de 2016, la cual

garantiza que los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Lo importante de esta norma radica en que tipifica a la formación durante el ejercicio profesional como un derecho, tal como lo señala la Organización Internacional del Trabajo.

En cuanto al aspecto funcional, la formación en servicio en Chile está direccionada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo del Ministerio de Educación que diseña, implementa y evalúa la política nacional de desarrollo profesional de docentes, equipos directivos y asistentes de la educación, enfocando sus acciones a reconocer los buenos desempeños de los docentes del sistema, evaluar el desarrollo profesional y apoyar el mejoramiento continuo de la docencia en aula. En forma específica, el responsable de la formación en servicio en Chile es la instancia de “Desarrollo Docente y Directivo para la Escuela”, la cual está adscrita como órgano de línea de la Secretaría Técnica General y tiene como objetivo contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional mediante la actualización y profundización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, así como la reflexión sobre la práctica profesional de los docentes y directivos.

c) Formación permanente en Colombia

En cuanto al marco legal, la formación permanente, “formación continua” o “formación en servicio” en Colombia está estipulada en la Ley N° 115, Ley General de Educación, la cual acota en el marco de la profesionalización del docente que la “formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado y la formación permanente o en servicio” (Ley N° 115, 1994, art. 111). Asimismo, la formación permanente en Colombia se reglamenta con el Decreto N° 709, el cual señala que “la formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo” (Decreto N° 709, 1996, art. 7); además dicho precepto legal, acota que constituye igualmente formación permanente o en servicio, los cursos ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o

los realizados por instituciones de educación superior del exterior, reconocidas de acuerdo con las normas que rigen en cada país, cuya finalidad sea la actualización y perfeccionamiento de educadores.

En el marco funcional, la formación permanente en Colombia es responsabilidad del Ministerio de Educación (Programa Adelante Maestro), a través del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, el cual ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país, mediante los subsistemas de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada; sin embargo en el marco de la descentralización política y administrativa de la educación colombiana y focalizándose en el subsistema de formación en servicio, las Secretarías de Educación tienen responsabilidad y lideran la formación permanente, para ello constituyen el Comité Territorial de Formación Docente, integrado por la Secretaría, los centros de investigación educativa, los docentes investigadores y las instituciones formadoras, el cual como ente asesor apoya en la formulación del Plan Territorial de Formación Docente y Directivos Docentes en servicio, según el Ministerio de Educación Nacional (2011), dicho comité se convierte en “un escenario de encuentro, aprendizaje, participación discusión y creación de acciones pedagógicas para dinamizar la formación docente desde el territorio, en coherencia con las diversas necesidades socialmente identificadas” (p. 58).

Asimismo, sintetizando al autor precitado, son funciones de dicho comité: asesorar y dinamizar la construcción de la política de formación docente a nivel académico y pedagógico, apoyar en el análisis de la identificación y priorización de las necesidades de formación de las instituciones educativas, de los docentes y directivos docentes y, establecer parámetros que debe seguir cualquier oferta de formación permanente, cautelando el proceso de selección, aprobación y evaluación de programas de formación permanente. El Plan Territorial de Formación Docente y Directivos Docentes en servicio se constituye en una herramienta de gestión importante, pues recoge las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio y materializa su mejora en acciones de formación, actualización y perfeccionamiento, pertinentes, coherentes y viables.

2.2.1.8 Modalidades de formación permanente

El sistema de intervención en la formación permanente del profesorado se debe determinar en función del enfoque y modelo formativo que se elija a nivel organizacional, de modo tal que las modalidades y estrategias formativas sean concordantes con las iluminaciones, las modelaciones y el aspecto teleológico que se persigue en el proceso formativo. En este marco, modalidades formativas como: los cursos, los seminarios, las conferencias, los talleres de capacitación, las jornadas y los grupos académicos; así como estrategias dentro del horario del trabajo, fuera del horario de trabajo y para el autodesarrollo son muy comunes en los programas de formación permanente. En relación con lo anterior, según Imbernon (2007) acota que la elección de unas determinadas modalidades y estrategias formativas surge de los criterios y de las bases de un modelo de formación, puesto que “no es lo mismo generalizar un sistema basado en cursos o seminarios que otro a partir de proyectos, de procesos de investigación-acción, de intercambio de experiencias o de aprendizaje entre iguales” (p. 83).

Las principales modalidades de formación permanente en el profesorado son las siguientes:

a) Cursos

En líneas generales, teniendo en cuenta una definición nominal, el término curso que deviene del latín “cursus” que significa “carrera”, según el Diccionario de la Real Academia Española, hace referencia al estudio sobre una materia, desarrollada con unidad o al tratado sobre una materia explicada o destinada a ser explicada durante cierto tiempo; es decir, un curso como modalidad formativa implica un conjunto capacidades y conocimientos cohesionados y coherentes que dan unidad a un campo del saber y tienen un marco teleológico específico, impermeable y único, ello al margen de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad o cualquier otro mecanismo de integración temática circunscrita en un currículo globalizado. En forma específica, de acuerdo con Imbernon (2007), un curso o cursillo hace hincapié al “tratamiento de aspectos prácticos, avanzando en la reflexión y análisis teórico” (p. 87), según el autor precitado un curso, en el marco de los itinerarios formativos, supera el nivel o estadio de la información

(estado de la cuestión) para pasar a la fase o estadio de formación (aplicación práctica del conocimiento).

b) Seminario

En forma general, desde una perspectiva nominal, el término seminario derivado del latín *seminarius*, compuesto de *semen* (semilla) y *arium* (lugar para que estén cosas o vivan y se desarrollen allí), hace referencia a un espacio de estudio y aprendizaje, donde los profesores guardan su semilla (una inquietud) y esperan que los estudiantes den frutos de nuevos entendimientos y razones. Según la Real Academia Española, el seminario, es una clase en que se reúne el profesor con los discípulos para realizar trabajos de investigación o; se trata de un organismo docente en que, mediante el trabajo en común de maestros y discípulos, se adiestran estos en la investigación o en la práctica de alguna disciplina; de acuerdo con lo anterior, a decir del investigador, el seminario como modalidad formativa, adquiere una doble significancia; por un lado, la actividad realizada por un capacitador a fin de abordar un determinado tema con un grupo de participantes y; por otro lado, el intercambio de experiencias entre capacitador y capacitandos respecto a un campo del saber específico. Según Imbernon (2007), un seminario es “un grupo de profesores parcialmente dependientes y coordinados normalmente por un asesor establecen una implicación en un proyecto de trabajo” (p. 87).

c) Conferencias

Teniendo en cuenta la definición nominal, la palabra conferencia, desde una perspectiva etimológica viene del latín “*conferentia*”, formada por el verbo “*conferre*” (conferir, llevar conjuntamente, reunir) y el sufijo compuesto “*encia*” que hace referencia a la cualidad o acción de un agente, en suma, una conferencia es una reunión de personas que debaten sobre un determinado eje temático. Asimismo, desde una perspectiva lexicológica, según la Real Academia Española, el término conferencia implica la exposición oral ante un público sobre un determinado tema de carácter didáctico o doctrinal o la reunión de representantes de una agrupación determinada para tratar asuntos importantes de su competencia; de acuerdo con lo anterior, a decir del investigador la conferencia como modalidad formativa tiene doble

significancia, por una lado se trata de la disertación que hace un capacitador a un grupo de participantes y, por otro lado hace hincapié a la reunión de docentes que abordan temas de interés organizacional o sectorial. En forma específica para Imbernon (2007), una conferencia es la “acción concreta de información, pudiendo crear expectativas y que suministra información nueva. Es válido para un tratamiento del estado de la cuestión” (p. 87). Según el autor precitado la conferencia es muy utilizada en el primer estadio de un itinerario formativo, es decir en la fase de información, ya sea a través del estado del arte o el estado de la cuestión.

d) Taller de Capacitación

En forma general, de acuerdo con el investigador, el taller de capacitación es la modalidad de intervención más usada en los programas de formación, puesto que aborda simultáneamente el estadio de información, a través del abordaje del estado del arte y el estado de la cuestión de un determinado contenido, así como el estadio de formación, mediante la aplicación práctica del mismo, ello en el marco de un itinerario formativo; es decir, el taller de capacitación tiene una connotación teórico-práctica como modalidad de formación.

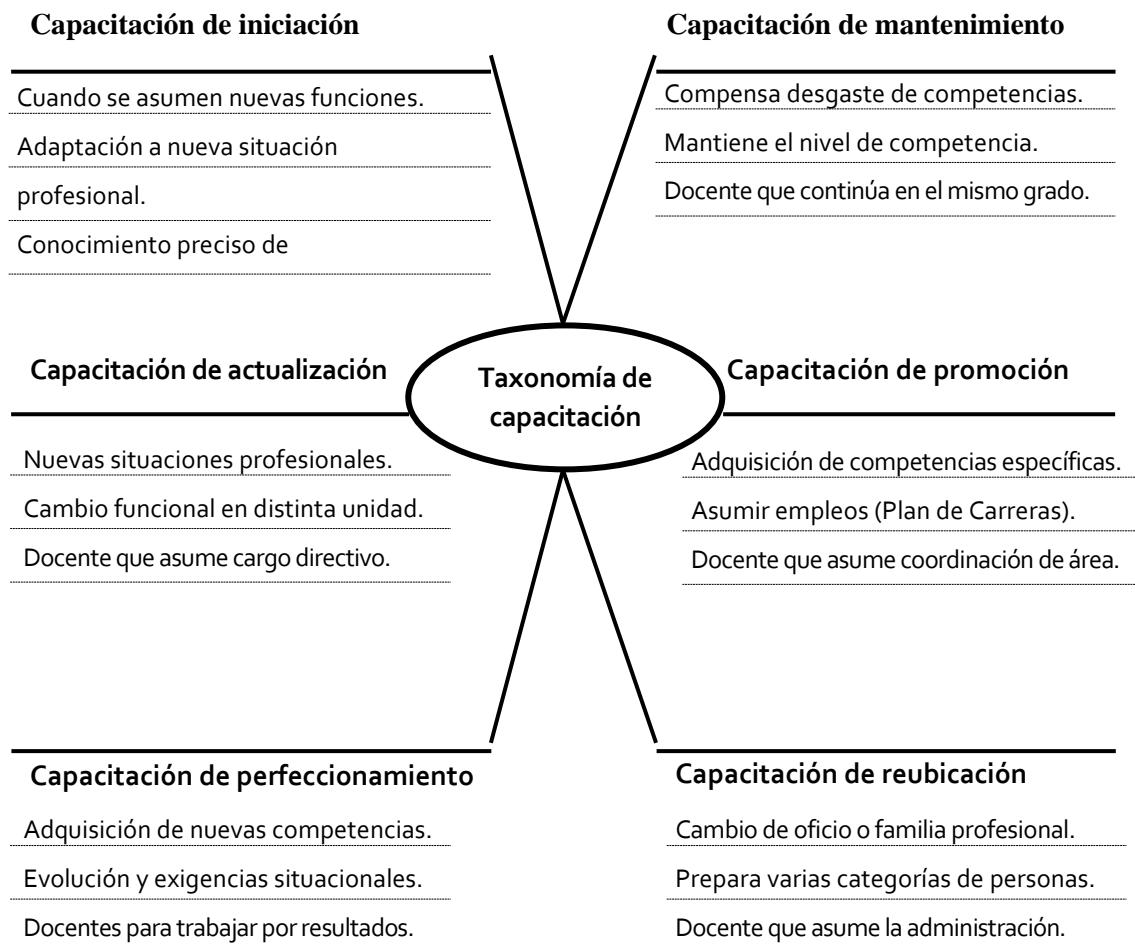
En forma específica, de acuerdo con Expósito, Grundmann, et al. (2001), el taller de capacitación es una situación privilegiada de aprendizaje, su propósito principal es “reflexionar sistemáticamente sobre conocimientos, valores, actitudes y prácticas que se tienen sobre determinada problemática en un grupo o una comunidad y que se expresa en la vida diaria de cada persona participante” (p.15). Según la información citada, el taller de capacitación enmarcado en el ámbito de la formación permanente de docentes, implica la reflexión de los maestros sobre su intervención pedagógica, a fin de mejorarla y asumir un cambio de actitud respecto a la práctica docente.

Un taller de capacitación, sintetizando lo planteado por Expósito, et al. (2001), se caracteriza por ser una experiencia de trabajo activo, pues implica la participación de cada uno de los y las integrantes aportando sus experiencias; es una experiencia de trabajo creativo, puesto que se generan nuevos puntos de vista y soluciones mejores que las existentes; es una experiencia de trabajo colectivo, cimentado en la mutualidad, la interdependencia y determinación de consensos;

es una experiencia de trabajo vivencial, porque su materia prima son las experiencias propias, y sus productos son planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan; es una experiencia de un trabajo concreto, toda vez que su punto final siempre debe ser un compromiso grupal de ejecutar acciones y; es una experiencia de trabajo sistemático que implica poner por escrito los puntos de vista al sistematizar los productos. En cuanto a la taxonomía de la capacitación se pueden tipificar capacitación de iniciación, de perfeccionamiento, de actualización, de mantenimiento, de promoción y de reubicación, tal como se presenta en la siguiente figura 3.

Figura 3

Taxonomía de la capacitación en las organizaciones, incluyendo a las instituciones educativas.



Fuente: Adaptado de *La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación* (pp. 13-14), por Cuenca, R., 2002, Lima: Talleres de Cromática S.A.C. Copyright 2016 por el investigador.

e) Jornadas Pedagógicas

Las jornadas pedagógicas son modalidades de intervención formativa que, en el marco del itinerario formativo abordan el estadio de información (estado del arte y/o estado de la cuestión del contenido) y el estadio de formación (aplicación del contenido); asimismo, es muy utilizada como estrategia de acompañamiento de naturaleza colectiva, puesto que permite reflexionar con equipos de docentes sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas previamente monitoreadas. Según el Ministerio de Educación (2013), las jornadas pedagógicas tienen como propósito “fortalecer las competencias docentes mediante la incorporación de conocimiento pedagógico relevante como respuesta, principalmente, a las necesidades de aprendizaje docente” (p.15); ello implica que la jornada pedagógica emerge como necesidad formativa detectada en un proceso de monitoreo previo, de allí su importancia en un sistema de evaluación del desempeño docente, puesto que asegura la premisa de “evaluar para mejorar”.

f) Grupos de interaprendizaje

Se trata de una modalidad de intervención formativa de mayor autonomía, puesto que aborda los tres estadios, niveles o fases de todo itinerario formativo, es decir, trabaja a nivel de información (estado del arte y/o estado de la cuestión de un determinado contenido), a nivel de formación (aplicación del contenido en la práctica pedagógica) y a nivel de investigación, innovación y autoformación (busca soluciones a situaciones problemáticas); ello en virtud que su razón de ser es la socialización de experiencias exitosas, de allí que sea considerada una modalidad por excelencia en el marco de un sistema de formación permanente iluminada por el enfoque de investigación formativa. Para el Ministerio de Educación (2013), los grupos de interaprendizaje favorecen “la socialización y valoración de las prácticas docentes exitosas, como resultado de sus experiencias en aula, a través de espacios de discusión y reflexión” (p.15); además, a decir del autor precitado promueven la construcción de propuestas de innovación pedagógica y la investigación-acción en aula. Asimismo, en el “nivel principiante”, los grupos de interaprendizaje son considerados como estrategias de acompañamiento de

naturaleza colectiva, puesto que, pueda que el intercambio de experiencias se trate solo de una sesión de aprendizaje novedosa y no de una socialización con base a un programa o proyecto predeterminado.

g) Grupo de trabajo autónomo de investigación

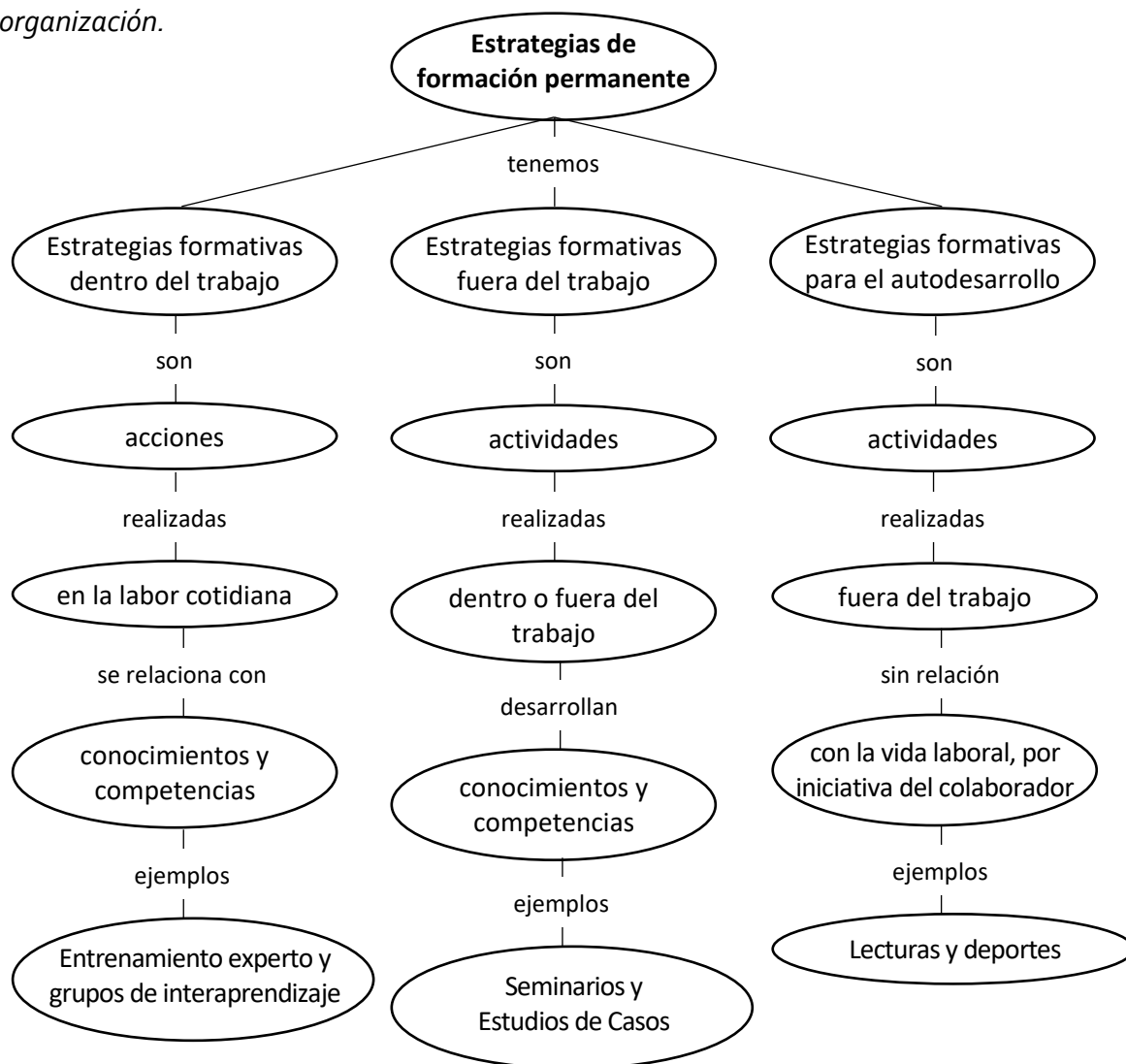
Es la modalidad de intervención formativa que, por excelencia, desarrolla los tres estadios, niveles o fases de todo itinerario formativo, es decir, trabaja a nivel de información mediante el estado del arte y/o el estado de la cuestión de un determinado contenido; a nivel de formación que implica la aplicación del contenido en la práctica pedagógica y; a nivel de investigación, innovación y autoformación, por medio del diseño de propuestas que solucionen situaciones problemáticas; de acuerdo con Imbernon (2007), un grupo de trabajo autónomo de investigación implica que “los profesores son totalmente autónomos de la asesoría externa y su misión va más allá de la elaboración de productos o materiales, llegando a establecer incluso procesos de experimentación en la práctica” (p. 87). Según la información citada, esta modalidad formativa es muy útil en procesos de formación centrados en la investigación como es el caso del presente estudio, puesto que llega, inclusive a la aplicación de proyectos de investigación-acción o estudios con diseños experimentales.

En relación con las estrategias de formación permanente en el profesorado se pueden agrupar de acuerdo con los fines formativos y según los espacios de formación. En el primer caso se tipifican estrategias participativas como: debate dirigido, foro, seminario, rompecabezas de grupos, rally de grupos y phillips 6/6; estrategias reflexivas, entre las que se encuentran: el método de estudio de caso y el método socrático de los dilemas morales; estrategias investigativas, tales como: demostración, elaboración de un proyecto, aprendizaje basado en problemas y estrategias en el marco de la investigación formativa; estrategias críticas, en las que se circunscriben: el incidente crítico, el comentario crítico y la argumentación y; estrategias tecnológicas, donde destacan: el correo electrónico, las listas de distribución, los grupos de noticias o foros de debate, las audioconferencias y las videoconferencias.

En relación con las estrategias de formación permanente, según los espacios formativos se pueden clasificar en estrategias dentro del trabajo, estrategias fuera del trabajo y estrategias para el autodesarrollo, tal como se describe en la figura 4.

Figura 4

Estrategias de formación permanente, centradas en el desarrollo de competencias desde la organización.



Fuente: Adaptado de *Desarrollo del potencial humano basado en competencias* (p. 149), por Alles, M., 2011, Buenos Aires: Ediciones Granica S.A. Copyright 2016 por el investigador.

2.2.1.9 Programa de Formación Permanente

El programa desde el punto de vista general es entendido como un conjunto de perfiles, objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación, organizados sistemáticamente con un determinado fin. Su punto de partida es un diagnóstico situacional y su punto de llegada es un informe de sistematización de experiencias; de allí que todo programa incluye como procesos lógicos: el diseño, el desarrollo y la evaluación.

En forma específica, un Programa, a decir de Gento y Pina (2011) "puede ser entendido como aquel conjunto de actividades educativas que se llevan a cabo con carácter de continuidad y en un periodo de tiempo determinado" (s/p), bajo esta definición, el Programa de Formación Permanente sería un conjunto de actividades con el propósito de mejorar la intervención del docente en el aula, es decir, lo que Benedito y colaboradores (1991, p.14, citados en Rojo, 2005), señalan como "la actualización cultural, pedagógica y científica de los enseñantes con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional" (p. 12).

El diseño del Programa de Formación Permanente, hace referencia a la "malla curricular" que se desarrolla en el marco de un proceso formativo e incluye entre otros aspectos: las necesidades formativas, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. En el aspecto operacional dicho programa se ve reflejado en el itinerario formativo y el diseño de las sesiones de aprendizaje.

El desarrollo del Programa de Formación Permanente, incluye un conjunto de metodologías que materializan los propósitos formativos, la cual, por tener como público objetivo participantes adultos tiene su caracterización peculiar en base a los fundamentos teóricos de la Andragogía, ello implica una formación crítico-reflexiva que contribuya a la investigación e innovación. Bajo esta premisa, los programas formativos de los docentes, deben realizarse desde una perspectiva crítica e investigativa, tal como se plantea en la presente tesis. En el primer caso, el desarrollo de una perspectiva crítica de análisis de la práctica a través de la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana, según Rivero (2010), "se asume como punto de

partida para involucrar a los [*docentes*] de manera personalmente comprometida y participativa, en procesos de mejora que beneficien el trabajo en aula y la organización conjunta de la institución educativa” (p. 192); ello implica: diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de innovación pedagógica que deben desarrollarse en el aula.

En el segundo caso, la perspectiva de formación para la investigación, tiene doble significancia:

Alude, por una parte, a la adquisición y desarrollo de estructuras cognoscitivas, habilidades y competencias que permiten al sujeto desarrollar cada una de las operaciones del proceso sistemático de indagación y, por otra parte, el desarrollo de sus competencias comunicativas para expresar sus comprensiones o explicaciones acerca de un fenómeno y sus posibilidades de intervención. (Rivero, 2010, p. 192).

Desde otra perspectiva, el desarrollo de programas formativos, sintetizando los planteamientos del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE de la UNESCO (2004), señala que en la enseñanza de las competencias profesionales de los docentes se pueden trabajar como propuestas didácticas las siguientes:

- **El modelo Acción-Reflexión-Acción.** Es sabido que los adultos aprenden más fácilmente cuando pueden recurrir a su experiencia y cuando establecen con claridad relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas que deben enfrentar.
- **El desarrollo de la reflexividad.** Fortalece la capacidad de transferencia a partir de la reflexión sobre la acción y sobre la propia reflexión. La manera de actuar se apoya siempre sobre teorías que guían la acción y es necesario trabajar sobre éstas a fin de producir cambios en las formas de actuar. El desarrollo de la reflexividad es uno de los desafíos más arduos de la tarea de formación vinculada a prácticas laborales, puesto que los sujetos no son conscientes de las teorías que guían sus acciones.
- **El uso de estrategias didácticas transversales: los casos y las simulaciones.** El aprendizaje de los adultos es mayor cuando se usan procesos cognitivos divergentes y cuando se procesa el material de aprendizaje por medio de diversas estrategias. Entre las estrategias que facilitan

el entrenamiento de las competencias están los estudios de caso y las simulaciones, puesto que partir de situaciones más o menos complejas y de realidades similares a las del contexto en donde se desempeñan los participantes se intenta modificar sus rutinas y representaciones y, en consecuencia, a desarrollar nuevas formas de intervenir la realidad.

- **La articulación de los participantes con los procesos de trabajo.** El desarrollo de las competencias se facilita cuando las experiencias de aprendizaje acercan al participante a los procesos de desempeño profesional. En este sentido, el desarrollo de las competencias se acrecienta si, una vez finalizada la formación fuera del puesto de trabajo, los participantes pueden realizar diferentes actividades para ponerlas en acción. En esta orientación didáctica se ve reflejada la interdependencia y la postura binomial inseparable entre la formación permanente y la evaluación del desempeño docente, puesto que la formación permanente es la base para la evaluación de desempeño docente y la evaluación de desempeño docente ofrece necesidades formativas para la formación permanente.

2.2.2 Evaluación del Desempeño Docente

2.2.2.1 Teoría que fundamenta la evaluación de desempeño docente

La base teórica que fundamenta la variable desempeño docente en aula se centra a nivel general en la Teoría Social Cognitiva planteada por Bandura en 1986, concretamente en el micro modelo teórico tipificada, en la actualidad como la “Teoría de la autoeficacia”, la cual en términos generales hace referencia a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar los cursos de acción que se requieren para alcanzar un resultado deseado.

En forma específica, de acuerdo a lo planteado por Bandura (1997, citado en Cox, 2007) señala que la Teoría de la autoeficacia es “la creencia en la propia habilidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para obtener determinados logros” (p. 104), generando, a decir del autor precitado algunos componentes como: la autoconfianza, el control y el accionar personal. Esta teoría en la perspectiva del investigador fundamenta la presente investigación, puesto que tanto la planificación didáctica como la conducción de la práctica pedagógica y los

resultados de la labor docente son dimensiones de la variable evaluación de desempeño docente, ligadas al desarrollo de capacidades, las cuales constituyen formas de acción personal de los docentes; no obstante es necesario acotar que dichos “accionares” para que sean efectivos requiere que el docente crea que tiene el control, que sus acciones son intencionales, pero sobre todo que tienen el poder y la voluntad de originar cursos de acción para conseguir determinados logros, los cuales se deben reflejar en la práctica del docente, en los logros de aprendizaje de los estudiantes y en la gestión escolar.

2.2.2.2 Definición de evaluación de desempeño docente

El abordaje de la expresión evaluación de desempeño docente, implica definir las expresiones “desempeño docente” y “evaluación de desempeño”. En el primer caso, el desempeño docente, en líneas generales es un conjunto de actuaciones concretas que realiza el profesor al momento de preparar e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Montenegro (2007) “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 (p. 18). Asimismo, en la perspectiva del autor precitado, el desempeño docente 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; de allí que en la perspectiva del investigador es importante valorar dicho desempeño tanto en el nivel de responsabilidad docente, en la conducción de la práctica educativa, en la interacción institucional y en la vinculación con la comunidad. La evaluación del desempeño docente se realiza con el propósito de mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente.

La evaluación del desempeño, a decir del investigador, involucra cuanto menos dos puntos de vista; por un lado, la evaluación de desempeño en el marco de la instrumentalización, la cual hace referencia a un instrumento de evaluación que valora competencias “in situ” y “en acción”, las cuales no se pueden valorar con una prueba de “lápiz y papel” y; por otro lado, la

evaluación de desempeño como un sistema, es decir, como un todo integrado por elementos, procesos e instrumentos, la cual hace referencia al:

Conjunto de principios, supuestos, conceptos, así como de métodos, procedimientos e instrumentos que ponen en marcha los directivos, los alumnos, sus padres y los profesores, los que, ordenadamente, relacionados entre sí, contribuyen a recoger y sistematizar la información que previamente se ha considerado relevante a los efectos de alcanzar juicios justificados de valor sobre la calidad del desempeño profesional de estos últimos. (Valdés, 2009, p. 13).

Los juicios de valor a los que hace referencia el párrafo anterior, deben tomarse en cuenta a efectos de cualquier decisión que se adopte sobre la situación laboral de los docentes y su plan de capacitación profesional. En líneas generales, las acciones que componen la puesta en práctica del sistema de evaluación de desempeño desde una perspectiva sistémica, según el autor precitado son las siguientes: determinación de los objetivos de la evaluación; delimitación de indicadores; determinación de las reglas para la asignación de los puntajes o categorías evaluativas de cada indicador; condiciones de realización, fuentes y agentes; selección de instrumentos de recojo de información; plan o cronograma de aplicación de los instrumentos; procesamiento de la información; emisión de un juicio de valor; toma de decisiones pertinentes y su aplicación y; análisis de las consecuencias.

Habiendo definido las expresiones desempeño docente y evaluación de desempeño, en lo sucesivo se abordará la expresión evaluación del desempeño docente, la cual, desde la perspectiva del investigador, es la verificación “in situ” y “en acción” de la práctica docente, en interacción con los estudiantes y los propósitos de aprendizaje; ello implica, la valoración de capacidades, entendidas como la combinación de habilidades y conocimientos en desempeños concretos, además del juzgamiento de actitudes, definidas como disposiciones para actuar positiva o negativamente frente a situaciones que involucran el pensar, el sentir y el comportarse. En esta misma dirección, de acuerdo con Chiroque (2006), la evaluación del

desempeño docente “hace alusión al ejercicio práctico de una persona que ejecuta las obligaciones inherentes a su profesión, cargo u oficio” (p. 1).

En otra perspectiva, de acuerdo con la Unesco (2006), la evaluación del desempeño docente acota que es “la evaluación del profesorado activo cuyo objetivo es mejorar su desempeño, mantenerle motivado o reconocer social y económicamente su trabajo” (p. 87). En otro enfoque, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008) afirma que la evaluación de desempeño es la “ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión” (p. 11). La información precitada, a decir del investigador, hace referencia a la evaluación de desempeño docente de aquellos profesionales que están en actividad, centrada en el cumplimiento funcional y en los resultados educativos con el propósito de establecer políticas de motivación y salariales.

Asimismo, la evaluación del desempeño docente, según Valdés (2000), Mateo (1997, 2000) y Tejada (2011), citados por el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012) es un proceso que tiene por finalidad promover la calidad de la educación en lo que respecta a la “calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente a través de garantizar el perfeccionamiento del desempeño del profesor/a tanto en los procesos que ocurren en el aula como en (...) toda la institución escolar” (p. 23). Esta definición es muy importante en la presente tesis, puesto que vincula la evaluación del desempeño docente a la formación permanente, además se tipifica a dicho proceso evaluativo como un tipo de estándar que promueve la calidad educativa, concretamente la calidad de la enseñanza por medio de los estándares de desempeño docente.

De igual manera, considerando el marco legal de la evaluación de desempeño docente en el Perú, se señala que:

Tiene como finalidad comprobar el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del profesor en el aula, la institución educativa y la comunidad. Esta evaluación se basa en los criterios de buen desempeño docente contenidos en las políticas de

evaluación establecidas por el Ministerio de Educación, lo que incluye necesariamente la evaluación del progreso de los alumnos (Ley N° 29944, 2012, art. 24).

Por último, una definición en la cual se incluye un conjunto de aspectos por evaluar en el desempeño docente señala que:

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 sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (Valdés, 2009, p.13).

Según las definiciones planteadas anteriormente, la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático de valoración de capacidades o competencias funcionales y actitudes o competencias comportamentales de los docentes, al momento de intervenir en el aula (“in situ” y “en acción”); lo cual favorece la calidad educativa, en razón que se realiza a partir de estándares de desempeño docente y su impacto evaluativo contribuye en el aseguramiento de estándares de aprendizaje escolar; además dicho proceso de evaluación aporta insumos para la formación permanente del docente evaluado, ya sea a través de planes de desarrollo profesional individual o planes de formación permanente institucional.

2.2.2.3 Características de la evaluación del desempeño docente

En forma general, las características de la evaluación del desempeño docente, resumiendo lo planteado por el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), señalan que dicha evaluación es un proceso de carácter formativo, orientado a mejorar la intervención del docente; es un proceso que promueve el desarrollo profesional continuo del docente; es un proceso reflexivo y no represivo y debe estar relacionada con la mejora de las expectativas profesionales del docente, con el reconocimiento social y como base de los incentivos profesionales; de allí que, a decir del investigador, el fin último de la evaluación del desempeño docente, sea la mejora continua y el

planteamiento de programas formativos; además de vincularla con otros procesos de la gestión del potencial humano, con otras modalidades de evaluación educativa y con otros tipos de estándares de calidad educativa.

En forma específica, según el Ministerio de Educación Nacional (2008), la evaluación de desempeño docente se caracteriza por “identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y propiciar acciones para el desarrollo personal y profesional” (p. 11), en ese sentido, la evaluación es un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia, características que se resumen a continuación, según los planteados del autor precitado.

a) Continuidad

Es un proceso continuo porque se realiza durante todo el año escolar, toda vez que la evaluación debe impulsar el mejoramiento continuo, lo cual sólo es posible si hay reflexión permanente de parte de quienes trabajan en las instituciones educativas y el seguimiento al desempeño (propio y de otros) de acuerdo con estándares de calidad y compromisos adquiridos. La continuidad en el proceso permite recolectar información representativa de los evaluados a fin de identificar el “modus operandi del docente”, y no únicamente observaciones aisladas, ello con el propósito de emitir valoraciones ajustadas al desempeño real de los docentes.

b) Sistemática

El carácter sistemático de la evaluación de desempeño docente, implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de forma metódica y estructurada, así como hacer seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación para saber los efectos positivos en el desempeño del evaluado. Estas condiciones garantizan rigor en el proceso, y repercuten por lo tanto en su objetividad.

c) Basado en la evidencia

Implica que la evaluación debe sustentarse en pruebas y demostraciones objetivas del desempeño laboral y los resultados de docentes, por ello debe ser “in situ” y “en acción”. Los

juicios valorativos que resulten del proceso no pueden provenir de apreciaciones personales o impresiones subjetivas. Por otro lado, por la complejidad inherente al desempeño laboral, la recolección de evidencias debe ser un proceso multimétodo (basado en diferentes técnicas e instrumentos) y multirreferencial (debe acudir a múltiples fuentes de información), para caracterizar con la mayor riqueza y precisión posible el quehacer de docentes; de allí la gran necesidad de la evaluación de 360°, puesto que no solo se obtiene la referencia del evaluador jerárquico, sino también del evaluador par, del propio evaluado y de los usuarios o clientes internos (estudiantes) o externos (padres de familia); aunque en los dos últimos casos se dé de manera no vinculante y no punitiva.

2.2.2.4 Funciones de la evaluación de desempeño docente

En líneas generales, la función primigenia de la evaluación del desempeño docente es la mejora continua de la práctica pedagógica del docente a partir del diseño e implantación de programas de desarrollo profesional individual, así como programas de formación permanente a nivel institucional, ello con base en los estándares de desempeño docente, previamente definidos. En forma específica para el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), las funciones de la evaluación del desempeño docente son: de diagnóstico, instructiva, educativa y desarrolladora, las cuales se sintetizan en los párrafos posteriores.

En cuanto a la función de diagnóstico, implica constituir un listado de los principales aciertos y desaciertos del docente, de modo que les sirva al equipo directivo y al propio educador; de guía para el diseño de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la mejora de las debilidades; esta función en el presente estudio se efectiviza en la medida que los resultados finales del proceso de evaluación de desempeño docente, plasmados en el informe individual y el informe institucional, son la base para determinar necesidades formativas y diseñar los Planes de Superación Profesional Individual, como parte de la capacitación autónoma y los Planes de Formación Permanente, como parte de la capacitación a nivel

institucional. En lo referente a la función instructiva, el proceso evaluativo produce una síntesis de los indicadores del desempeño del docente, por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, adquieren un aprendizaje e incorporan una nueva experiencia laboral; esta función se materializa en la presente tesis en virtud que posterior al acto evaluativo se da el proceso de “devolución de información” (acompañamiento o asesoramiento), el cual consiste en compartir los pareceres de la valoración realizada y a partir de ello, brindar las asesorías respectivas que le permita al evaluado el aprender el “deber ser” de su proceso de intervención en el aula y en la institución educativa.

La función educativa de la evaluación del desempeño docente se da cuando se establece una relación entre los resultados de la evaluación y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo, ello implica que cuando el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus pares, las familias, los estudiantes y los directivos de la institución educativa, puede trazarse una estrategia para erradicar las debilidades evidenciadas; esta función se cumple en la presente investigación al desarrollar los Planes de Superación Profesional Individual, como parte de la capacitación autónoma y los Planes de Formación Permanente, como parte de la capacitación a nivel institucional, a fin de minimizar las debilidades o potenciar las fortalezas de la evaluación del desempeño docente. Por último, en cuanto a la función desarrolladora se concreta principalmente cuando a partir de los resultados del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado; es decir, el docente es capaz de autoevaluarse de manera crítica y permanente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se genera, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una pujante necesidad de autoperfeccionamiento; esta función se materializa en el presente estudio a partir del desarrollo de los Planes de Superación Profesional Individual, como parte de la capacitación autónoma, así como el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias de innovación pedagógica, proyectos de innovación pedagógica e investigación-acción pedagógica.

2.2.2.5 Evaluación de desempeño docente comparada

a) Evaluación de Desempeño Docente en el Perú

Desde una perspectiva legal, la génesis de la evaluación del desempeño docente en el Perú se prescribe en el Proyecto Educativo Nacional, el cual en el objetivo estratégico N° 3 “maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”, resultado N° 2 “carrera pública magisterial renovada”, numeral 11 (implementar una nueva Carrera Pública Magisterial) y política 11.1. “evaluar a los docentes para su ingreso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial, y su asignación laboral”, el Consejo Nacional de Educación (2007) señala que dicha política busca “instalar y fortalecer un sistema efectivo de evaluación docente que sirva para alimentar el sistema de formación continua del magisterio, así como la selección y certificación que exige el ingreso y la permanencia en la Carrera Pública Magisterial” (p. 89).

Asimismo, el marco legal de la Evaluación del Desempeño Docente en el Perú se especifica en la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 y su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED, donde se señala que son objetivos de la evaluación del desempeño docente:

Comprobar el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del profesor establecidos en los dominios del Marco de Buen Desempeño Docente. Identificar las necesidades de formación en servicio del profesor para brindarle el apoyo correspondiente para la mejora de su práctica docente. Identificar a los profesores cuyo desempeño destacado les da la posibilidad de acceder a los incentivos. (Decreto Supremo N° 004-2013-ED, 2013, art. 44).

En el aspecto operacional la evaluación de desempeño docente en el Perú, a nivel sectorial es responsabilidad del despacho del Viceministerio de Gestión Pedagógica como órgano de Alta Dirección, donde se encuentra como órgano de línea la Dirección General de Desarrollo Docente, la cual tiene como propósito desarrollar “un sistema docente que integre y articule las políticas de evaluación, carrera, bienestar, reconocimiento, formación y contratación docente” (Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, 2015, art. 134), ello, a partir de la generación

de políticas, planes y normas específicas. En el órgano de línea precisado anteriormente se adscribe entre otras instancias, la Dirección de Evaluación Docente, la cual “es responsable de proponer, implementar y supervisar los procedimientos de evaluación para el ingreso, permanencia, ascenso y acceso a cargos en la carrera pública magisterial” (Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, 2015, art. 139), ello a partir de diseño e implantación de normativas específicas criterios e instrumentos de evaluación, así como el apoyo a las instancias de formación docente en el diseño de estrategias que permitan mejorar el desempeño de los profesores a partir de los resultados de las evaluaciones. En síntesis, la evaluación de desempeño docente en el Perú, si bien tiene un planeamiento definido, está legalmente establecida y cuenta con un marco técnico; no obstante, carece de un marco operativo que materialice dicho proceso de valoración, de modo tal que permita a los docentes tener un punto de partida de su *modus operandi* y a partir de ello establecer planes de mejora de la práctica docente en la perspectiva de asegurar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

b) Evaluación de Desempeño Docente en Chile

En el marco legal, la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se rige por lo establecido en la Ley N° 19961, promulgada el 9 de agosto de 2004, la cual estipula los lineamientos generales de la implementación de la Evaluación Docente; así como lo precisado en el Decreto N° 192 de Educación del 30 de agosto de 2004, publicado en Diario Oficial el 11 de junio de 2005, el cual describe el modo en que debe llevarse a cabo la evaluación, quiénes participan en ella, qué instrumentos se utilizan, los niveles de desempeño y sus consecuencias en el desarrollo profesional de los docentes. También regula parcialmente, el proceso evaluativo la novísima Ley N° 20903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (carrera docente), publicada el 1 de marzo de 2016.

En el aspecto funcional, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente que permite fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación, está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento,

Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), donde se encuentra como órgano de línea de la Secretaría Técnica General la instancia de “Evaluación Docente”. El CPEIP para su ejecución, encarga la asesoría técnica del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile, donde se constituye el Equipo Docentemás, responsable de desarrollar las distintas acciones y materiales que requiere el proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos.

c) Evaluación de Desempeño Docente en Colombia

En el marco legal la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes en Colombia está dispuesta por el Decreto Ley N° 1278, que tiene por objeto “establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente” (Decreto Ley N° 1278, 2002, art. 1). Asimismo, está reglamentada por el Decreto N° 3782, el cual tiene como propósito “verificar los niveles de idoneidad y eficiencia de los educadores en el desempeño de sus funciones, como factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación” (Decreto N° 3782, 2007, art. 3); además de proporcionar información objetiva, válida y confiable sobre el desempeño laboral de los evaluados, a fin de retroalimentar y estimular la mejora continua mediante los planes de mejoramiento institucional y los planes de desarrollo personal y profesional.

En el marco funcional, la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes en Colombia es responsabilidad, a nivel sectorial del Viceministerio de Educación Prescolar, Básica y Media, Dirección de Calidad de la Educación Prescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación, quien para efectos de materialización encarga el proceso a la Comisión Nacional del Servicio Civil y a la Secretaría de Educación de la Entidad Territorial Certificada, quienes son los responsables de diseñar e implantar el aspecto técnico (matriz de competencias funcionales y

comportamentales) y metodológico (técnicas e instrumentos) del proceso evaluativo, con el propósito de sistematizar los resultados, a fin de diseñar las acciones de mejora.

2.2.2.6 El proceso de evaluación de desempeño docente

En forma general, el proceso de evaluación de desempeño docente, sintetizando lo planteado por Mateo (2000), distingue cuatro grandes fases en el proceso de diseño e implantación de un sistema de evaluación docente: a) fase de ideación, en la cual se tiene en cuenta aspectos como: identificación del sistema de necesidades, derivación de los objetivos institucionales, definición del modelo de calidad para la docencia; b) fase de desarrollo, donde se concretizan acciones como: determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado, desarrollo de los criterios de evaluación y sus indicadores, fijación de los “estándares” para la valoración de la actividad docente; c) fase de implementación, en esta fase se consideran los siguientes momentos: documentación de la actividad profesional del profesor, emisión de los juicios valorativos respecto de la docencia y uso intensivo y extensivo de la información: la derivación de las propuestas de mejora; por último, d) la fase de metaevaluación, en la cual se valora todo el proceso seguido en la evaluación.

En forma específica, atendiendo a un sistema concreto de evaluación del desempeño docente, dicho proceso se rige por cuatro etapas cíclicas: planeación y preparación, desarrollo de la evaluación, análisis y usos de los resultados y seguimiento individual e institucional; dichas etapas se describen a continuación:

a) Planeación y preparación

Según el Ministerio de Educación Nacional (2008) esta etapa “tiene como propósito disponer y organizar los diferentes elementos y recursos necesarios para desarrollar la evaluación de desempeño de docentes (...) en condiciones óptimas” (p. 22). Para ello, el evaluador debe: conformar el equipo de trabajo, prever los documentos marco de evaluación, así como los instrumentos a aplicar, elaborar un cronograma de evaluación y precisar los sujetos que participan del acto evaluativo; socializar los enfoques, documentos, instrumentos y etapas

del proceso de evaluación y; realizar una entrevista individual con cada evaluado como estrategia de acercamiento.

b) Desarrollo de la evaluación

Cuando todo esté dispuesto para realizar la evaluación de desempeño docente, se debe desarrollar el proceso de acuerdo con las siguientes actividades: observar en forma sistemática y permanente el desempeño del docente, siempre de manera objetiva y sin prejuicios; recolectar las evidencias del proceso de valoración a fin de emitir los juicios de valor según las escalas preestablecidas; realizar la entrevista con el evaluado a fin de comunicarle los resultados de la valoración e impulsar su mejoramiento continuo que garanticen su desarrollo personal y profesional, para ello es necesario que el evaluado: a) no se sienta amenazado durante su desarrollo, b) tenga la oportunidad de exponer sus ideas y sentimientos, c) cuente con un evaluador que enfatice aspectos positivos, los cuales sirvan de apoyo y puedan usarse con más efectividad, y d) encuentre una atmósfera donde la conversación se caracterice por el respeto mutuo, la sinceridad, la actitud de escucha y el flujo de información en forma horizontal; por último, se debe diseñar el Plan de Desarrollo Personal y Profesional del evaluado en función de sus principales fortalezas y oportunidades de mejoramiento, pero con objetivos claros y precisos, fácilmente verificables y cuantificables.

c) Análisis y uso de resultados

Según el Ministerio de Educación Nacional (2008) tras haber realizado la evaluación de desempeño docentes, es importante consolidar la información para analizarla de manera integral. "Este análisis agrupado de la información servirá para el diseño de acciones macro, que tengan un impacto general sobre todos los evaluados, la institución educativa" (p. 36); es decir esta etapa implica, no solo el juzgamiento individual del evaluado, sino también el juzgamiento de índole organizacional.

Para el análisis de la información a la que se hace mención en el párrafo anterior, la cual se realiza en tres niveles: individual, institucional y sectorial es necesario: realizar la autorreflexión del docente evaluado sobre resultados, para establecer compromisos a partir de sus debilidades; realizar el análisis multivariado de resultados individuales y colectivos, a fin de determinar necesidades formativas para el Plan de Superación Profesional Individual y Plan de Formación Permanente institucional; elaborar el informe de resultados donde se precisen los planes de desarrollo personal y profesional, las líneas generales de mejoramiento, bien sea a nivel institucional o territorial; así como las políticas formativas y la forma de abordar dichos resultados al momento de diseñar los instrumentos de gestión escolar y; reportar al sector las acciones a implementar para el mejoramiento de la práctica pedagógica del docente.

d) Seguimiento individual e institucional

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008), el proceso de evaluación de desempeño docente en el marco del enfoque de evaluación formativa, no concluye con el análisis de los resultados, implica darle “continuidad para que realmente se incorpore en la cultura de mejoramiento de las instituciones educativas” (p. 38); es decir, cambiar a un modus operandi ideal de la práctica docente, para ello es necesario actividades de seguimiento y acompañamiento a los docentes evaluados, lo que constituye una nueva valoración y concreta el proceso cíclico de la evaluación de desempeño.

En la etapa de seguimiento individual e institucional es necesario realizar las siguientes actividades: establecimiento de metas individuales de mejoramiento en función de las competencias funcionales o comportamentales, las cuales deben tener condiciones favorables para el logro; registro y análisis de los cambios del docente evaluado; implantación de la cultura de autoevaluación permanente y objetiva en los evaluados y; desarrollo de la metaevaluación con el propósito de identificar los aciertos y las fallas del sistema evaluativo en su conjunto, a fin de realizar los ajustes necesarios.

2.2.2.7 Modelos de evaluación de desempeño docente

Los modelos orientan sustantivamente el proceso de evaluación de desempeño docente; su planteamiento se rige, principalmente por tres cuestiones: en qué enfoque se centra el proceso evaluativo, qué se entiende por evaluación de desempeño docente y en qué aspectos se centra la evaluación. La evaluación de desempeño docente se rige por una diversidad de modelos, los cuales pueden aplicarse en forma simultánea, con primacía o con focalización en alguno de ellos; existen modelos desde aquellos que tienen un enfoque punitivo, hasta aquellos que tienen un enfoque formativo; desde los que se centran en los procesos, hasta los que se centran en resultados. Según la literatura revisada se pueden tipificar claramente los siguientes modelos evaluativos: modelo de “inspección”, evaluación de los colegas, modelo de evaluación docente basado en la evaluación de los consumidores, modelo de “enseñanza reflexiva” o modelo de “toma de decisiones”, modelo centrado en el perfil del docente, modelo centrado en resultados, modelo centrado en el comportamiento del docente dentro del aula y en otros ambientes de aprendizaje, modelo basado en las funciones y responsabilidades del docente y modelo basado en competencias.

a) Modelo de “inspección”

Según el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), el modelo de inspección “se basa fundamentalmente en el juicio que un experto realiza basándose principalmente en las visitas de aula siguiendo criterios que cree apropiado según su experiencia” (p. 27). De acuerdo con el autor precitado este modelo evaluativo se centra en la valoración de aspectos como: logro de los objetivos educacionales; diseño, desarrollo y evaluación curricular; participación y motivación de los estudiantes; desarrollo individual; métodos de enseñanza y materiales didácticos; personalidad de los docentes, espacio físico del aula y clima del aula.

b) Evaluación de los colegas

Este modelo evaluativo, también se denomina “evaluación colegial” y a decir del Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012) “es una evaluación en la que son los mismos docentes junto con sus colegas quienes revisan el trabajo que realizan sus iguales” (p. 27). El método de evaluación, por excelencia que asegura la objetividad en el marco de este modelo evaluativo es el portafolio, ello en virtud que está basado en la documentación reflexiva que presenta el evaluado como resultado del proceso de evaluación. El modelo descrito líneas anteriores se aborda indirectamente en el presente estudio a partir de la “evaluación par” en el marco del enfoque de evaluación de 360°.

c) Modelo basado en la evaluación de los consumidores

En líneas generales este modelo evaluativo valora la relación entre el docente y los “clientes” o “consumidores”, ya sea el cliente interno (estudiantes) o cliente externo (padres de familia). En forma específica, según el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), este modelo se basa en “recoger la valoración que tienen del desempeño del maestro respecto a su función docente a partir de tener la opinión de los grupos de consumidores, estos generalmente son los estudiantes, padres/ madres y miembros de la comunidad” (p. 27). Este modelo es muy utilizado en el marco del enfoque de la calidad total, en el cual la opinión de los consumidores es muy apreciada en el marco del criterio de “satisfacción del usuario”. En la presente tesis, dicho modelo está presente en el marco de la evaluación de 360° y se materializa con la aplicación del cuestionario de opinión de la labor docente.

d) Modelo centrado en la práctica reflexiva

También es denominado el modelo de “toma de decisiones”, de acuerdo con Montenegro (2007), este modelo “invita al docente a tomar conciencia diaria de su trabajo observando sus ventajas y dificultades para ir en un proceso de continuo mejoramiento. (...) Genera disciplina en el proceso evaluativo, se apoya principalmente en la autoevaluación y compromiso del docente”

(p. 32). En otra perspectiva, para el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), este modelo implica la “reflexión del profesor como motor que da vida al conjunto. Por la reflexión, los pensamientos, las acciones y los conocimientos de los profesores cobran vida, se vivifican, se mantienen en una constante acción de flujo y reflujo” (p. 28).

El modelo descrito anteriormente se aborda en la presente tesis a partir de dos instrumentos de medición: la Guía de Autoevaluación de la Sesión de Aprendizaje y la Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente, concretamente al valorar el indicador “innovación y productividad docente”; en el primer caso, puesto que se relación con el proceso autoevaluativo del docente y en el segundo caso, por el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias y/o proyectos de innovación pedagógica, los cuales parten de la autorreflexión de la práctica docente.

e) Modelo centrado en el perfil del docente

Este modelo, a decir de Montenegro (2007) “hace énfasis en una serie de características de un docente ideal” (p. 32); según el autor precitado, la ventaja de este modelo es que se coloca como un patrón a imitar por los docentes; pero tiene la desventaja de ser eso “algo ideal” que dista mucho de lo que los docentes son en realidad; ello implica que los rasgos característicos a evaluar en el docente son inalcanzables; ya sea porque se trataría de un perfil ideal o porque el estándar es muy alto.

f) Modelo centrado en resultados

Este modelo, de acuerdo con Montenegro (2007) “hace énfasis en el tipo de aprendizajes que obtienen los estudiantes. La ventaja de este modelo es su pragmatismo, dado que centra su interés en los resultados de la gestión del docente” (p. 32). Según el turo precitado, en este modelo no se necesita evaluar al maestro directamente sino los logros de aprendizaje de sus estudiantes para saber qué saben, cuánto saben y qué tan bien lo hacen. En otra perspectiva, según el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012) “este modelo utiliza los resultados de los alumnos como criterio de

eficacia docente. Estos resultados se obtienen a partir de la aplicación de pruebas o test estandarizados” (p. 28). En la presente investigación este modelo está presente al valorar los resultados de la labor docente, en forma concreta, el indicador “logros de aprendizaje escolar”.

g) Modelo centrado en el comportamiento del docente en clase

El modelo centrado en la actuación del docente dentro del aula y en otros ambientes de aprendizaje, según Montenegro (2007) “hace hincapié en la forma cómo el docente lleva a cabo las actividades de aprendizaje” (p. 32); es decir, este modelo se centra en la forma cómo el docente conduce su práctica pedagógica al diseñar, desarrollar y evaluar las sesiones de aprendizaje, sin embargo, podría sobrevalorarse el activismo del docente o “abusar de los procesos”, sin tener en cuenta los resultados de su labor. Este modelo en la presente investigación se aborda, sobre todo al valorar las dimensiones de “planificación didáctica” y “conducción de la práctica pedagógica”.

h) Modelo basado en las funciones y responsabilidades del docente

De acuerdo con Mateo (2000), citado por el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), todo sistema de evaluación del desempeño docente exige establecer con precisión las áreas de responsabilidad del maestro en el contexto del aula, en la participación institucional y en la vinculación con las familias y la comunidad; así como las funciones más importantes, las cuales deberían estar establecidas como requisitos de acceso a la carrera docente; dichas responsabilidades y funciones sirven de base para la valoración del desempeño docente y en ese sentido deben convertirse en dimensiones o criterios de evaluación. El modelo basado en las funciones y responsabilidades del docente, hace hincapié que las exigencias profesionales deberían incluir elementos tales como:

Conocimiento de la materia, buenas credenciales, capacidad de seleccionar los materiales curriculares más adecuados, diseñar la instrucción y planificar las sesiones de aprendizajes, monitorización y evaluación de los aprendizajes de los alumnos, conocimiento de la normativa legal relacionada con la educación, participación en servicios profesionales y en

actividades de desarrollo del personal. (Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2012, p. 29).

El modelo descrito anteriormente hace énfasis en un conjunto de deberes, responsabilidades o funciones que debe cumplir el docente en el marco de su código deontológico profesional u organizacional, las cuales primigeniamente están prescritas en las normas generales o específicas de la carrera docente; dichos deberes, desde una perspectiva técnica se materializan en funciones como: dominio disciplinar, habilidades instruccionales, habilidades evaluativas y profesionalidad.

i) Modelo basado en competencias

Si se asume la definición conceptual de competencia como la facultad para combinar capacidades a fin de lograr un propósito en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético; entonces un modelo basado en competencias implica:

Valorar los conocimientos, capacidades y habilidades que el maestro/a pone en práctica para desempeñar con profesionalidad sus funciones y responsabilidades docentes, incidiendo significativamente en la mejora de la calidad de la comunidad escolar de la que éste/a forma parte, cuyo última finalidad es la de alcanzar logros en los procesos de aprendizaje de sus alumnos y de avanzar en su desarrollo personal y profesional como educador/a. (Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2012, p. 38).

Este modelo evaluativo es el que mayor primacía tiene en la presente investigación, debido a tres razones importantes: la primera, por la definición que encarna dicho modelo, toda vez que habla de valorar las capacidades y actitudes (profesionalidad) del docente, tal como se ha realizado en la presente tesis; en segundo lugar, por la estructuración del proceso evaluativo, lo cual implica el juzgamiento de las competencias intelectuales o simplemente la valoración de capacidades, así como el juzgamiento de competencias sociales y competencias intrapersonales o simplemente valoración de actitudes y; en tercer lugar, por el marco teleológico que

representa dicho modelo, toda vez que la finalidad es la mejora de la práctica docente y el aseguramiento de los logros de aprendizaje escolar.

2.2.2.8 Métodos e instrumentos de evaluación de desempeño

Los métodos e instrumentos cuya utilización se considera más necesaria y útil para evaluar de manera válida y confiable el desempeño profesional del maestro, así como las dimensiones sobre la que pueden aportar información pertinente son los siguientes:

a) La observación de clases

Las observaciones de clases (sesiones de aprendizaje) pueden ser la pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes. Resulta necesario precisar que todo método de observación de clases debe estar acompañado de una concepción de lo qué es la enseñanza, pero sobre todo de la concepción de lo que es una enseñanza buena o eficaz. La observación es un método empírico de investigación que se utiliza con mucha frecuencia en la mayoría de los modelos de evaluación del desempeño del docente. Sobre el particular, Valdés (2009) señala que “su amplio uso se justifica por la necesidad de analizar las características del desempeño del maestro en su contexto, lo que evita realizar inferencias inobjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en el aula” (p. 48).

En cuanto a la caracterización de la observación de las clases, según el Ministerio de Educación de Argentina (2010), puede ser “desarrollada por directivos, inspectores, colegas o expertos; (...). Puede ser formal, preparada con antelación, o informal sin configuración previa; puede utilizarse un protocolo de observación cerrada o recoger de forma abierta las percepciones del evaluador” (p. 25). Asimismo, en cuanto al objeto de evaluación, la observación de las clases, a decir del Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012) “aporta evidencias como son: el clima del aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumno-profesor, el funcionamiento general de la clase, capacidades pedagógicas del profesor” (p. 31). Este método en el presente estudio fue utilizado

para valorar las dimensiones: “conducción de la práctica pedagógica” e “interacción en el aula”, mediante instrumentos predeterminados, tales como: guía de observación para el primer caso y lista de cotejo para el segundo caso.

b) La autoevaluación

La autoevaluación, a decir de Valdés (2009) es el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un “sincero análisis de sus propias características de desempeño (...) entre los objetivos (...) se pueden citar: estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo y aumentar el nivel de profesionalidad del profesor” (p 72); ello implica que es el propio docente quien emite juicios de la efectividad de su labor y su responsabilidad profesional; en ese sentido, este método:

Ayuda a focalizar el desarrollo profesional y la mejora a nivel del aula y del centro. Aporta información (...) del control sobre su propia práctica. Facilita que el profesor sea consciente respecto de las fortalezas y debilidades de su propia práctica docente. (...) Trata a los profesores como profesionales con capacidad de auto mejora. (Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2012, p. 32).

Como se aprecia en las definiciones anteriores este método fomenta la actitud autocrítica y de autorreflexión del docente con fines de mejora continua. En el presente estudio este método se aplicó en el marco de la evaluación de 360º, a fin de tener la propia valoración del docente con relación a la conducción de la práctica pedagógica.

c) La encuesta de opiniones profesionales

Este instrumento se puede aplicar tanto a los propios docentes, como a los usuarios del servicio (estudiantes y familias). Cuando se aplica a los docentes, a decir de Valdez (2009), el cuestionario tiene como propósito valorar variables disímiles como: “autoeficacia, expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos, satisfacción laboral y profesional, capacidad didáctica

para guiar a sus alumnos en la búsqueda de solución de ejercicios, actividades o problemas, efectividad de su capacitación, etc.” (p. 76).

Con respecto a la aplicación de la encuesta de opinión profesional a los estudiantes o a sus familias, según el Ministerio de Educación de Argentina (2010), implica “la aplicación de cuestionarios cerrados dirigidos a los alumnos o a sus familias para obtener información sobre el desempeño de los docentes” (p. 26). También este método de acopio de información es importante porque:

Las familias pueden aportar información acerca de cómo el profesor interactúa con el alumno y la familia, valora la efectividad del profesor en cuanto a las tareas que asigna en clase, su satisfacción en cuanto a la participación en la escuela y respecto a la atención que se le presta (...). La opinión de los alumnos (...) también aporta información respecto a cómo se desempeña el maestro en las aulas en cuanto a: su emocionalidad, habilidades didácticas y pedagógicas, relación profesor -alumno, calidad de las prácticas docentes que se realizan en el aula. (Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2012, p. 31).

Tal como se aprecia en las citas anteriores, las encuestas de opinión son importantes porque permite tener información del docente evaluado, desde otras perspectivas, concretamente de los usuarios (estudiantes y familias); sin embargo, a decir del investigador esta práctica en una etapa inicial es muy “sensible” y “cuestionable”, puesto que el nivel de objetividad de la información es subvalorado o sobrevalorado, hasta generar en los usuarios del servicio formativo una cultura de la evaluación; no obstante es necesario aplicar dicha metodología, porque permite concretar el enfoque de evaluación de 360º, por ello es recomendable que los datos de estos instrumentos sean referenciales y no vinculantes punitivamente en una etapa inicial, es decir debe ofrecer información complementaria sobre la actuación docente, a fin de modificar sus intervenciones en el aula; si se desea incluir punitivamente como parte de la evaluación del desempeño docente, debe hacerse de manera

ponderada o solo reducido a un ítem que refleje el índice de satisfacción de los usuarios internos (estudiantes) y externos (familias), tal como se plantea en la presente tesis; donde el uso de esta metodología se reflejó en el juzgamiento de la dimensión “resultados de la labor docente”, concretamente el indicador “innovación y productividad docente”, al valorar el índice de satisfacción de los usuarios.

d) Los tests sobre actitudes, valores y normas

Esta metodología, en líneas generales valora las actitudes o competencias comportamentales de los docentes. En forma específica, según Valdés (2009), la aplicación de estos instrumentos ofrece una “visión holística de la (...) evaluación del desempeño profesional del docente, lo que presupone un enfoque que busca apreciar todos los elementos que intervienen en un proceso” (p. 83). En el presente estudio este instrumento se utilizó para valorar la emocionalidad docente a través de la aplicación de una escala que valora la gestión de emociones y la práctica de habilidades sociales del educador. En otra perspectiva, las escalas de evaluación de profesores:

Contribuyen a señalar la presencia y/o ausencia de algunas características de la labor docente. Se puede evaluar aspectos como: desarrollo de la clase, habilidades didácticas, personalidad del docente, preparación académica y profesional, interés y motivación en su profesión, habilidades para el trabajo colaborativo, liderazgo en la comunidad escolar. (Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2012, p. 32).

e) El portafolio

El término “portafolio”, desde una perspectiva general es un receptáculo, un archivo, un expediente donde se colocan, de manera ordenada, con arreglo a una guía preconcebida, documentos relativos a un grupo de actividades del profesor que sirven para testimoniar una parte de su desempeño profesional; lo más frecuente es encontrar en los portafolios

documentos de tres tipos: aquellos que son elaborados por el profesor, los realizados por el profesor y otros colegas y elaborados por los directivos. En forma específica, a decir de Valdés (2009) el portafolio es “un simple *“file”*, que documentan y controlan fundamentalmente los directivos (...) y que se construye a partir de una estructura preconcebida que encaje en la naturaleza específica del trabajo del profesor y de sus actividades que se quieran documentar” (p. 97).

En otra perspectiva, el Ministerio de Educación de Argentina (2010), acota que el portafolios “es una recopilación de documentos variados sobre el desempeño del profesor, una colección de experiencias vividas por el docente en relación con su labor profesional” (p. 27); por lo tanto, en el portafolios, puede incluirse documentos de la gestión organizacional, de la planificación didáctica, de la conducción de la práctica pedagógica, de la interacción escolar, entre otros. En la presente tesis, esta metodología de evaluación se aplicó de manera indirecta como herramienta para la autorreflexión de la práctica docente, sobre todo cuando el educador diseña, desarrolla y evalúa estrategias o proyectos de innovación pedagógica en el marco de la dimensión “resultados de la labor docente” y del indicador “innovación y productividad docente”.

f) Los ejercicios de rendimiento profesional

Los ejercicios de rendimiento del profesor, de acuerdo con Valdés (2009) han sido creados para “medir cuerpos de conocimientos y capacidades que parecen de vital importancia para que tenga lugar una buena enseñanza, pero que puede resultar muy difícil o imposible medir mediante la utilización de exámenes convencionales u otros métodos para evaluar el desempeño” (p. 98). En cuanto al objeto de evaluación, dicha metodología a decir de Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), “se puede utilizar para valorar aspectos como: conocimiento de la materia que enseña y conocimiento de la profesión docente” (p. 31). Esta metodología de evaluación en la presente tesis se utilizó para valorar el nivel de conocimiento del docente con relación a aspectos

psicológicos y pedagógicos circunscritos en la labor docente, a fin de tipificar necesidades de capacitación para el diseño del Programa de Formación Permanente.

g) Las pruebas pedagógicas de lápiz y papel

En la perspectiva de Valdés (2009) esta metodología se aplica “para obtener información acerca de los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes en las distintas asignaturas del currículo” (p. 103). Según el autor precitado deben aplicarse al menos en dos momentos del curso escolar (preferentemente al inicio y al final) con el propósito de apreciar “el valor agregado” que representa la labor del docente. Las pruebas de lápiz y papel, también denominadas estandarizadas pueden ser: de desarrollo, objetivas y mixtas, el uso de alguno de los tipos depende en parte del propósito de evaluación y de la muestra evaluativa.

En la perspectiva del Ministerio de Educación de Argentina (2010), las pruebas estandarizadas de rendimiento a los alumnos es una metodología “susceptible de ser utilizada para la evaluación externa del desempeño docente (...); es decir, considerar los resultados académicos de los alumnos” (. 26) como impacto del trabajo docente y como un mecanismo de rendición de cuentas, lo cual pertenece a un modelo evaluativo centrado en resultados.

Asimismo, es necesario hacer hincapié que las pruebas estandarizadas de lápiz y papel que valoran el rendimiento alcanzado por los estudiantes, a decir del Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012) “se ha de tomar dentro de la evaluación del profesor no como una manera de atribuirle al profesor la única responsabilidad de los alumnos, sino que se trata de un valor añadido aportado por la forma en que el profesor desarrolla la docencia” (p. 32), bajo esta premisa, dicha metodología se aplicó en la presente tesis solo como uno de los ítems del indicador “logros del aprendizaje escolar” de la dimensión “resultados de la labor docente”; ello en virtud que si bien la labor docente es determinante en los logros de aprendizaje escolar, existen factores asociados que favorecen o dificultan dicho aprendizaje, tales como: la actitud de los estudiantes, la labor directiva y la vinculación con las familias.

h) La opinión de los colegas

Esta metodología de evaluación de desempeño docente, denominada también “evaluación par” es importante porque:

Aportan retroalimentación de elementos de la actividad docente que desempeña el compañero en el aula. Han de ser elementos relacionados con la manera sobre cómo desempeña su función el profesor dentro de la escuela. No han de aportar información basada en la subjetividad sino en hechos sobre la actuación docente de la persona a evaluar. Aportan información en cuanto a la responsabilidad del profesor en el desempeño de sus funciones. (Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2012, p. 32).

La metodología descrita anteriormente es importante en el marco del enfoque de evaluación de 360º, puesto que aporta la valoración del docente desde el punto de vista de su par evaluador, otro docente que conoce y realiza su labor pedagógica en las mismas áreas, grados o ciclos de estudio y con grupos de estudiantes análogos. Esta metodología se aplicó en la presente tesis, a fin de valorar la dimensión “conducción de la práctica pedagógica”.

i) Informe de la dirección de la institución

Según el Ministerio de Educación de Argentina (2010) esta metodología aplicada únicamente por los directivos de las instituciones educativas “tienen por objeto que allí se indiquen tanto las capacidades del docente como el desempeño de la tarea que ha desarrollado” (p. 26). Desde el punto de vista del investigador se trata de una forma sistematizada de comunicar los resultados del evaluado, ya sea de manera individual o colectiva; por lo tanto, no se trata de un instrumento que recoge información directa, sino de una herramienta que consolida todos los instrumentos aplicados a fin de emitir un juicio de valor y las estrategias de mejora del docente evaluado.

2.2.2.9 Marco de Buen Desempeño Docente

Desde una perspectiva general, el Marco de Buen Desempeño Docente es un instrumento técnico que materializa no solo el marco legal prescrito en la Ley de Reforma Magisterial, sino también las intenciones de política educativa previstas en el Proyecto Educativo Nacional, en ese sentido:

Define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente (Ministerio de Educación, 2012, p. 17).

De acuerdo con lo anterior, el Marco de Buen Desempeño Docente en el Perú, no solo constituye una herramienta que fija los parámetros (dominios, competencias y desempeños) de la evaluación del desempeño docente, sino también es un instrumento técnico válido para el proceso de incorporación de los docentes a la carrera pública magisterial, así como un instrumento para el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación permanente de los docentes en servicio.

En cuanto al aspecto teleológico, el Marco de Buen Desempeño Docente tiene los siguientes propósitos específicos:

- a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza; b) Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza; c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se

perfeccionan en la práctica de la enseñanza y; d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente. (Ministerio de Educación, 2012, p. 17).

En relación al aspecto estructural, el Marco de Buen Desempeño Docente está compuesto por: cuatro dominios, nueve competencias y cuarenta desempeños. Los dominios hacen referencia a un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales, dentro de los dominios del Marco, tenemos: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

En cuanto a las competencias, entendidas como la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos, el presente marco aborda competencias que tienen relación con: el conocimiento de las características del estudiante y la disciplina curricular, la programación curricular coherente y colegiada, la generación del clima propicio para el aprendizaje, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación permanente del aprendizaje, la participación activa del docente en la gestión escolar, las relaciones familia-escuela-comunidad, la reflexión sobre la práctica docente y la ética profesional; por último, los desempeños son las actuaciones observables del docente que pueden ser descritas y evaluadas y que en su conjunto expresan el logro de la competencia docente de un dominio específico.

2.2.2.10 Errores comunes en la evaluación de desempeño docente

La evaluación como una forma de investigación (investigación evaluativa) al momento de materializarla comente algunos errores, los cuales, sintetizando a Guerra-López (2007), pueden referirse a errores del mapeo del sistema, donde se encuentran: el error de camino causal, el error de una mala atribución, el error de “el jugador faltante” y el error de valor local; errores de lógica, tales como: el error de conclusión falsa, el error de experto, el error de pensamiento de deseo, el error de asociación, el error de rápido arreglo y el error de explicación

de arrastre o; los errores de procedimiento entre los que destacan: el error de instrumento, el error de medición, el error de modelo, el error de la población enmascarada y el error de la persona promedio.

En el marco de la evaluación de desempeño docente, los errores más comunes que se pueden cometer, los cuales minimizan la objetividad y acrecientan la subjetividad del acto evaluativo son: el efecto de halo o aureola, la tendencia a la medición central, los prejuicios personales, el error de imprecisión, el efecto Hollywood y el error de lenidad o severidad. En cuanto al efecto de halo o aureola, según Urquijo y Bonilla (2008) este efecto consiste en “dejarse impresionar por algunas de las características más destacadas de la persona evaluada, que domina todo el juicio del evaluador, bien sea en forma favorable cuando la característica en cuestión le complace o bien en forma desfavorable cuando le disgusta” (p. 317), de acuerdo con el autor precitado, este efecto se da con mayor frecuencia cuando el evaluador no conoce demasiado al evaluado.

Sobre la tendencia a la medición central, también denominada el error de constancia, a decir de Urquijo y Bonilla (2008) consiste en “huir de los extremos (excelentes-malos) y puntuar a todos en el centro, mediante juicios medios. Esto suele hacerse, bien sea para eludir responsabilidades o bien por un falso sentido de equidad” (p. 317), no obstante, concordante con el autor precitado, lo que en verdad se consigue es castigar a los buenos por ubicarlos más bajo de su desempeño y se premiar a los malos por ubicarlos más alto de su desempeño. En cuanto a los prejuicios personales, de acuerdo con Patricio (2016), implica sostener “a priori una opinión anterior a la evaluación. Situaciones como la interposición de una queja o una demanda judicial del empleado en reconocimiento de sus derechos, pueden distorsionar la apreciación del desempeño” (p. 218), ello en virtud que el proceso evaluativo se realiza bajo emociones-antipatías y no de una manera consciente.

En lo que respecta al error de imprecisión, según Urquijo y Bonilla (2008) “consiste en no matizar bien el rango y puntaje (...) cuando se utiliza el medidor de las escalas que se ofrecen en el instrumento de medición” (p. 317), es decir, las puntuaciones no corresponden a los rangos

predeterminados o los rangos se han elaborado sin un criterio técnico. El efecto Hollywood, a decir de Urquijo y Bonilla (2008) “se produce cuando el evaluador se deja impresionar por aspectos demasiado externos de algunos evaluados, que en realidad no se corresponden con lo que en verdad son” (p. 317); de allí la necesidad que la evaluación sea permanente. Por último, el error de lenidad o severidad, de acuerdo con Urquijo y Bonilla (2008) “se comete cuando el evaluador se deja llevar de sus sentimientos de simpatía por la persona evaluada o por ser demasiado generoso al evaluar (...). También puede darse en sentido contrario y entonces hablamos de severidad” (p. 317). Este error, a decir del autor precitado en algunos casos se comete de manera inconsciente, pero también puede darse de manera intencional, cuando se pretende de manera consciente ayudar a alguien en una promoción de línea de carrera o para que no sea desvinculado laboralmente.

Todos los errores en la evaluación del desempeño docente descritos en los párrafos anteriores, se minimizan cuando se asume que la evaluación es un proceso, no un suceso y cuando la evaluación se entiende solo como un medio para lograr un fin (la mejora continua); asimismo, contribuye en la minimización de los errores de evaluación el trabajar con un enfoque de 360°, puesto que se puede triangular la información de los diferentes actores que intervienen el acto evaluativo, además al realizarse de manera permanente se obtiene el verdadero “modus operandi” o un performance más justo del docente.

2.2.2.11 Dimensiones de la evaluación del desempeño docente

La valoración del desempeño docente, ya sea desde una perspectiva de la gestión del talento humano o como una multimodalidad de evaluación educativa, implica dimensiones concordantes con todo objeto de evaluación, en ese sentido y en el marco de una evaluación por competencias se debe valorar las capacidades o competencias duras, así como las actitudes o competencias blandas. Las capacidades que se valoran en los docentes, a decir del investigador son aquellas que se asocian a las funciones inherentes de la labor pedagógica, ya sea prescriptiva u operativa, a su contribución como integrante de la institución educativa y a la vinculación con

la comunidad. Sobre el particular, el Ministerio de Educación Nacional (2008) acota que las capacidades del desempeño docente o competencias funcionales son las responsabilidades específicas del cargo de docente, definidas en la ley y los reglamentos que se expresan en las actuaciones intencionales de los docentes, tales como desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias, “por lo que tienen a su cargo funciones de planeación, ejecución y evaluación de diferentes actividades curriculares que respondan a las particularidades del proyecto educativo de la institución, así como a las necesidades y al contexto de los estudiantes” (p. 14).

Asimismo, según el Ministerio de Educación Nacional (2008), la práctica docente implica además que el educador esté en capacidad de “articular los procesos pedagógicos que lidera con el entorno en el que se encuentra la institución, y que actúe de acuerdo con las dinámicas administrativas de la institución en la que labora, aprovechando adecuadamente los diferentes recursos” (p. 14). En cuanto a las actitudes como objeto de evaluación, según el investigador, hace referencia al conjunto de normas, hábitos, conductas, predisposiciones y virtudes que el docente pone en práctica para exhibir un performance adecuado y convivir en forma armoniosa a nivel institucional, ello en el marco de la ética profesional. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008), la valoración de las actitudes o evaluación de las competencias comportamentales implica evaluar “las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones. Son transversales a las diferentes áreas de gestión, y se requieren para lograr un desempeño idóneo y de excelencia en el cargo” (p.15).

Las dimensiones del proceso de Evaluación del Desempeño Docente en la presente investigación se circunscriben en dos áreas que atienen el objeto de evaluación de todo tipo de evaluación, la capacidad docente con el 70% y la actitud docente con el 30%. Las especificaciones del dimensionamiento evaluativo se presentan en la figura 5 y la descripción conceptual y operacional de cada una de las dimensiones se presentan a continuación.

a) Planificación didáctica

Previo a la definición de la expresión “planificación didáctica” es necesario acotar el significado del término planificación, el cual a decir de Clark y Peterson, citados por Zabalza (1987), implicaría una concepción cognitiva, donde la planificación es una actividad mental interna del profesor y una concepción más externa relacionada con los pasos concretos que realiza el docente cuando realiza dicha actividad; en ese sentido la planificación es “el conjunto de procesos psicológicos básicos a través de los cuales la persona visualiza el futuro, hace un recuento de fines y medios y construye un marco de referencia que guíe sus acciones” (p. 15).

Figura 5

Áreas, dimensiones e indicadores de la evaluación del desempeño docente.

Objeto o Área	Dimensiones	Indicadores
Capacidad Docente (70%)	Planificación Didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación Curricular Anual. - Planificación de Unidades de Aprendizaje. - Planificación de Sesiones de Aprendizaje.
	Conducción de la Práctica Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Formalidad de la labor pedagógica. - Procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos. - Dominio disciplinar del área. - Materiales para la enseñanza y el aprendizaje. - Clima del aula.
	Resultados de la Labor Docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación y productividad docente. - Logros de aprendizaje escolar.
Actitud Docente (30%)	Responsabilidad Docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad en la jornada laboral. - Responsabilidad en aspectos pedagógicos. - Responsabilidad en aspectos administrativos.

		<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad con las actividades del PAT. - Responsabilidad con su profesión.
	Interacción en el Aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción docente-estudiante. - Interacción entre estudiantes. - Interacción entre docentes. - Interacción docente-familias.
	Emocionalidad Docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de emociones. - Práctica de habilidades sociales.

En otra perspectiva, la planificación, según Ander-Egg (1968), citado por García y Arranz (2011) es la acción consistente en “utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en unas acciones y actividades previstas de antemano, con las cuales se pretende alcanzar determinados objetivos, habida cuenta de la limitación de los recursos” (p. 212). De las definiciones planteadas anteriormente se tiene que el acto de planificar es una acción mental inherente a la labor docente, la cual debe, necesariamente, realizarse de manera sistemática, considerando sus elementos y procesos, así como el contexto.

La planificación didáctica en líneas generales, según la perspectiva del tesando y atendiendo a una definición nominal, hace referencia al acto de previsión o anticipación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculados a un determinado enfoque de evaluación y conectado de manera pertinente con el contexto educativo concreto; ello implica que toda planificación didáctica debe partir de una realidad concreta, la cual debe caracterizarse a fin de involucrarla en los programas curriculares direccionados sistemática y metódicamente por el docente, a fin de asegurar los resultados de aprendizaje en el discente. Bajo esta definición es necesario considerar en el proceso de planificación didáctica: los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños de edad o grado), el contexto, las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como los procesos didácticos,

las estrategias de enseñanza o procesos pedagógicos, las estrategias de aprendizaje o procesos cognitivos y; los recursos y materiales educativos.

En relación con lo anterior, la riqueza del proceso de planificación didáctica radica en el acto de creación y operacionalización de las intenciones educativas en forma reflexiva y colegiada, habida cuenta que ello brinda autonomía docente, aproxima la planificación a los intereses institucionales dándole cohesión al equipo docente, así como coherencia y pertinencia con los procesos contextuales. Sobre el particular, la planificación didáctica, a decir de Encabo, Simón y Sorbara (1995) “es una instancia fundamental de la producción de conocimiento del docente, la herramienta eficaz que da cuenta de su intencionalidad pedagógica, en oposición a la improvisación y al espontaneísmo” (p. 89). Asimismo, el trabajo reflexivo de la planificación, evita que ésta sea considerada como una simple rutina, alejada de la práctica, la cual realiza el docente por cumplir con una responsabilidad funcional; por el contrario, la idea es que el educador ordene de manera consciente su pensamiento respecto a qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar, ello en función al contexto y los recursos institucionales.

En otra perspectiva, de acuerdo con Forés et al. (2010), la planificación didáctica debe enfocarse de manera que “posibilite una referencia estable ante la incidencia de los diversos factores que irán afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, al mismo tiempo, con un enfoque abierto que permita la evolución dinámica en función del cambio que experimentan las situaciones” (p. 52). Según los autores precitados, la planificación didáctica se convierte en una actividad que orienta la práctica docente, de allí que sea un imperativo su proceso de elaboración, a fin de evitar la espontaneidad, puesto que a decir de Encabo et al. (1995) la improvisación de la tarea, “no otorga mayor libertad, ni posibilita la creatividad del alumno como falsamente se supone, solo conduce al caos, a la pérdida de tiempo y en la mayoría de los casos, hacia actitudes autoritarias frente al desbordamiento de los niños” (p. 89).

Teniendo en consideración una óptica sectorial, la planificación didáctica implica:

El arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan. Parte por determinar claramente el propósito de aprendizaje (competencias y enfoques transversales). En

este proceso, es importante considerar las aptitudes, las necesidades, los intereses, las experiencias, los contextos, entre otros factores, de los niños y las niñas, así como prever, organizar, reflexionar y decidir sobre recursos y materiales, procesos pedagógicos y didácticos, interacciones, estrategias diferenciadas, clima de aula, contextos socio ambientales, etc., que hagan posible el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación para alcanzar dicho propósito. (Ministerio de Educación, 2016, p. 15).

Independientemente, de lo imperativo de la planificación didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ésta no debe considerarse como un camino tedioso, sino como una acción creativa e inherente al docente que avizora la conducción de una práctica educativa exitosa, puesto que, a decir de Fonseca y Aguaded (2007) “una buena planificación didáctica no se convierte sin más en buen aprendizaje, de forma que no deben perseguirse docentes expertos en planificación didáctica, sino docentes que planifiquen didácticamente” (p. 16); de allí que el meollo de la planificación didáctica no solo radica en el acto mismo de planificar, sino sobre todo en darle coherencia con el proceso de desarrollo de lo planeado, a través de un proceso de reajuste continuo.

Un aspecto importante del proceso de planificación didáctica es la flexibilidad, puesto que ello permite retroalimentar lo planeado a la luz de la práctica “in situ”, donde el docente toma decisiones sobre la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje, bocetando posibles soluciones a problemas individuales y colectivos de la clase en relación con el logro de competencias, capacidades o desempeños, ello bajo la premisa que la planificación didáctica es una hipótesis de trabajo y no una receta rígida y estereotipada.

Asimismo, la planificación didáctica se rige por un conjunto de principios, los cuales, resumiendo las ideas de Zabalza (1987), son los siguientes: principio de realidad, hace hincapié a la vida real y efectiva de la escuela; principio de racionalidad, indica un hacer consciente y autorregulado; principio de sociabilidad, mediante la búsqueda de consensos; principio de publicidad, el cual acota que la planificación didáctica debe ser conocida por todos; principio de intencionalidad, donde se expresan las intenciones del aprendizaje; principio de organización y

sistematicidad, el cual acota respecto a la interacción entre los elementos del currículum y; por último, el principio de selectividad que indica la tipificación de los aprendizajes a desarrollar.

La planificación didáctica, desde una perspectiva técnica y en el marco de la gestión del currículo, involucra, según Antúnez (1992, citado en Díaz, 1995), tres tipos de planificación: la planificación estratégica, la planificación táctica y la planificación operativa. En el primer caso, la planificación estratégica, involucra la elaboración del Proyecto Curricular Institucional como el primer instrumento de más alto nivel de concreción al gestionar el currículo; de allí que según García y Arranz (2011) la planificación didáctica o de aula “constituye la culminación del Proyecto Curricular de Centro, ya que permite a los docentes organizar de manera flexible sus prácticas pedagógicas, articulando el conjunto de contenidos, actividades, estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación” (p. 212).

En cuanto a la planificación táctica, según Díaz (1995) surge “en forma de programas específicos. Estos programas diseñarán la realización de acciones diferentes, secuenciales y temporalizadas con la utilización de los diferentes recursos asignados” (p. 22), este tipo de planificación a nivel de gestión curricular en el ámbito nacional, implica la elaboración de la programación curricular anual, puesto que en ella se diseñan los carteles de alcance y secuencia, debidamente cronogramados de cada una de las grados, edades y áreas curriculares. Por último, en cuanto a la planificación operativa, corresponde al tercer nivel de concreción, la cual es realizada por el profesor de aula, bien de forma individual o en grupo, y a decir de Díaz (1995), “tiene como objetivo principal la explicitación de forma anticipada de las diferentes acciones que realizarán a corto plazo. Este tipo de planificación está referida al ámbito concreto del aula y constituye la programación de las diferentes unidades didácticas” (p. 23). Tal como se describe en los párrafos anteriores, según el tesando, la planificación didáctica, involucra desde el diseño del Proyecto Curricular Institucional, pasando por la elaboración de la programación curricular anual, la programación curricular de corto plazo y la programación de las sesiones de aprendizaje.

La planificación didáctica en el Marco de Buen Desempeño Docente se tipifica como el dominio I “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes”, el cual incluye la competencia 1 sobre el nivel de conocimiento de la didáctica específica y las características de los estudiantes, así como la competencia 2 respecto a la planificación de la enseñanza colegiada y reflexiva; en ese sentido, la planificación didáctica como dimensión de la presente investigación, según el Marco de Buen Desempeño Docente, corresponde al dominio I “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes”, el cual:

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales -materiales e inmateriales- y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2012, p. 18).

La planificación didáctica en el presente estudio involucra, operacionalmente, la planificación anual, la planificación de corto plazo y la planificación permanente. El primer caso, según el Ministerio de Educación (2016), la planificación anual consiste en “organizar secuencial y cronológicamente las unidades didácticas que se desarrollarán durante el año escolar para alcanzar los niveles esperados de las competencias. Muestra de manera general lo que se hará durante el año y los grandes propósitos de aprendizaje” (p. 16).

En el segundo caso, las unidades didácticas (unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje y módulos de aprendizaje) como instrumento de materialización de la planificación de corto plazo, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2016) consiste en “organizar secuencial y cronológicamente las sesiones o actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual” (p. 16), según el autor precitado en las unidades didácticas se plantean los propósitos de aprendizajes, cómo se lograrán y cómo se evaluarán, el tiempo aproximado que durará este trabajo y los materiales que se usarán. En el tercer caso, la planificación permanente, a decir del investigador, implica el

diseño de las sesiones de aprendizaje, considerando el contexto (situación significativa), el grupo etario de los estudiantes (rasgos cognitivos y socio-afectivos), los momentos de la sesión de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre); así como los procesos pedagógicos, los procesos cognitivos y los procesos didácticos.

Desde una perspectiva metodológica, la planificación didáctica, sintetizando lo planteado por el Ministerio de Educación (2016) se desarrolla a partir de los siguientes pasos: a) determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas, ello implica saber qué aprendizajes se espera que desarrollen los estudiantes en relación a las competencias del currículo, qué aprendizajes previos tienen los estudiantes, en qué nivel de desarrollo de las competencias se encuentran los estudiantes y cuán cerca lo lejos están del estándar de aprendizaje y/o los desempeños del grado o dad ; b) establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso del estudiante y; c) diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje, considerando recursos y materiales diversos, procesos pedagógicos y didácticos pertinentes, estrategias diferenciadas e interacciones para crear un clima favorable, a fin que los estudiantes desplieguen sus capacidades para actuar competentemente y logren el propósito de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente comparada se tiene que la planificación didáctica en el marco del sistema evaluativo chileno se tipifica como el dominio de “preparación de la enseñanza”, el cual a decir del Ministerio de Educación de Chile (2008), implica que el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus estudiantes en el manejo del marco curricular y en el dominio de los contenidos que enseña, planifica su proceso formativo; demostrando los desempeños de este dominio “principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula” (p. 9). Asimismo, en el marco de sistema evaluativo colombiano, la planificación didáctica es tipificada como el proceso de planeación y organización académica, el cual, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008), se materializa cuando el

docente: “presenta un plan organizado con estrategias, acciones y recursos para el año académico; lleva una programación sistemática y optimiza el tiempo diario de sus clases” (p. 9).

b) Conducción de la práctica pedagógica

La conducción de la práctica pedagógica materializada en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, en líneas generales, implica el acto de interacción entre docente-estudiante-contenido de aprendizaje, a fin de lograr los propósitos previstos en la programación permanente (sesiones de aprendizaje), programación de corto plazo y/o programación anual; por ello, esta acción incluye la ejecución curricular y la evaluación curricular como procesos secuenciales a la programación curricular pero interdependientes entre sí.

Desde una perspectiva técnica la conducción de la práctica pedagógica o su expresión análoga “práctica docente”, según González (2013) es entendida como “el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizaje en sus estudiantes; que significa cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios” (s/p); dicha conducción, de acuerdo con el autor precitado, incluye elementos como: estrategias de enseñanza y de aprendizaje, logros de propósitos y/o competencias, conocimiento de programas y comprensión del plan de estudios, tratamiento de los contenidos de enseñanza, uso del tiempo y recursos didácticos, organización del grupo y posibilidades de participación individual y colectiva, clima del aula y evaluación del aprendizaje.

En otra perspectiva, el planeamiento didáctico en el marco de la conducción de la práctica pedagógica diaria, según Bolaños y Molina (2007) “es esencial para garantizar un eficiente desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este es necesario porque evita la rutina, posibilita la reflexión previa, permite analizar y seleccionar opciones para el desarrollo de la tarea docente” (p. 115). En ese sentido, según el autor precitado, el planeamiento evita las dudas que provoca un trabajo desordenado e ineficaz; en su lugar favorece una enseñanza efectiva en la que se ahorra tiempo y recursos.

De igual manera, la conducción de la práctica pedagógica entendida como el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para Pinaya (2005) es el “conjunto (...) de estrategias y/o formas de organización de las actividades que mediatizan el desarrollo de los eventos en la sala de clases” (p. 60). Bajo esta misma connotación de tipificar a la conducción de la práctica pedagógica como analogía del proceso de enseñanza-aprendizaje, según Estebaranz (1999), implica un proceso de “reconstrucción social y cultural (...) que centra su interés en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, y fundamentalmente en los valores que se transmiten o se analizan o se clarifican, así como en las reglas de funcionamiento de la escuela” (p. 80).

Todas las definiciones técnicas planteadas anteriormente, hacen hincapié a la conducción de la práctica pedagógica como el proceso de ejecución y evaluación curricular, es decir, el momento en el cual el docente materializa el acto de enseñanza y aprendizaje con una serie de estrategias que concretizan los procesos cognitivos, pedagógicos y didácticos, ello con base en el dominio adecuado de los contenidos curriculares, la generación de condiciones ambientales favorables y el uso permanente de materiales y recursos educativos, a fin de asegurar los aprendizajes escolares.

Desde el punto de vista sectorial, según el Marco de Buen Desempeño Docente, la conducción de la práctica pedagógica como dimensión del presente estudio, estaría vinculado directamente con el dominio II (Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes), el cual incluye competencias que involucran aspectos como: la generación de un clima favorable para el aprendizaje (competencia 3), la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (competencia 4), así como la evaluación permanente del proceso de aprendizaje (competencia 5); en tal sentido, dicho dominio:

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas

y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar. (Ministerio de Educación, 2012, p. 19).

En cuanto a la evaluación del desempeño docente comparada, la dimensión “conducción de la práctica pedagógica” se tipifica en el sistema evaluativo de Colombia como “pedagógica y didáctica”, la cual, hace referencia a la aplicación de modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características particulares de los estudiantes y al contexto de la institución educativa, a fin de favorecer aprendizajes significativos y apoyos pertinentes. Se concreta cuando el docente:

Utiliza variadas estrategias de enseñanza y las ajusta según las características, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; usa diferentes escenarios y ambientes para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje para motivar a los estudiantes; fundamenta teóricamente sus prácticas pedagógicas, actúa basado en el conocimiento y relaciona la teoría con la vida cotidiana; (...); produce nuevos materiales para la enseñanza; reflexiona sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, 10).

En otro contexto, la “conducción de la práctica pedagógica” en el sistema evaluativo chileno se circunscribe en el dominio “enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, el cual implica generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes, ello involucra habilidades del docente para:

Organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes (...), estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes (...) se requiere también que el profesor se involucre como persona y explice y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego (...) también se destaca la necesidad

de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas” (Ministerio de Educación de Chile, 2008, pp. 9-10).

Por último, en el sistema evaluativo ecuatoriano, la conducción de la práctica pedagógica es uno de los estándares generales de la dimensión “gestión del aprendizaje”, el cual a decir del Ministerio de Educación del Ecuador (2011), está compuesta por cuatro descripciones de desempeño docente que son necesarias para la enseñanza, tal como: “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, crear un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, interactuar con sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluar, retroalimentar, informar e informarse de los procesos de aprendizaje” (p. 16).

Como se puede concluir, producto de la evaluación de desempeño docente comparada, el proceso de ejecución o desarrollo curricular –razón de ser de la conducción de la práctica pedagógica–, adquiere diferentes denominaciones en los sistemas evaluativos, sin embargo todos hacen mención a la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje con un dominio disciplinar adecuado por el docente en interacción con los estudiantes y utilizando materiales pertinentes; en virtud de ello, en el aspecto operativo, la presente dimensión, ha sido valorada con los siguientes indicadores: procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos, dominio disciplinar del área, materiales para la enseñanza y el aprendizaje y clima del aula; adicionalmente, también se incluyó en forma complementaria el indicador “formalidad de la práctica pedagógica”.

En cuanto al primer indicador “desarrollo de procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos”, a decir del investigador, implica que el docente aplique estrategias de enseñanza para desarrollar los procesos pedagógicos como: motivación, recuperación de saberes previos, generación del conflicto cognitivo, procesamiento de la información, transferencia de la información, valoración y reflexión de los aprendizajes; además requiere aplicar estrategias de aprendizaje para concretar los procesos cognitivos en los estudiantes, ya sean de alta o baja demanda cognitiva; por último, requiere la aplicación de procesos didácticos en relación con el área curricular que se enseña, ello como parte de la didáctica específica.

Desde una perspectiva sectorial, el desarrollo de procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos como parte de la dimensión “conducción de la práctica pedagógica”, se prescribe en el desempeño veintidós de la cuarta competencia del dominio “enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes” del Marco de Buen Desempeño Docente, en el cual se acota que el docente desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender; para ello:

Emplea actividades de aprendizaje que movilizan la creatividad y el pensamiento crítico a la vez. Utiliza estrategias que involucran diversos tiempos, materiales, el uso del cuerpo, espacios, medios, agrupaciones (trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria, etcétera), que promueven el pensamiento crítico (análisis de textos, estudio y solución de problemas, diálogo participativo, etcétera) y el pensamiento creativo (estrategias organizativas, analíticas, inventivas, de solución de problemas, metacognitivas, etcétera). Promueve entre sus estudiantes la indagación, criticidad, curiosidad, innovación y la búsqueda de soluciones alternativas a situaciones desafiantes, con el fin de fortalecer su interés por el aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2012, p. 34).

El desarrollo de procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos en el marco de una sesión de aprendizaje, no solo incluye el proceso de ejecución de la clase mediante la aplicación de estrategias, sino también, como es natural, involucra en proceso de valoración, en ese sentido y partiendo del enfoque de evaluación formativa, el Ministerio de Educación (2012) en la quinta competencia del segundo dominio del Marco de Buen Desempeño Docente, acota que el docente debe evaluar “permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales” (p. 36). Como se puede inferir a raíz de la literatura revisada, el desarrollar procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos, implica ejecutar y evaluar una sesión de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje en el marco del desarrollo de procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos que valoran el desempeño del docente, a decir del Ministerio de

Educación Nacional (2008), implica la “capacidad para valorar el desarrollo de competencias y niveles de aprendizaje, así como para reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes” (p. 10). En tal sentido el docente debe aplicar diferentes instrumentos de evaluación, según los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, estándares y desempeños); manejar un programa de evaluaciones de conocimiento público de los estudiantes; diseñar estrategias de mejora con base en los resultados de la evaluación y como forma de retroalimentar su práctica pedagógica; identificar a los estudiantes que requieren acompañamiento complementario y brindar el apoyo respectivo; promover procesos de autoevaluación de los estudiantes. Como se aprecia en los párrafos precedentes, la evaluación del aprendizaje como aspecto circunscrito en el desarrollo de procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos que direcciona al docente a fin de valorar su desempeño, tiene dos finalidades en concreto: por un lado, que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica a raíz de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como asegurar los logros de aprendizaje escolar.

En relación con el segundo indicador, el dominio disciplinar del área, a decir del investigador, tiene tres connotaciones: la primera referida al corpus o bagaje de conocimientos que tiene el docente como profesional de un nivel o un área específica, el cual se refleja en el dominio de principios, teorías, enfoques, modelos y categorías de un determinado campo del saber, así como conceptos, definiciones y nociones de un eje temático específico; la segunda connotación se refiere al dominio disciplinar del docente adaptado para un determinado grupo etario, el cual se refleja desde la planificación didáctica y se materializa en el uso de los libros de textos o materiales académicos producidos por el propio docente y; la tercera connotación implica el dominio disciplinar del docente en interacción con los estudiantes al desarrollar la sesión de aprendizaje, donde adicional a lo planeado entran en juego aspectos como: prerrequisitos temáticos, habilidad del docente para que el estudiante se apropie del contenido, capacidad de respuesta del estudiante ante el contenido, dosificación del contenido en función a lo planeado, habilidad del docente para relacionar el contenido con otras áreas del currículo e

inclusive la capacidad de respuesta del docente ante inquietudes contextuales de los estudiantes producto del avance científico-tecnológico y que se circunscriben en el eje temático abordado.

En cuanto al dominio disciplinar como corpus o bagaje de conocimientos que posee el docente desde su formación profesional inicial o como parte de su formación permanente, el sistema de evaluación de desempeño docente de Chile, lo aborda con el criterio “domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional”, el cual a decir del Ministerio de Educación de Chile (2008), el dominio del contenido “incluye mucho más que la información de hechos, abarca todos los aspectos de una disciplina: sus conceptos, principios, relaciones, métodos de investigación, procesos de creación y elementos relevantes, que son parte de lo que los profesores enseñan a sus estudiantes” (p. 16). En ese sentido el dominio de los contenidos se relaciona con en el nivel de comprensión, por parte de los profesores, de los conceptos centrales de las disciplinas que enseñan, del conocimiento del currículo básico nacional, los cuales deben ser exactos y sin errores, puesto que los docentes son referentes de información de los educandos.

Considerando la misma connotación del párrafo anterior, el dominio disciplinar, en el sistema de evaluación de desempeño docente de Colombia es tipificado como “dominio curricular”, el cual concordante con el Ministerio de Educación Nacional (2008), implica que el docente: “demuestra conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a cargo (...); conoce el currículo y establece conexiones que articulan su área y grado con otras áreas y grados” (p. 9). En este caso, es importante resaltar el nivel de actualización o el “estado del arte” que debe tener el docente con relación a un determinado contenido, así como la habilidad para vincular dicho contenido con otras áreas curriculares.

En relación al dominio disciplinar planeado, el cual se prevé en el diseño de la sesión de aprendizaje, implica que el docente previo al desarrollo curricular debe indagar a profundidad el contenido que enseñará, adecuándolo al contexto y al grupo etario. Por último, en lo concerniente al dominio disciplinar del tema o contenido desde la perspectiva de desarrollo curricular, a nivel sectorial, en la cuarta competencia del segundo dominio del Marco de Buen

Desempeño Docente, el Ministerio de Educación (2012) acota en forma general que el docente debe conducir el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares; lo cual se precisa en el desempeño veintiuno, al enfatizar que el educador:

Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes. Maneja con solvencia los fundamentos y conceptos del área curricular que enseña. (...). Presenta diversos organizadores gráficos y ejemplos específicos de los conceptos que utiliza. Está actualizado en el dominio de los más recientes avances de la didáctica de su especialidad y de las disciplinas académicas que integran el área curricular que imparte. (Ministerio de Educación, 2012, p. 34).

En cuando a la evaluación del desempeño docente comparada sobre el dominio disciplinar en el desarrollo curricular, el sistema evaluativo chileno hace hincapié que el docente debe ajustar el contenido o tema a los diferentes niveles de conocimientos previos y distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, de modo tal que se comuniquen los contenidos en forma inteligible, precisa y abordados, según los niveles de comprensión; en ese sentido, según el Ministerio de Educación de Chile (2008) acota que, para el educador “especial relevancia adquiere en este [aspecto], la precisión y rigurosidad en el uso del lenguaje y el desarrollo de conceptos clave de la disciplina que imparte, evitando la presencia de errores conceptuales que generen en los estudiantes aprendizajes equivocados” (p. 28).

Con respecto al tercer indicador, los materiales para la enseñanza y el aprendizaje como forma de valoración de la dimensión “conducción de la práctica pedagógica”, a decir del investigador es de mucha importancia, puesto que facilita la adquisición de conocimientos, siempre que se utilicen en todos los momentos de la sesión de aprendizaje, estén adaptados al grupo etario e involucren los diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo y cenestésico). En relación con ello, el desempeño veintitrés del Marco de Buen Desempeño Docente, señala que el docente:

Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles (...) en función del propósito de la sesión de aprendizaje. Emplea recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos tengan acceso a ellos de manera oportuna. Emplea materiales teniendo en cuenta los aprendizajes previstos y los ritmos, estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias de los estudiantes. Facilita a todos sus alumnos el acceso y uso de la tecnología, especialmente aquella relacionada con la información y comunicación. (Ministerio de Educación, 2012, p. 35).

En otra perspectiva, como parte de la evaluación del desempeño docente comparada en cuanto al aspecto de materiales para la enseñanza y aprendizaje como indicador de la conducción de la práctica pedagógica, el sistema evaluativo colombiano señala que el uso de recursos se manifiesta cuando el docente:

Prevé y gestiona los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica; solicita y devuelve los equipos y espacios que requiere para su práctica pedagógica oportunamente y siguiendo los procedimientos establecidos; distribuye con eficiencia entre sus estudiantes los recursos asignados; hace un uso responsable de los equipos e instalaciones de la institución y los mantiene en buen estado; promueve entre sus estudiantes el buen manejo y uso racional de la infraestructura y los recursos del establecimiento. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 11).

Por último, en cuanto al indicador “clima del aula”, a fin de valorar la conducción de la práctica pedagógica del docente, a decir de González y Lleiza (coords.) (2010) se trata del “conjunto de características psicosociales de un centro educativo o aula que son el resultado de la interrelación de todos los elementos estructurales, personales y funcionales que generan un determinado estilo o ambiente de aprendizaje que condiciona los resultados educativos” (p. 68), según los autores precitados, el clima del aula, no solo hace referencia a las interacciones de los sujetos coprotagonistas de la práctica pedagógica, sino también a los elementos curriculares como el espacio físico y la organización,

En otra perspectiva, de acuerdo con Bisquerra (2008), el clima del aula se genera como consecuencia de la “interacción entre el profesorado y el alumnado dentro del espacio del aula.

Este clima incide en los procesos educativos y en el rendimiento académico. (...) Es afectado por el profesor, la materia, la metodología, el espacio, etc.” (p. 103). En las definiciones anteriores se hace mención al clima del aula como resultado de la interacción entre el docente y los estudiantes, además se enfatiza que influye en el proceso de aprendizaje, de allí la necesidad del docente por fomentar un clima de aula positivo para favorecer el aprendizaje.

En cuanto al nivel sectorial, a decir del Ministerio de Educación (2012), fomentar un clima de aula positivo es una responsabilidad inherente a la actuación docente, por ello en el segundo dominio (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes), tercera competencia del Marco de Buen Desempeño Docente, acota que el docente debe crear “un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales” (p. 22).

En relación a la evaluación del desempeño docente comparada respecto al clima del aula como aspecto de valoración, el Ministerio de Educación de Chile (2008) señala que el docente “se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos (...) los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto” (p. 23). En este aspecto, el clima del aula, no solo favorece la conexión entre el docente y los estudiantes, sino que, además, coadyuva en el logro de los aprendizajes escolares.

c) Resultados de la labor docente

Los resultados de la labor docente por ser parte constitutiva de la gestión escolar se enmarcan en lo que se conoce como gestión por resultados, la cual a decir del Ministerio de Educación (2010) está “orientado al logro de los resultados de corto plazo como consecuencia de los de largo plazo; y privilegia lo concreto” (p.4); en ese sentido, pone énfasis en la planeación, así como en la participación de los diversos actores en las diferentes etapas de planeación, implementación, mantenimiento y presentación de informes sobre los resultados, haciéndolos evidentes”. Según lo descrito en líneas anteriores, es necesario hacer hincapié que la gestión por

resultados, se materializa mediante el presupuesto por resultados (PpR) que actualmente implementa la Dirección Nacional de Presupuesto Público.

Desde una perspectiva pedagógica, de acuerdo con Valdez (2009), los resultados de la labor docente implican “rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en las asignaturas que imparte. Grado de orientación valorativa logrado en sus alumnos en correspondencia con los objetivos formativos previstos en el currículo” (p. 18). En el punto de vista planteado por el autor precitado se enfatiza en la labor del educador reflejada en los logros de aprendizaje de los estudiantes, no obstante, se omite los resultados de la propia práctica pedagógica.

Desde una perspectiva operacional los resultados de la labor docente, a decir del investigador, implican, en primer lugar, los resultados del proceso de enseñanza, reflejada en el indicador de “innovación y productividad docente”, donde desde el enfoque de “enseñanza crítico-reflexiva” se valora la capacidad del docente para dar respuestas a las limitaciones de la práctica pedagógica y a las dificultades del aprendizaje de sus estudiantes a partir de diseño e implantación de estrategias de innovación pedagógica, proyectos de innovación pedagógica y proyectos de investigación-acción pedagógica en relación con el enfoque de mejora continua; además, en la perspectiva organizacional (productividad docente), valora la capacidad del docente para mantener y “fidelizar” a los estudiantes y padres de familia en función de índices de satisfacción; así como el índice de efectividad del educador para conseguir resultados significativos en las diversas actividades de participación interna y externa.

En segundo lugar, la dimensión “resultados de la labor docente”, valora los logros del aprendizaje escolar en el marco del enfoque de evaluación formativa, considerando el acto evaluativo como un proceso sistemático permanente de recolección y valoración de información relevante de las competencias de los estudiantes, a fin mejorar su aprendizaje. En ese sentido, este aspecto evalúa: la capacidad del docente para “enjuiciar” su propia práctica evaluativa, en función a la evaluación de proceso (sesiones de aprendizaje), evaluación por periodos (unidades y bimestres), evaluación sumativa (anual) y evaluación estandarizada (institucional y sectorial),

ello con el propósito de determinar puntos críticos a reforzar en cada campo temático, estrategias multidisciplinarias de mejora de los aprendizajes en cada periodo escolar, determinación de contenidos inaplazables por cada grado de estudios, de modo tal que faciliten el crecimiento ascendente en los logros de aprendizaje escolar.

d) Responsabilidad docente

La responsabilidad docente en el marco de la evaluación del desempeño docente, a decir del investigador, adquiere doble significancia: en el sentido amplio en tanto está asociado a las responsabilidades profesionales del profesor en virtud que su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los estudiantes aprendan, tal como ocurre con el sistema de evaluación de desempeño docente de Chile y; en el sentido estricto, asociada a la ética del docente en relación con el valor moral de la responsabilidad, donde se valora el cumplimiento de deberes a nivel organizacional y según el código deontológico profesional, tal como sucede con los sistemas de evaluación de desempeño docente de Cuba y Colombia.

En cuanto al sentido amplio, según el sistema de evaluación de desempeño docente de Chile en el dominio de “responsabilidades profesionales”, hace hincapié que el docente:

Reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. (Ministerio de Educación de Chile, 2008, p. 10).

Según el autor precitado, las responsabilidades profesionales en el sentido amplio, implica que la labor docente que van más allá del trabajo de aula expresada en la orientación y el apoyo a los estudiantes en lo que respecta a su desarrollo personal integral (cognitivo y socio-afectivo) y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la

relación con sus pares, con el establecimiento, con las familias de los estudiantes, con la comunidad y el sistema educativo en su conjunto.

En cuanto a la responsabilidad docente en el marco de la ética profesional, concretamente en valor moral de la responsabilidad, según Valdez (2009) implica “asistencia y puntualidad a la escuela, a sus clases y demás actividades relacionadas. Cumplimiento de los documentos normativos (...). Grado de participación pertinente en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes. Nivel profesional alcanzado, actitud y resultados logrados en las acciones de superación y capacitación que realiza” (p. 17).

En el marco de la evaluación del desempeño docente comparada, en el ámbito colombiano, según el Ministerio de Educación Nacional (2008), la responsabilidad docente es tipificada como competencia comportamental de “compromiso social e institucional” el cual es la “capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, dentro y fuera del establecimiento, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales” (p. 13). Sintetizando el autor precitado, esta competencia se evidencia cuando el docente: muestra respeto a todos los integrantes de la comunidad educativa; cumple con las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales; cumple en forma oportuna y eficiente con las tareas que se le asignan; cumple a cabalidad con su jornada laboral; muestra un comportamiento ético dentro y fuera de la institución educativa; representa adecuadamente al claustro escolar en actividades externas; demuestra honestidad e integridad en el ejercicio profesional y; reflexiona sistemáticamente sobre su responsabilidad social como educador.

En el aspecto operacional, la dimensión de responsabilidad docente en el presente trabajo de investigación, a decir del investigador es asumida desde la perspectiva de la ética profesional, centrada en el cumplimiento del código deontológico organizacional o sectorial y en la práctica del valor moral de la responsabilidad; ello implica cuanto menos tres tipos de responsabilidades: la responsabilidad individual en la labor docente, la responsabilidad colectiva

en la gestión escolar y la responsabilidad con la profesionalidad docente. En forma específica, la presente dimensión, ha sido valorada con indicadores como: responsabilidad en la jornada laboral, responsabilidad en aspectos técnico-pedagógicos, responsabilidad en aspectos administrativos, responsabilidad con las actividades del Plan Anual de Trabajo y responsabilidad con su profesión.

En cuanto los tres primeros indicadores, hacen referencia a la responsabilidad individual inherente a la labor docente, donde se juzga en primer lugar la responsabilidad del docente en cuanto a asistencia, puntualidad y permanencia en la jornada laboral y en el uso óptimo del tiempo en el aula al desarrollar sus sesiones de aprendizaje (responsabilidad en la jornada laboral); en segundo lugar se valora el nivel de cumplimiento de deberes del docente en la presentación de los instrumentos técnico-pedagógicos de diseño, desarrollo y evaluación curricular (responsabilidad en aspectos técnico-pedagógicos) y; en tercer lugar se evalúa el nivel de cumplimiento del docente en tareas específicas, así como el acatamiento de las normas institucionales en el marco de la responsabilidad en aspectos administrativos.

El cuarto indicador circunscrito en la responsabilidad de naturaleza colegiada o colectiva, juzga el nivel de participación e involucramiento del docente en la gestión escolar, ello bajo los principios rectores de “pensamiento colectivo” y “conciencia corporativa”, así como la premisa “un mismo pensamiento, una sola actitud, un solo equipo”; en ese sentido es de vital importancia valorar la responsabilidad del docente en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades del Plan Anual de Trabajo, ya sea que hayan sido lideradas por él, forme parte del equipo de la actividad, o simplemente se le haya asignado alguna tarea en la actividad.

Por último, el quinto indicador, ligado a la responsabilidad con la profesión docente, valora la capacidad que tiene el educador para informarse de las políticas sectoriales (nacionales y regionales) e institucionales; así como la predisposición para seguir estudios de capacitación, actualización, especialización (diplomados y segunda especialidad) y perfeccionamiento (maestrías y doctorados). Sobre el particular en el sistema de evaluación de desempeño docente de Chile, este indicador es valorado en el dominio de “responsabilidades profesionales”, con el

criterio “maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes”, el cual a decir del Ministerio de Educación de Chile (2008) implica que el “el profesor debe conocer las características y metas de su establecimiento y del sistema educacional, las políticas nacionales y locales de educación, así como sus obligaciones y derechos laborales y profesionales” (p. 36).

e) Interacción en el aula

En líneas generales, según el investigador, la interacción en el aula hace referencia al grado de conexión y cohesión que se da entre docentes y estudiantes como coprotagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual no solo incluye una vinculación de naturaleza cognitiva, sino también de naturaleza socio-afectiva. En forma específica, de acuerdo con Anguera (Coord.) (1999), la interacción en el aula “hace referencia a todo tipo de relaciones que, con carácter dinámico, los organismos protagonistas de un ambiente físico, social, psicológico y pedagógico, fundamentalmente profesorado y alumnado, tienen entre ellos” (p. 104). Según la definición precitada, la interacción en el aula implica las relaciones entre docentes y estudiantes en un determinado espacio, en este caso, en el aula u otro espacio con valor educativo que el educador utilice para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otra perspectiva, la interacción en el aula, tipificada por muchos autores como las relaciones interpersonales en la escuela, implica:

Nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de sus alumnos. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opiniones y sentimientos de los alumnos y respeto por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica. Grado de cooperación y coordinación de influencias educativas que logra con los padres de sus alumnos, directivos, colegas y las organizaciones estudiantiles. (Valdez, 2009, p. 18).

La definición anterior, a decir del investigador está expresada en un sentido amplio, la cual incluye no solo la interacción inherente al aula de clase, manifestada en el desarrollo de una sesión de aprendizaje y materializada en la interacción docente-estudiante y la interacción entre

estudiantes; sino, también incluye la interacción vinculada al aula de clase, expresada en espacios diferentes a un salón de clase, pero que guardan relación con el grupo-aula y se concretiza en la interacción entre docentes y la interacción docente-familias; de allí que la interacción en el aula implica aspectos cognitivos y socio-afectivos; de allí que, de acuerdo con Moreno y García (2008), los elementos básicos en la construcción de la interacción en el aula son “la estructura de participación y la construcción de contenido. La primera es de carácter social y la segunda es de tipo académico, y ambas se construyen conjuntamente entre profesor y alumnos mediante las actividades que se desarrollan en la clase” (p. 51).

La interacción en el aula como un aspecto de valoración en la evaluación del desempeño docente comparada, adquiere denominaciones diferentes, así, en el caso del sistema de evaluación anual de desempeño laboral de docentes en Colombia se tipifica como “interacción con la comunidad y el entorno”, la cual se manifiesta cuando el docente:

Conoce las características socio-culturales de sus estudiantes y organiza su práctica pedagógica en articulación con el contexto; identifica problemas psicosociales de los estudiantes y apoya la resolución de los mismos; informa a padres de familia y acudientes sobre procesos educativos y avances en el aprendizaje de los estudiantes y establece relaciones de colaboración con ellos; promueve actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 11).

Según el autor precitado, la interacción en el aula, involucra al propio docente, a los estudiantes y las familias de los estudiantes; por ello, desde una perspectiva operacional, dicha interacción en la presente tesis, ha sido valorada mediante indicadores como: interacción docente-estudiante, interacción entre estudiantes, interacción entre docentes e interacción docente-familias, enfatizando que los dos primeros indicadores son inherentes al aula de clase y se valoran en el desarrollo de una sesión de aprendizaje; en tanto que los dos siguientes están vinculados al aula de clase y requiere de un chequeo externo.

En cuanto al primer indicador, la interacción docente-estudiante, de acuerdo con Moreno y García (2008) esta labor de construcción conjunta “exige un marco de suficiente libertad para

el profesor y para los alumnos, cuya relación debe basarse en el respeto mutuo y no en la subordinación” (p. 51), en ese sentido, según el autor precitado, los estudiantes deben sentirse implicados y participar del proceso formativo, en tanto el profesor debe cambiar el papel autoritario, utilizado frecuentemente en la enseñanza tradicional, por un rol menos vertical y más de acompañamiento.

En lo referente a la interacción entre estudiantes como segundo indicador de la dimensión “interacción en el aula”, también denominada interacción entre pares, según Beltrán y Bueno (Eds.) (1995), hace referencia “a la serie de procesos que ocurren en la relación entre dos o más personas, de semejantes características evolutivas, cognitivas, etc., dispuestas a aprender conjuntamente, con el objetivo de que intercambien información, conductas, sentimientos, habilidades motrices y sociales, etc.” (p. 439); en ese sentido el propósito de la interacción entre estudiantes, según el Ministerio de Educación y Ciencia (1992), radica en que les permite a los educandos “confrontar ideas, intercambiar informaciones, modificar conceptos previos, conocer y comparar estrategias de aprendizaje distintas de las personales, confrontar puntos de vista diferentes” (p. 20). En la definición conceptual y el marco teleológico de los autores precitados, queda claro que la interacción entre estudiantes incluye aspectos cognitivos y socio-afectivos del grupo-aula.

En relación al tercer indicador sobre la interacción entre docentes, la cual generalmente, ocurre fuera del espacio del aula, concordantes con el Ministerio de Educación (2012) en el treintavo desempeño del Marco de Buen Desempeño Docente señala que el educador “interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela” (p. 38); bajo esta perspectiva, los docentes al interactuar promueven espacios de reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con fines de mejora continua como reflejo de una enseñanza crítica; establecen espacios de diálogo profesional y buscan consensos mediante la escucha activa de los diferentes puntos de vista; además, la interacción entre docentes, a decir del investigador implica el trabajo

cooperativo y colaborativo en aspectos pedagógicos y socioemocionales, a fin de lograr los objetivos y metas institucionales, ello bajo el principio de mutualidad e interdependencia.

Por último, en cuanto al indicador de “interacción docente-familias”, la cual, a decir del investigador implica mantener informado a los padres de familia respecto al proceso formativo de sus hijos, así como establecer un proceso de comunicación permanente sobre el aspecto académico y conductual e involucrar en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje a las familias, considerando la experticia en alguna temática curricular. Sobre el particular en la competencia siete del Marco de Buen Desempeño Docente se invoca que el educador debe establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias; además el desempeño N° 33 de dicho Marco, señala que el docente:

Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes. Trabaja colaborativamente con las familias, para establecer expectativas mutuas y comunicación constante con el fin de apoyar al estudiante en su desarrollo y logros de aprendizaje. Se relaciona con las familias a partir del respeto y valoración de su cultura, saberes, experiencias y recursos. Reconoce en las familias capacidades para ejercer un rol educador activo y consciente del desarrollo y bienestar de los estudiantes. Promueve un mayor compromiso de las familias (...) en la corresponsabilidad de los resultados de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2012, p. 40).

Asimismo, en el marco de la evaluación de desempeño docente comparada, el sistema evaluativo chileno, en el dominio “responsabilidades profesionales”, criterio “propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados”, se señala, según el Ministerio de Educación de Chile (2008) que “el profesor reconoce la importancia de involucrar a los padres y apoderados en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. Los padres son un apoyo fundamental en el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes hacia el aprendizaje y la escuela” (p. 35); en ese sentido los profesores deben brindar información a todas las familias sobre los procesos de aprendizaje, a fin de crear relaciones de colaboración mutua, así como generar

oportunidades para que las familias puedan involucrarse en las actividades de la institución educativa, aportando saberes y experiencias.

f) Emocionalidad docente

La inteligencia emocional, materializada en la inteligencia intrapersonal y en la inteligencia interpersonal, en la actualidad no solo es una “moda” es una “necesidad” en todos los campos del saber y en todas los campos profesionales; toda vez que en términos generales, asegura mejores niveles de desempeño del colaborador y mayores niveles de productividad empresarial; de allí que en campo educativo, concretamente en la profesión docente para nadie es novedad aseverar que las emociones positivas de los docentes mejoran su propio bienestar, así como el de sus estudiantes, además facilitan un clima de clase positivo que redunde en mejores logros de aprendizaje y previene conflictos interpersonales en las instituciones educativas.

La dimensión de emocionalidad docente, a decir del investigador implica la capacidad del educador para gestionar sus emociones, como resultado de un adecuado manejo de la inteligencia intrapersonal; así como la capacidad de relacionarse con todos los actores educativos institucionales, poniendo en práctica habilidades sociales para una convivencia armoniosa, ello producto de un dominio favorable de la inteligencia interpersonal. Bajo esta perspectiva la emocionalidad docente es de vital importancia, no solo en el proceso evaluativo, sino también en el proceso formativo; tal como lo plantean Peñalva et al. (2013), quienes señalan que “para el docente, estar adecuadamente formado en competencias emocionales es, hoy por hoy, una condición necesaria si quiere proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar las habilidades emocionales necesarias para la vida” (p. 694).

En relación a la valoración de la dimensión de “emocionalidad docente” en la evaluación de desempeño docente comparada, el sistema educativo cubano aborda dicha dimensión, a decir de Montenegro (2007), evaluándola con los Indicadores “vocación pedagógica, autoestima, capacidad para actuar con justicia y realismo y nivel de satisfacción con la labor que

realiza” (p. 36). La cita anterior, aborda la valoración de la emocionalidad del educador, solo en la perspectiva de la inteligencia intrapersonal, dejando de lado la emocionalidad en el marco de la inteligencia interpersonal, tal como se realiza en la presente investigación.

En cuanto al aspecto operacional, la dimensión “emocionalidad docente” en la presente investigación, ha sido valorado por medio de los indicadores “gestión de emociones” y “práctica de habilidades sociales”. En cuanto al primer caso, a decir del investigador implica la capacidad que tiene el docente para conocerse a sí misma, a fin de actuar sobre sus sentimientos y emociones negativas, liderándolas o dirigiéndolas como un proceso natural; ello implica conocer las razones que provocan dicha emoción, la cual debe ser contrarrestada mediante la práctica consciente de actitudes favorables predeterminadas. Sobre el particular se afirma que:

La clave de la gestión emocional eficiente se basa en el conocimiento de la causa raíz o lo que está provocando el surgimiento de la emoción negativa, la mejor forma de conocer el origen o causa de la emoción negativa es a través de la reflexión y el pensamiento del por qué fue provocado el ciclo emocional. (Zúñiga, 2015, s/p).

Asimismo, la gestión de emociones en el marco del modelo evaluativo basado en competencias, a decir del Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), guarda relación con la valoración de las competencias intrapersonales, las cuales implica que “el docente se conoce a sí mismo, está consciente de sus emociones, de sus sentimientos y control sobre su proceso cognitivo. Está abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje” (p. 29). Respecto a la gestión de emociones, a la luz de la literatura revisada queda claro tres ideas básicas: es un proceso natural de toda persona, incluyendo al docente; se parte del conocimiento de emociones y sentimientos del docente e; implica planear un conjunto de actitudes favorables para que la expresión de la emoción negativa sea suave y rápida.

Para cerrar, en cuanto al indicador “práctica de habilidades sociales”, hace referencia a la capacidad que tiene el docente para interrelacionarse en forma adecuada con los actores educativos en el marco de una convivencia escolar armoniosa. Sobre el particular, de acuerdo

con Caballo (2007, citado en Reyes, 2016) se entiende por habilidades sociales al “conjunto de conductas que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo en un contexto interpersonal. Pero respetando las conductas de los demás individuos solucionando problemas presentes y reduciendo dificultades futuras” (p. 19). Tal como se aprecia en la cita, la práctica de habilidades sociales, circunscrita en la inteligencia interpersonal, involucra la gestión de emociones adscrita a la inteligencia intrapersonal; de allí que la mejor forma de valorar la emocionalidad del docente sea a través de los indicadores planteados en la presente investigación.

De igual manera, la gestión de emociones en el marco del modelo evaluativo basado en competencias, según el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), tiene concordancia con el juzgamiento de las competencias sociales, las cuales hacen referencia a un “conjunto de habilidades como el saber interactuar, la convivencia y la cooperación, capacidad para saber asociarse y emprender proyectos colectivos. Estas competencias involucran procesos sociales, afectivos, estéticos, éticos y comunicativos” (p. 29); por ello, en la presente tesis, para valorar la práctica de habilidades sociales del docente se ha incluido, principalmente, habilidades como: comunicación, empatía, asertividad y resolución de conflictos.

Capítulo III

DISEÑO METODOLÓGICO

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de investigación

La presente investigación, fue de enfoque mixto, con un tipo de investigación aplicada en un nivel explicativo y con un diseño pre-experimental, puesto que no se contó con grupo control y de acuerdo con Ñaupas et al. (2011) este tipo de diseño “son aquellos que no reúnen los requisitos de los experimentos puros, (...), pero realizan un control mínimo” (p. 261).

El diseño utilizado fue el de pre-test y post-test con un solo grupo, el cual, a decir de Carrasco (2015) “consiste en aplicar a un grupo una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, para luego administrar el tratamiento, y después de ello, aplicar la prueba o medición posterior” (p. 64). En el presente estudio este diseño consistió en administrar el *pre-test* al grupo único, para tener el referente inicial (evaluación del desempeño docente); luego se aplicó el tratamiento, en este caso, el Programa de Formación Permanente y por último se administró el *pos-test* que sirvió para analizar si la intervención experimental (Programa de Formación Permanente) tuvo un efecto sobre la variable dependiente (evaluación del desempeño docente). El esquema del presente diseño de investigación es el siguiente:

Figura 6

Diagrama del diseño pre-experimental

G_1 O_1 X O_2

Donde:

G_1 = Grupo único.

O_1 = Observaciones obtenidas de la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), durante el pre-test.

X = Tratamiento o aplicación de la variable independiente (programa de formación permanente).

O_2 = Observaciones obtenidas de la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), durante el pos-test.

3.2 Variables, operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Variable Independiente Programa de Formación Permanente	Según Gento y Pina (2011) “un programa educativo puede ser entendido como aquel conjunto de actividades educativas que se llevan a cabo con carácter de continuidad y en un periodo de tiempo determinado” (s/p). Según Benedito y colaboradores (1991, p.14), citados por Rojo (2005), “la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo, es pues, la	Implica los procesos lógicos que se materializan al aplicar un Programa, tales como: diseño (políticas, programas y sesiones), desarrollo (metodologías y materiales) y evaluación (expectativas, aprendizaje y desempeños), los cuales están centrados en la andragogía o la educación de adultos y en las estrategias de investigación formativa.	Diseño del Programa de Formación Permanente	- Política de formación permanente. - Programa curricular. - Sesiones de aprendizaje.	Ordinal
			Desarrollo del Programa de Formación Permanente	- Metodología andragógica general. - Estrategias de investigación formativa - Materiales formativos.	
			Evaluación del Programa de Formación Permanente	- Evaluación de Expectativas. - Evaluación del aprendizaje. - Evaluación de Desempeños.	

	actualización cultural, pedagógica y científica de los enseñantes con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (p. 12)				
Variable Dependiente Evaluación de Desempeño Docente	“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 sus capacidades pedagógicas, su	Hace referencia a la aplicación de un conjunto de instrumentos (guías de análisis de contenido, guías de observación, hojas de datos, escalas y cuestionarios) que valoran la capacidad docente materializada en la planificación didáctica,	Capacidad Docente: Planificación Didáctica. Conducción de la Práctica Pedagógica.	- Planificación Curricular Anual. - Planificación de Unidades de Aprendizaje. - Planificación de Sesiones de Aprendizaje. - Formalidad de la labor pedagógica. - Procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos.	Intervalo

	emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad". (Valdés, 2009, p.13).	conducción de la práctica pedagógica y resultados de la labor docentes, así como la actitud docente, reflejada en la responsabilidad docente, interacción en el aula y emocionalidad docente.		<ul style="list-style-type: none"> - Dominio disciplinar del área. - Materiales para la enseñanza y el aprendizaje. - Clima del aula. 	
			Resultados de la Labor Docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación y productividad docente. - Logros de aprendizaje escolar. 	
			Actitud Docente: Responsabilidad Docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad en la jornada laboral. - Responsabilidad con las actividades del PAT. - Responsabilidad en aspectos pedagógicos. 	

				<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad en aspectos administrativos. - Responsabilidad con su profesión. 	
			Interacción en el Aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción docente-estudiante. - Interacción entre estudiantes. - Interacción entre docentes. - Interacción docente-familias. 	
			Emocionalidad Docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de emociones. - Práctica de habilidades sociales. 	

3.3 Población y muestra

La población de estudio, a decir de Carrasco (2005) se trata del “conjunto de todos los elementos que forman parte del espacio territorial al que pertenece el problema de investigación” (p. 237), en este caso dicho espacio territorial está determinado por el conjunto de todos los profesores de la institución educativa privada Punta Arenas, tal como figura literalmente en el título y como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1

Población de Estudio, según Nivel Educativo, 2015

Nivel	fi	hi%
Inicial	6	24,0
Primaria	8	32,0
Secundaria	11	44,0
Total	25	100,0

Fuente: IE Privada Punta Arenas – Administración, marzo 2015.

La muestra en la presente investigación, adquiere una doble connotación: en el marco de la selectividad y en el marco de la totalidad. En el primer caso la muestra fue de tipo no probabilística, la cual, a decir de Ñaupas et al. (2014) “son procedimientos que no utilizan la ley del azar ni el cálculo de probabilidades” (p. 253), a decir del investigador, no se requiere de la aplicación de una fórmula para obtener el tamaño de la muestra con el cual se realiza el estudio. La modalidad de muestreo no probabilística fue por juicio o intencionada, la cual, según Carrasco (2015) “es aquella que el investigador selecciona según su propio criterio, sin ninguna regla matemática o estadística” (p. 243).

En el segundo caso, asumiendo que la población de estudio se constituyó en forma automática en la muestra, es necesario hacer énfasis al muestreo censal, el cual, de acuerdo con López (1999, p. 123), citado por Parada (2013), señala que “la muestra censal es aquella porción que representa toda la población” (p. 83). En virtud de lo fundamentado anteriormente, en la presente investigación se trabajó como muestra con los docentes de la Institución Educativa Privada Punta Arenas, constituida por el 24% del Nivel Inicial, el 32% del Nivel Primaria y el 44% del Nivel Secundaria.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de acopio de información que se aplicaron en la presente investigación fueron de naturaleza cuantitativa y cualitativa. También se tipificaron de utilidad principal, porque ofrecen información para las variables de estudio y de utilidad complementaria, en tanto ofrecen información al interior del programa formativo o el programa de evaluación de desempeño docente, en el marco de la evaluación de 360°.

Técnicas de recolección de datos

La encuesta

Esta técnica de investigación social y educacional por excelencia, según Carrasco (2005) permite la “indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo” (p. 314). La encuesta es una de las técnicas más utilizadas en investigaciones cuantitativas y a decir de Solis (2008), los datos que se recolectan pueden ser “opiniones, ideas y conocimientos de grupos, con el objetivo de determinar rasgos de las personas o establecer relaciones entre las características de los sujetos encuestados” (p. 196).

En cuanto al aspecto operativo, de acuerdo con Velásquez y Rey (s.f.) la encuesta favorece la “recopilación de datos acerca de hechos objetivos, opiniones, conocimientos, etc., basado en una interacción directa (la entrevista) o indirecta (el cuestionario) entre el

investigador (encuestador) y el encuestado (el que responde)” (p. 167). En la presente tesis la encuesta se utilizó como técnica complementaria de la variable dependiente, a fin de valorar el desempeño docente en el marco de la evaluación de 360º, siendo necesario al aplicar el cuestionario de autoevaluación del docente, el cuestionario de opinión de la labor docente de los estudiantes y la guía de entrevista que se administrada posterior a la visita de evaluación en aula.

Observación

Esta técnica, según Ñaupas et al. (2011) es la “reina de las técnicas de investigación social y por ende de la investigación pedagógica y educacional (...), es la más antigua y al mismo tiempo, la más confiable, en cuanto sirve para recoger datos e informaciones, para verificar hipótesis” (p. 151). En forma específica, para Hernández et al. (2007) “consiste en el registro sistemático de comportamientos, relaciones, ambientes o sucesos” (p. 211), concepción que es concordante con la de Carrasco (2005) cuando acota que “es un proceso intencional de captación de las características, cualidades y propiedades de los objetos y sujetos de la realidad a través de nuestros sentidos (...) con el propósito de procesarlo y convertirlo en información” (p. 282).

En la presente investigación esta técnica se utilizó como medio principal para recabar información sobre la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), en forma concreta, información sobre las dimensiones: conducción de la práctica pedagógica a través de una guía de observación e interacción en el aula mediante una lista de cotejo. El tipo de observación que se utilizó en el presente estudio, según el grado de manipulación de las variables fue experimental; por los medios empleados, fue estructurada; por la intencionalidad del investigador, fue deliberada; por el lugar donde se realiza, fue observación de campo o fuera de laboratorio; por la forma de participación del investigador, fue no participante; y por el número de participantes, fue individual.

Análisis de contenido

También denominada por algunos autores como análisis documental, recopilación o documentación, estas dos últimas expresiones, en el campo de las ciencias jurídicas. Esta técnica en la perspectiva de Velásquez y Rey (s.f.) es una de las técnicas de análisis de documentos más utilizadas, tipificándose como “el análisis formalizado” (p. 185). Conceptualmente, según Ñaupas et al. (2011) “es la técnica más difundida para investigar el contenido, el mensaje, las ideas contenidas en las comunicaciones de masa, ya se de periódicos, revistas, discursos, propaganda, etc.” (p. 167), su finalidad, a decir de Solis (2008) “consiste en examinar documentos escritos, para obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación” (p. 230).

En la presente tesis esta técnica se utilizó como herramienta principal y complementaria. En el primer caso sirvió para evaluar la variable dependiente (evaluación de desempeño docente), concretamente, las dimensiones planificación didáctica (planificación curricular anual, planificación de unidades de aprendizaje y planificación de sesiones de aprendizaje) y resultados de la labor docente (innovación y productividad docente y logros de aprendizaje escolar), mediante el uso de rúbricas. En el segundo caso, se utilizó como herramienta complementaria para analizar informes institucionales, a fin de determinar las necesidades de capacitación, además fue de gran utilidad en el marco de la evaluación de planes y programas, puesto que permitió evaluar la estructura, contenido, coherencia, pertinencia, eficiencia y eficacia del Programa de Formación Permanente (PFP) y el Programa de Evaluación de Desempeño Docente (PEDD).

Asimismo, considerando los usos y valores del análisis de contenido, en la presente investigación esta técnica utilizó para examinar el contenido, el cual a decir de Ramos (2010) “significa un análisis exhaustivo” (p. 340), en nuestro caso, dicho contenido lo constituyen los instrumentos técnicos institucionales; por ello, se tomó como universo los instrumentos de planificación didáctica, los programas elaborados en el marco de la investigación (Programa de

Formación Permanente y Programa de Evaluación de Desempeño Docente) y los informes o reportes institucionales; como unidad de análisis, el tema y; como categorías, aquellas que asignan valores a los hallazgos. Sobre el particular, sintetizando a Ñaupas et al. (2011), el universo es el objeto macro de análisis; la unidad de análisis de tema, se refiere al título o enunciado que se desea evaluar y la categoría de valor se refiere a cómo es tratado un asunto, en nuestro caso, mediante la valoración de intensidad de cada uno de los descriptores, en el caso de las rúbricas o, de cada uno de los niveles o escalas en el caso de los programas o reportes.

Escalas de actitudes y opiniones

Es una técnica fundamental en la investigación social, a decir de Ñaupas et al. (2011), “de diferente naturaleza y de propósitos también diferentes al cuestionario (...), para medir justamente las actitudes y opiniones, que son diferentes a los conocimientos, informaciones y datos que miden generalmente los cuestionarios” (p. 170). Asimismo, en la perspectiva de Solis (2008), las escalas son “procedimientos especiales que constan de una serie de reactivos o preguntas, relacionadas de algún modo con la actitud que se quiere medir, y a los cuales el sujeto puede responder verbalmente o por escrito” (p. 217).

En la presente investigación esta técnica se utilizó con un doble beneficio: como herramienta principal y complementaria. En el primer caso, permitió valorar la variable dependiente (evaluación de desempeño docente), concretamente, las dimensiones: responsabilidad docente y emocionalidad docente y; en el segundo caso, como medio complementario se utilizó para evaluar el Programa de Formación Permanente (PFP), concretamente, la evaluación de expectativas como primer nivel de valoración de cada uno de los cursos de capacitación.

El tipo de escala utilizada en la presente investigación fue la Escala de *Likert*, ello porque a decir de Hernández et al. (2007) es el método más conocido para medir por escalas las variables que hacen referencia a actitudes, concretamente, el escalamiento tipo Likert “consiste en un

conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (p. 186); es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que extreme su valoración, escogiendo una de los cinco puntos de la escala, en definitiva, a cada punto se le asigna un valor gráfico, numérico o descriptivo. En cuanto al tipo de escala, en el presente estudio se utilizaron las escalas numéricas y descriptivas. El primer caso, concordante con Ñaupas et al. 2014), implica que “la apreciación de conductas se expresa mediante números” (p. 234), dicho tipo de escala se utilizó para la dimensión “responsabilidad docente” y la evaluación del primer nivel del programa formativo (evaluación de expectativas); en tanto que la escala descriptiva, donde se organizan diversas categorías, en función de los ítems que se va apreciar o medir, se utilizó para valorar la dimensión de “emocionalidad docente” de la variable dependiente.

Test o pruebas estandarizadas

Esta técnica permitió determinar los niveles de desempeño de la población de estudio sobre un contenido o capacidad en particular, las cuales tienen su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación, a decir de Hernández et al. (2007) “hay pruebas para medir habilidades y aptitudes (...), la personalidad, los intereses, los valores, el desempeño o, la motivación, el aprendizaje..., etc.” (p. 220). En la presente tesis las pruebas se utilizaron para medir aptitudes y aprendizajes de la población de estudio en el marco de la variable independiente (Programa de Formación Permanente). Sobre el particular es necesario enfatizar que, de acuerdo con Woolfolk (2006) “las pruebas se denominan estandarizadas porque se utilizan las mismas instrucciones para aplicarlas en todos los salones de clases y se siguen procedimientos estándares para calificarlas e interpretarlas” (p. 516).

La tesis utilizó esta técnica, principalmente como herramienta complementaria a fin de valorar las capacidades cognitivas de la población de estudio con relación a los módulos formativos: gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica con el propósito de

determinar las necesidades reales de formación permanente; así como evaluar el segundo nivel del Programa de Formación Permanente (evaluación de aprendizajes) al cierre de cada curso y/o módulo; ello porque a decir de Velásquez y Rey (s.f.) dichas pruebas son utilizadas “mayormente para fines de diagnóstico y evaluación, pero que por la cantidad y calidad de datos que proporcionan constituyen una herramienta insustituible en el proceso de investigación” (p. 191).

Focus groups

Esta técnica, también denominada en la literatura como grupos focales, sesiones de grupo o grupos de discusión es una herramienta de enfoque cualitativo para recopilar información sobre un determinado tema, muy utilizado en el ámbito de las ciencias sociales y en estudios de mercadotecnia, pues en nuestra perspectiva es muy efectiva para evaluar impactos. Según Hernández et al. (2007) el focus groups “consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (5 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales” (p. 224).

En la presente tesis, esta técnica se utilizó como herramienta para evaluar el impacto del Programa de Formación Permanente en la Evaluación del Desempeño Docente, según la perspectiva de informantes claves. La clase de grupo focal que se utilizó, de acuerdo con Ñaupas et al. (2011) es el de grupo con moderador dual, el cual se caracteriza porque participan “dos moderadores en el grupo focal; uno se encarga de desarrollar la sesión de manera suave y confortable, mientras que el otro se asegura de que se toquen todos los puntos predefinidos” (p. 293), metodología que se aplicó en la presente investigación con la finalidad de no salirse del hilo conductor en el desarrollo del grupo focal, pero tampoco desechar las ideas complementarias expresadas por la población de estudio.

Instrumentos de recolección de datos

El cuestionario

Este instrumento, en la perspectiva de Ñaupas et al. (2011) “es una modalidad de la técnica de la encuesta, que consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula, que están relacionadas con la hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de investigación” (p. 157); idea que coincide con la planteada por Hernández, et al. (2007) cuando señala que “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar” (p. 196).

El cuestionario en la presente tesis se utilizó como instrumento complementario para concretar parte del diagnóstico del Programa de Formación Permanente a través del cuestionario de necesidades de formación docente, así como valorar el desempeño docente en el marco de la evaluación de 360° mediante la aplicación del cuestionario de autoevaluación y el cuestionario de opinión de la labor docente desarrollado por los estudiantes.

El Cuestionario de Necesidades de Formación Docente. Este instrumento se aplicó con el propósito de recabar temas de capacitación en la población de estudio, considerando ejes y áreas previamente focalizados, los cuales guardaban relación con los módulos formativos (gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica). Las preguntas fueron abiertas y los ejes considerados en el cuestionario fueron: programación curricular de aula, estrategias generales, estrategias especializadas o de área, evaluación curricular e investigación educativa. El tipo de cuestionario que se aplicó, según la forma de participación del investigador fue de respuesta directa y por el modo de estructuración de las preguntas fue pos-categorizado. El tipo de preguntas que se plantearon en el cuestionario, según el grado de libertad de las respuestas fueron abiertas; además, de acuerdo a la función que cumplen las preguntas en el cuestionario se optó por preguntas de contenido.

El Cuestionario de Opinión de la Labor Docente. Este instrumento tiene como objetivo recabar información de los alumnos (clientes internos) y los padres de familia (clientes externos) respecto al desempeño del docente, concretamente, en cuanto a las dimensiones: conducción de la práctica pedagógica, interacción en el aula y responsabilidad docente. Este instrumento en el marco de la metodología de la evaluación del desempeño docente, a decir de Valdés (2009) se denomina “encuesta de opiniones profesionales” (p. 76). El tipo de cuestionario que se aplicó, según la forma de participación del investigador fue de respuesta directa y por el modo de estructuración de las preguntas fue pre-categorizado. El tipo de preguntas que se plantearon en el cuestionario, según el grado de libertad de las respuestas fueron cerradas (politómicas); además, de acuerdo a la función que cumplen las preguntas en el cuestionario se optó por preguntas de contenido.

El cuestionario de autoevaluación. Se utilizó como instrumento de acopio de información para valorar la variable dependiente (evaluación de desempeño docente), concretamente respecto al indicador conducción de la práctica pedagógica. En el marco de la evaluación del desempeño docente como sistema, este instrumento deviene del método de autoevaluación y tiene la principal misión de materializar el enfoque de la evaluación de 360°, en la medida que cobertura la participación y opinión de los propios docentes en el proceso de evaluación. La autoevaluación, a decir de Valdés (2009) es el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para “hacer un sincero análisis de sus propias características de desempeño (...) entre los objetivos (...) se pueden citar: estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo y aumentar el nivel de profesionalidad del profesor” (p 72).

La forma de autoevaluación que se utilizó en la presente tesis fue mediante el Cuestionario de Autoevaluación de la Sesión de Aprendizaje, el cual, tanto en su diseño, como en los resultados, a decir de Valdés (2009), proporcionarán a los docentes de la población de estudio “una valiosa información a los efectos de repensar y remodelar su práctica educativa, en

aras de alcanzar mejores resultados formativos e instructivos en sus alumnos” (p. 74). El instrumento estuvo diseñado con un total de dieciocho (18) ítems que valoraron aspectos metodológicos, técnicos y actitudinales de los docentes al momento de conducir la sesión de aprendizaje; además, se planteó un acápite de información complementaria con preguntas abiertas para que el docente sintetice sus fortalezas y debilidades de la práctica docente.

La guía de entrevista

La guía de entrevista, de acuerdo con Carrasco (2005) “es un instrumento muy utilizado en la investigación social” (p. 315), lo cual implica su utilización en las ciencias de la educación. Según Ñaupas et al. (2011) se trata de una “conversación formal entre el investigador y el investigado (...), que consiste en formular preguntas en forma verbal con el objetivo de tener respuestas o informaciones y con el fin de verificar o comprobar las hipótesis de trabajo” (p. 163).

En la presente investigación, la guía de entrevista se utilizó como instrumento complementario a la investigación, preferentemente para recabar información a posteriori de la visita observación a la práctica pedagógica, ello como parte de la dimensión “conducción de la práctica pedagógica” de la evaluación del desempeño docente. La guía de entrevista, según Uribe (2004) es una “lista de tópicos temáticos y áreas generales, necesarias para la interacción verbal que el entrevistador sistematiza con base a sus conocimientos, experiencia y objetivos” (p. 75).

El instrumento aplicado se trata de una Guía de Entrevista post Observación de Clase (GEPOC), la cual consiste en verificar, según opinión de los informantes si el proceso de observación de clases cumplió con los procesos técnicos de todo acto evaluativo: evaluación, asesoramiento, información y toma de decisiones; por ello se plantearon preguntas sobre la instrumentalización, la asesoría, la devolución de información (conclusiones), las recomendaciones, las apreciaciones y las sugerencias del proceso de observación de clases. La guía de entrevista aplicada, según la relación entre el entrevistador y el entrevistado, fue cara a

cara; según el grado de estructuración, fue estructurada; y según los objetivos de la investigación, fue para comprobación de hipótesis o solución de problemas.

La guía de observación

En forma general, la guía de observación, según Uribe (2004) se trata de uno de los instrumentos de la técnica de observación; su estructura corresponde a la sistematicidad de los aspectos que se prevé registrar acerca del objeto (fenómeno) observable en el marco de la investigación social “este instrumento permite registrar los datos con un orden lógico, práctico y concreto para derivar de ellos el análisis de una situación o problema social determinado” (p. 75). En forma específica, para Rojas (2002), la guía de observación “es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis y formuladas correctamente con el fin de orientar nuestra observación” (p. 61).

La guía de observación en la presente investigación se utilizó como instrumento principal y complementario. En el primer caso permitió recabar información sobre la variable dependiente (evaluación de desempeño docente), concretamente en la dimensión “conducción de la práctica pedagógica”; ello porque a decir de Rojas (2006), la guía de observación sirve “para investigar los ítems o indicadores de las hipótesis establecidas a fin de someterlas a prueba” (p. 209). En el segundo caso, se administró en el marco de la evaluación de 360º, a partir de la aplicación de la Guía de Observación del desarrollo de la clase del evaluador par.

La Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA). Este instrumento se utilizó con el propósito de recabar información de la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), concretamente, respecto a la dimensión “conducción de la práctica pedagógica”, comúnmente denominado desarrollo de la sesión de aprendizaje. Este instrumento (observaciones de clases), en la perspectiva de Valdés (2009) señala que “puede ser la pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes” (p. 48), por ello, su utilización en la presente tesis es de vital importancia para valorar

la actuación de los docentes de la población de estudio. La guía de observación, estructuralmente, se elaboró teniendo en cuenta los diferentes aspectos técnicos del desarrollo de una sesión de aprendizaje; considerando, entre otros aspectos: formalidades de la labor pedagógica, desarrollo de procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos, dominio disciplinar del área, materiales para la enseñanza y el aprendizaje y clima del aula.

La guía de observación del desarrollo de la clase del evaluador par. Este instrumento se utilizó con la finalidad de acopiar información de la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), concretamente, respecto a la dimensión de conducción de la práctica pedagógica, pero en el marco de la evaluación de 360°, donde interviene el evaluador par. En su estructura se tuvo en cuenta los mismos indicadores precisados en el párrafo anterior, solo que en menor cantidad de ítems.

La lista de cotejo

Este instrumento de acopio de información en nuestra perspectiva, sirve tanto a la técnica del análisis de contenido, como a la técnica de la observación, en la presente investigación se utilizó en esa dualidad de significancia. En el caso de la lista de cotejo como técnica del análisis de contenido, según Ñaupas et al. (2011) “consiste en una cédula u hoja de control, de verificación de la presencia o ausencia de conductas, secuencia de acciones, destrezas, competencias, (...), etc.” (p. 155). En cuanto a su estructuración, a decir de Carrasco (2005) cuando se emplea para el análisis documental (análisis de contenido) “en la columna vertical se escribe el nombre o nombres de los documentos que se investigan (...), y en la parte horizontal (...) se escribe el nombre de los indicadores o índices, es decir, aquello que se quiere conocer de los documentos que se investiga” (p. 281).

En la presente investigación, la lista de cotejo se utilizó como instrumento principal de la investigación para recabar información de la variable dependiente (evaluación de desempeño docente), concretamente, la interacción en el aula. Las listas de cotejo siguieron la siguiente estructura: a) tipificación de los aspectos de evaluación, fuera de tabla, b) especificación de los

indicadores o *ítems* de evaluación en la parte vertical de la tabla y c) determinación de las opciones de respuesta, índices o categorías de evaluación en la parte horizontal de la tabla.

La Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA), aplicada en el presente trabajo de investigación, valoraba la interacción inherente al aula de clase, concretizada en la interacción docente-estudiante y la interacción entre estudiantes, así como la interacción vinculada al aula de clase, concretizada en la interacción entre docentes y la interacción docente-familias.

Rúbricas

En la perspectiva del investigador las rubricas son instrumentos que devienen de la técnica “análisis de contenido” y tienen un nivel más avanzado que la lista de cotejo, puesto que no solo permite corroborar la existencia o no de un hecho o conducta, sino que además brinda características del contenido, a través de descriptores. En forma específica, de acuerdo con Díaz y Hernández (2010) “las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir, a través de un conjunto amplio de indicadores, el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (p. 342), además, de acuerdo con los autores precitados, permiten apreciar niveles progresivos de competencia o pericia y cómo los estudiantes transitan de un nivel dado a otro.

Las rúbricas en el presente trabajo de investigación se utilizaron como instrumento principal y complementario, con el fin de recabar información de la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), concretamente en las dimensiones: “planificación didáctica” y “resultados de la labor docente”, en el primer caso y con el propósito de valorar los productos del taller de capacitación en el segundo caso. Este instrumento en los diversos sistemas comparados de evaluación de desempeño docente, forman parte de la valoración del portafolio, el cual en opinión de Valdés (2009) es un “*file* que documentan y controlan fundamentalmente los directivos (...), y que se construye a partir de una estructura preconcebida que encaje en la naturaleza específica del trabajo del profesor y de sus actividades que se quieran documentar” (p. 48).

La rúbrica de los instrumentos de planificación didáctica, estructuralmente, se elaboró teniendo en cuenta los diferentes instrumentos técnicos que comprenden la planificación curricular de aula, los que se tipificaron como objetos de evaluación específicos: planificación curricular anual, planificación de unidades de aprendizaje y planificación de sesiones de aprendizaje; así como los elementos constitutivos de cada instrumento de planificación curricular, los cuales constituyeron dimensiones o aspectos de evaluación, a partir de los cuales se redactaron los descriptores para las respectivas escalas o niveles para evaluar la forma y el contenido, es decir, la calidad de la planificación didáctica. El tipo de rúbrica utilizada para el caso de la dimensión “planificación didáctica” fue holística-analítica en virtud que, valoraban el desempeño o el producto como una totalidad integrada (planificación didáctica), así como los distintos componentes del desempeño o del producto en forma separada (planificación curricular anual, planificación de sesiones de aprendizaje y planificación de unidades de aprendizaje).

La rúbrica de la dimensión “resultados de la labor docente” se utilizó a fin de valorar el desempeño del educador en el marco de un modelo evaluativo centrado en productos. Los productos de la labor docente se centraron en dos indicadores: innovación y productividad docente que valoraba estrategias de innovación, proyectos de innovación, sistematización de experiencias, investigación-acción, mantenimiento de estudiantes, satisfacción de estudiantes, satisfacción de las familias, resultados educativos internos y externos; así como logros de aprendizaje escolar que valoraban la evaluación de las sesiones de aprendizaje, la práctica evaluativa formativa, las acciones de mejora por periodos, los programas de reforzamiento, los programas de preparación y la situación final del estudiante. El tipo de rúbrica fue holística-analítica y utilizó como objeto de evaluación a los indicadores de la dimensión y como aspecto a los detalles de los indicadores.

Hojas de datos

La hoja de datos, en la perspectiva del investigador, deviene de la técnica análisis documental o análisis de contenido como instrumento de fuente secundaria, según Velásquez y Rey (s.f.) es “un instrumento que se utiliza para resumir o consolidar información que ha sido obtenida por otros medios” (p. 192). En la presente tesis se utilizó como instrumento de investigación para medir la variable evaluación de desempeño docente, en relación con la dimensión “resultados de la labor docente”, preferentemente para obtener datos o información de algunos de los aspectos de los indicadores innovación y productividad docente y logros de aprendizaje escolar.

La hoja de datos de los resultados de la labor docente, que materializa en parte, el enfoque de la evaluación del desempeño docente centrada en resultados, consideró algunos aspectos como: mantenimiento de estudiantes que devienen de las nóminas de matrícula y actas de evaluación, satisfacción de estudiantes con base al cuestionario de opinión de la labor docente, satisfacción de las familias con base al registro de incidencias, resultados educativos internos y externos en función a la base de datos de participación institucional, las acciones de mejora por periodos, los programas de reforzamiento, los programas de preparación y la situación final del estudiante con base a las actas de evaluación.

La escala tipo Likert

El escalamiento tipo Likert es un instrumento que, a decir de Hernández et al. (2007) “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (p. 186). En la presente investigación, el escalamiento tipo Likert se utilizó como instrumento principal para recabar información de la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), concretamente, respecto a las dimensiones “responsabilidad docente” y “emocionalidad docente” y; como instrumento complementario para valorar las expectativas de cada módulo o curso de capacitación del Programa de Formación Permanente como parte del primer nivel de evaluación de la capacitación.

En cuanto a la construcción de los ítems en las escalas se utilizó el sentido positivo de las oraciones, ello, en la perspectiva de Carrasco (2005), implica que “las proposiciones contienen una afirmación que favorece al objeto de observación, conocido también como objeto de actitud” (p. 296); asimismo, se utilizó cinco opciones de respuesta, ya sea en las escalas numéricas o en las escalas descriptivas, esto enmarcado en los planteamientos de Ñaupas et al. (2011), quienes acotan que “cada afirmación o juicio va acompañado de 3, 5 o 7 respuestas escaladas de un extremo a otro, a las que se asigna un valor, de mayor a menor o viceversa” (p. 171). Las escalas utilizadas en el estudio fueron: Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO), Escala de Emocionalidad Docente (EMODO) y Escala de Apreciación de Apreciación de Expectativas del Curso (EAEC).

La Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO) se utilizó con la finalidad de acopiar información de la variable dependiente (evaluación de desempeño docente), concretamente, respecto a la dimensión “responsabilidad docente”, evaluándose de esta manera, la actitud del docente como parte de la evaluación del desempeño. Este instrumento valoró en la población-muestra de estudio: la responsabilidad en la jornada laboral, la responsabilidad en aspectos técnico-pedagógicos, la responsabilidad en aspectos administrativos, la responsabilidad en la ejecución de actividades institucionales y la responsabilidad con su profesión. La escala fue de tipo numérica y trabajó con cinco opciones de respuesta: insatisfactorio, regular, bueno, muy bueno y excelente.

La Escala de Emocionalidad Docente (EMODO) sirvió para conocer las reacciones de la población de estudio respecto a la gestión de sus emociones y la práctica de habilidades sociales en interacción con los estudiantes durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje. En el marco de la evaluación del desempeño docente, como sistema, este tipo de instrumento se tipifica, a decir de Valdés (2009) como “test proyectivos sobre actitudes, valores y normas”, los cuales materializan una “visión holística de la (...) evaluación del desempeño profesional del docente, lo que presupone un enfoque que busca apreciar todos los elementos que intervienen

en un proceso” (p. 83). La clase de escala que se utilizó en este instrumento fue de índole descriptiva, puesto que se trata de un listado de ítems que deben ser valorados por la población de estudio mediante diversas opciones de respuesta y de acuerdo con Ñaupas et al. (2011), en dichas escalas “se organizan diversas categorías, en función de los ítems que se va apreciar o medir. Se trata de un cuadro en el que figuran las categorías de la escala y los ítems que se van a evaluar” (p. 175). El presente instrumento consideró cinco opciones de respuesta o categorías nominales: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre.

La Escala de Apreciación de Expectativas del Curso (EAEC). Este instrumento en la perspectiva de Ñaupas et al. (2011) “permite conocer el estado de ánimo, autoestima, organización y situación del trabajo que realizan los alumnos, profesores, personal directivo, administrativo o padres de familia” (p. 174). En el presente estudio se utilizó como instrumento de investigación complementario para materializar el primer nivel de la evaluación del Programa de Formación Permanente (PFP). La Escala de Apreciación de Expectativas del Curso (EAEC) permitió conocer las opiniones de la población de estudio respecto al nivel de organización, calidad de la información, desempeño del capacitador y desempeño de los participantes respecto al desarrollo de cada uno de los módulos o cursos de capacitación que forman parte del Plan de Estudios del Programa de Formación Permanente (PFP). La clase de escala utilizada fue numérica, considerándose cinco opciones de respuesta: 1 = insatisfactorio, 2 = regular, 3 = bueno, 4 = muy bueno y 5 = destacado.

La prueba objetiva

El término prueba, de acuerdo con Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2001) hace referencia a “un conjunto de preguntas o ejercicios (llamados también *ítems* o tareas que representan la característica que se intenta medir” (p. 81). En la presente investigación se trata de un instrumento complementario que tiene como propósito valorar la variable independiente, en cuanto a la evaluación del segundo nivel del proceso formativo (evaluación de aprendizajes), es decir, se trata de una muestra representativa de los conocimientos adquiridos por los docentes

a través del proceso de capacitación. En el marco del sistema de evaluación de desempeño docente, este tipo de instrumentos, de acuerdo con Valdés (2009) se tipifican como ejercicios de rendimiento profesional, los cuales “han sido creados para medir cuerpos de conocimientos y capacidades que parecen de vital importancia para que tenga lugar una buena enseñanza” (p. 98).

El tipo de pruebas que se aplicaron en la presente investigación fueron de índole objetiva y de ejecución. En el primer caso, a decir de Reátegui et al. (2001) “son aquellas situaciones controladas en las que se intenta verificar el grado de aprendizaje logrado por los alumnos” (p. 46). Se acota que son situaciones controladas en tanto, tienen una opción única de respuesta. El tipo de ítem utilizado fue de selección simple, los cuales consisten en un enunciado (pregunta u oración incompleta), y un conjunto de alternativas (tres, cuatro o cinco) para que el docente seleccione una entre los distractores que contesten correctamente la pregunta o completen la oración. En el segundo caso, las pruebas de ejecución, según Reátegui et al. (2001) “son aquellas diseñadas en base a una situación real –o cuando menos simulada–, en donde los alumnos ejecutan las habilidades técnicas o aplican los conocimientos aprendidos” (p. 47), dichos instrumentos se aplicaron en la evaluación intraentrenamiento o evaluación durante el proceso del Programa de Intervención, la cual se hacía al cierre de cada módulo o curso de capacitación. Los instrumentos aplicados fueron: Prueba Objetiva de Conocimientos Pedagógicos Generales y Prueba de fin de Curso de capacitación.

La Prueba Objetiva de Conocimientos Pedagógicos Generales se utilizó con el propósito de valorar el nivel de conocimiento genérico que poseen los docentes, previo al Programa de Formación Permanente, hizo las veces de un pre-test, solo en lo que respecta a dominios cognitivos de la población de estudio. Los resultados sirvieron como insumo para determinar necesidades de capacitación y recrear el programa formativo. La estructura del instrumento incluyó cuatro secciones con un total de 20 (veinte) ítems, los aspectos que se valoraron fueron: psicología del aprendizaje, gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica.

La prueba de fin de curso de capacitación se aplicó al culminar el desarrollo de cada módulo o curso de capacitación con el propósito de verificar el segundo nivel de la evaluación del programa formativo (aprendizajes), hizo las veces de medición intra-entrenamiento, sólo en lo que respecta a dominios cognitivos de los participantes. Las pruebas fueron elaboradas según la malla curricular del programa y contenían de 10 (diez) a 20 (veinte) ítems objetivos y de ejecución, según la magnitud de cada curso.

La guía de focus group

En forma genérica, este tipo de instrumento por pertenecer a un enfoque cualitativo su elaboración es flexible y natural para favorecer la interacción con la población de estudio; no obstante, se debe establecer un “hilo conductor” para que la conversación no se aleje del tema que se quiere estudiar y de esta manera tener claro los objetivos. El guion del grupo focal o guía del focus group se trató de un esquema de los temas principales, los cuales siguen una lógica: del más general al más concreto y se preparó previamente para facilitar la obtención de respuestas. Sobre el particular Mejía (2010), acota que al hacer un grupo focal se debe “tener identificada la guía de preguntas, así como la delimitación del terreno en el cual se espera que los participantes nos presenten lineamientos o posibles salidas” (p. 79).

El instrumento “Guía del focus group sobre el impacto del programa de formación permanente se utilizó para recabar información sobre la variable independiente, concretamente para evaluar los resultados del programa formativo, según opinión de la población de estudio; dicho instrumento constó de ocho (8) preguntas abiertas a manera de listado de temas, las cuales abordaron los procesos de diseño (necesidades de capacitación, planes de estudio, cronograma formativo), desarrollo (metodología, conocimientos y materiales) y evaluación (procesos y resultados) del Programa de Formación Permanente.

La validez de los instrumentos principales y complementarios, así como la validez y confiabilidad de los instrumentos principales se realizó de acuerdo con los criterios técnicos

establecidos para las investigaciones cuantitativas. La validez, a decir de Hernández et al. (2014) “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p. 200), la cual, a efectos operativos, en el presente estudio se hizo mediante el juicio de expertos del ámbito regional, donde se incluyó al docente del Taller de Actualización de Tesis, investigadores o técnicos con “experticia” en el tema, a fin de realizar la validación de contenido.

En cuanto a la confiabilidad, según Ñaupas et al. (2014) un instrumento es confiable “cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por la aplicación de diferentes personas” (p. 217). En la presente investigación se aplicaron dos metodologías para determinar la confiabilidad de los instrumentos: el Coeficiente de Alfa de Cronbach y el Test-retest. El primer caso se aplicó una prueba piloto, la cual luego de ser procesada permitió determinar el coeficiente de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, para ello se aplicó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Donde: k = Número de ítems.

Vi = Varianza individual.

Vt = Varianza total.

α = Alfa de Cronbach.

Para interpretar el coeficiente de confiabilidad se utilizó la tabla de Kuder Richardson, cuya escala es la siguiente:

0,53 a menos = nula confiabilidad.

0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.

0,60 a 0,65 = confiable.

0,66 a 0,71 = muy confiable.

0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.

1,00 = perfecta confiabilidad.

En cuanto a la confiabilidad mediante el método del Test-Retest, esto se hizo a partir de la aplicación del instrumento en la muestra de estudio, ya no con la muestra piloto, ello en consideración que este tipo de confiabilidad o fiabilidad, valora la estabilidad de la medida del instrumento. Este método, a decir Ñaupas, *et al.* (2014) “se aplica dos o más veces [*el instrumento*] a un mismo grupo de personas” (p. 218), en momentos temporales distintos, ya sea inmediata o con un rango de tiempo, luego del cual se correlacionan ambas medidas. La correlación se hizo mediante el coeficiente de correlación de Pearson en la cual se aplicó la siguiente fórmula:

$$r = \pm \frac{\Sigma (x - \bar{X})(y - \bar{Y})}{\sqrt{\Sigma(x - \bar{X})^2 \cdot \Sigma(y - \bar{Y})^2}}$$

Donde: N = Número total de las observaciones.

x = Valor de las puntuaciones x.

\bar{X} = Media aritmética de x.

y = Valor de las puntuaciones y.

\bar{Y} = Media aritmética de y.

Para interpretar el coeficiente de correlación de Pearson se utilizó la tabla planteada por Hernández, *et al.* (2014), cuya escala es la siguiente:

1,00	Correlación positiva o directa perfecta.
+0,90	Correlación positiva o directa muy fuerte.
+0,75	Correlación positiva o directa considerable.
+0,50	Correlación positiva o directa media.

+0,25	Correlación positiva o directa débil.
+0,10	Correlación positiva o directa muy débil.
0,00	Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
-0,10	Correlación negativa o inversa muy débil.
-0,25	Correlación negativa o inversa débil.
-0,50	Correlación negativa o inversa media.
-0,75	Correlación negativa o inversa considerable.
-0,90	Correlación negativa o inversa muy fuerte.
-1,00	Correlación negativa o inversa perfecta.

Figura 7

Instrumentos principales y complementarios utilizados en la investigación.

Instrumentos principales de acopio de información utilizados en la investigación (variable dependiente: Evaluación de Desempeño Docente)		
Denominación del instrumento	Confiabilidad	Nivel de confiabilidad
Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica (RHAPLAND)	Alfa de Cronbach (Consistencia) = 0,926. Test-Retest (Estabilidad) = 0,7606.	Excelente confiabilidad. Correlación positiva considerable.
Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA).	Alfa de Cronbach (Consistencia) = 0,846. Test-Retest (Estabilidad) = 0,7608.	Excelente confiabilidad. Correlación positiva considerable.
Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente (RHARELD).	Alfa de Cronbach (Consistencia) = 0,964. Test-Retest (Estabilidad) = 0,7922.	Excelente confiabilidad. Correlación positiva considerable.

Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO).	Alfa de Cronbach (Consistencia) = 0,726. Test-Retest (Estabilidad) = 0,7686.	Excelente confiabilidad. Correlación positiva considerable.
Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA).	Alfa de Cronbach (Consistencia) = 0,968. Test-Retest (Estabilidad) = 0,862.	Excelente confiabilidad. Correlación positiva considerable.
Escala de Emocionalidad Docente (EMODO).	Alfa de Cronbach (Consistencia) = 0,720. Test-Retest (Estabilidad) = 0,7606.	Excelente confiabilidad. Correlación positiva considerable.
Instrumentos complementarios de acopio de información utilizados en la investigación		
Variable independiente (Programa de Formación Permanente) en el diseño, desarrollo y evaluación del Programa. <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de necesidades de formación docente. • Prueba objetiva de conocimientos pedagógicos generales. • Escala de apreciación de expectativas del curso. • Guía del focus group sobre el impacto del programa de formación permanente. Variable Dependiente (Evaluación de Desempeño Docente) en el marco de la evaluación de 360°.		

- Guía de observación del desarrollo de la clase del evaluador par.
- Cuestionario de autoevaluación de la sesión de aprendizaje.
- Cuestionario de opinión de la labor docente.

3.5 Métodos de análisis de datos

Debido a la instrumentalización utilizada en la presente investigación, el análisis de datos se hará desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos en la presente investigación se analizaron a través de un ordenador, utilizando software aplicativos o software especializados. En el primer caso se utilizará el programa Microsoft Excel, donde se elaboró una base de datos para vaciar la información recopilada de los instrumentos y a partir de ello y mediante fórmulas estadísticas obtener las frecuencias, los porcentajes, la representación gráfica de las tablas, la media aritmética, la desviación estándar y la confiabilidad de los instrumentos. En el segundo caso, se utilizó el software SPSS (Statistical Product and Service Solutions) para la prueba de hipótesis con la *t* de *student*.

Técnicas de la estadística descriptiva

Se tipifica en el lenguaje investigativo como estadística descriptiva para cada variable. Este análisis permite describir y poner de manifiesto las principales características de las variables, tomadas individualmente y según Hernández et al. (2007) implica “describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable” (p. 256). Entre las principales técnicas de estadística descriptiva que se utilizaron en la presente investigación son: la distribución de frecuencias y porcentajes en tablas y/o gráficos, las medidas de tendencia central y las medidas de variación.

a) Distribución de frecuencias y porcentajes en tablas y/o gráficos

El proceso de distribución de frecuencias y porcentajes en tablas y/o gráficos estadísticos tiene como actividad implícita previa, el procesamiento de datos, según la literatura revisada comprende un conjunto de operaciones estadísticas como:

- La revisión crítica, también denominada limpieza de datos o edición y depuración de los datos, consistió en tres operaciones básicas: a) ver si se habían recibido todos los

instrumentos que garanticen la confiabilidad de las conclusiones, b) verificar que todas las respuestas registradas sean claras y precisas, c) depurar los instrumentos sospechosos de respuestas viciadas o incongruentes.

- Seriación, también denominada ordenamiento, según Lama y Mejía (2007), “consiste en dar un número correlativo a cada uno de los instrumentos aplicados” (p. 144), lo cual facilita el orden. En la presente investigación la seriación se realizó en la hoja de cálculo (base de datos) de Microsoft Excel.
- Clasificación de datos, también denominado codificación de la información, el cual hace referencia a un sistema de códigos o libro de códigos para categorizar las respuestas y una matriz de codificación a fin de vaciar los códigos de modo tal que facilite el proceso de tabulación. En la presente tesis, la clasificación de datos se desarrolló de la siguiente manera: a) elaboración de la plantilla de respuestas y asignación de puntuaciones y/o códigos a las respuestas pre-categorizadas o de respuesta abierta con la finalidad de obtener el puntaje de cada instrumento; b) determinación de las escalas de medición de las variables o dimensiones (intervalo), las cuales permitieron precisar las categorías y los intervalos por cada variable, dimensión e indicador; c) vaciar la información de los instrumentos a la base de datos de Microsoft Excel en función a las puntuaciones y/o codificaciones de cada ítems, por cada instrumento; ello permitirá la tabulación.
- La tabulación de datos, consiste en la cuantificación de los casos dentro de una determinada categoría (nominal, ordinal, intervalo o razón), lo cual da como resultado la determinación de frecuencias en cuadros o tablas estadísticas de cada indicador, dimensión y variable. El tipo de tabulación que se utilizó en la presente investigación es la mecánica, la cual a decir de Solis (2008) es “la forma más rápida y avanzada de tabulación” (p. 247), puesto que se realizó mediante un ordenador. Las tablas o cuadros estadísticos, de acuerdo con Abad y Huapaya (2006) son “instrumentos que sirve para presentar los resultados de la conceptualización y cuantificación de ciertos aspectos particulares de la realidad” (p. 13), los cuales deben tener en detalle: código o número, título, encabezamiento, columna matriz, cuerpo y pie.

La distribución de frecuencias, según Hernández et al. (2007) “es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías” (p. 256). En el presente trabajo de investigación se trata de cantidades de docentes ubicados en los diferentes niveles, concretamente, en la variable dependiente con sus respectivas dimensiones, donde se tipificaron como categorías: “insatisfactorio”, “básico”, “excelente” y “destacado”. La distribución de porcentajes, de acuerdo con Briones (1996) es un “procedimiento más utilizado porque indica la distribución en forma más clara, reduce las cantidades absolutas de la distribución de frecuencias a una distribución de porcentajes” (p. 52). Para la distribución de porcentajes se aplicó la siguiente fórmula:

$$\% = \frac{N_c}{N_t} (100) \text{ Donde } \% = \text{Porcentaje.}$$

N_c = Número de casos

o frecuencia absoluta.

N_t = Total de casos.

Las distribuciones de frecuencias y porcentajes en la presente investigación se presentaron en tablas y/o gráficos estadísticos. Los gráficos estadísticos que se utilizaron para representar la información de frecuencias y/o porcentajes fueron gráfico de barras y gráficos circulares.

b) Medidas de tendencia central

Según Hernández et al. (2007) “son puntos en una distribución, los valores medios o centrales de ésta y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición” (p. 262). La medida de tendencia central que se utilizó en la presente investigación fue la media aritmética, estadígrafo más utilizado que expresa el promedio o punto central de una distribución de datos y a decir de Briones (1996) “sirve para caracterizar a un colectivo con un solo valor” (p. 59); de allí

que en el presente estudio se utilizó para comparar las medias del pre-test y pos-test de la variable independiente (formación permanente), en cuanto a la evaluación de dominios cognitivos del programa formativo y la variable dependiente (evaluación de desempeño docente) en relación a todas las dimensiones; además es necesario hacer hincapié que dicho estadígrafo es parte constitutiva de la fórmula para la prueba de hipótesis.

Para determinar la media aritmética con datos no agrupados, respecto a la evaluación del desempeño docente de la población de estudio, se aplicó la siguiente fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{N}$$

Donde: Σ = Sumatoria.

x_i = Valores individuales.

N = Número de casos.

c) Medidas de variación

Se denominan también, medidas de variabilidad y según Hernández et al. (2007) "indican la dispersión de los datos en la escala de medición y responden a la pregunta: ¿Dónde están diseminadas las puntuaciones o los valores obtenidos?" (p. 266). La medida de variabilidad que se utilizó en la presente investigación es la desviación estándar, ello porque es dato constitutivo para la aplicación de la T de *student*.

La desviación estándar, de acuerdo con Hernández, et al. (2007) "es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media" (p. 266). En forma práctica es la raíz cuadrada de la varianza. La fórmula es la siguiente:

$$s = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}}$$

Donde: s = Desviación estándar.

X = Dato.

\bar{X} = Media aritmética.

Σ = Sumatoria.

N = Número de casos.

Técnicas de la estadística inferencial

La estadística inferencial, en términos genéricos se utiliza para la prueba de hipótesis. En forma específica, según Ñaupas et al. (2011) “busca inferir, generalizar las cualidades observadas en una muestra a toda una población, mediante modelos matemáticos estadísticos” (p. 196). La prueba de hipótesis se efectúa mediante análisis paramétricos y no paramétricos, utilizándose solo los primeros en la presente tesis.

a) Pruebas estadísticas paramétricas

Los presupuestos de la estadística paramétrica en la perspectiva de Zavala (1999) se dan cuando “el nivel de medición de la variable dependiente es por intervalos o razón” (p. 135). La prueba paramétrica que se aplicó en la presente investigación es la *t de Student*, la cual, a decir de Hernández et al. (2007) “es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias” (p. 275). En este caso se trata de evaluar el impacto del Programa de Formación Permanente (variable independiente) sobre la Evaluación del Desempeño Docente (variable dependiente) a partir de la comparación de las medias del pre y pos-test.

El tipo de prueba de la *t de Student* que se aplicó en la presente tesis es la “t para muestras relacionadas”, la cual a decir de Garrido y Álvaro (1995) se da cuando “los sujetos que las forman son los mismos o tienen entre sí la misma relación” (p. 206), en nuestro caso, se trata que la población de estudio valorada en la variable dependiente (evaluación del desempeño docente), durante el pre-test, fue la misma que se valoró durante el pos-test, luego de haber aplicado el Programa de Formación Permanente.

La fórmula para calcular la *t de Student* en muestras relacionadas es la siguiente:

$$t = \frac{D}{s_d/\sqrt{N}}$$

Donde:

D = media muestral de la diferencia entre las observaciones “pre” y “post”.

N = tamaño de la muestra.

S_d = desviación estándar muestral de las diferencias.

t_{n-1} = ley de probabilidad de la *t* de *Student* con $n-1$ grados de libertad.

Análisis de datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos en forma general, hace referencia a las tácticas o formas de llevar la información desde el proceso de transcripción, hasta la determinación de conclusiones, dicha tarea pasa por las etapas de: reducción de datos, proceso de selección, transformación o transcripción; visualización de los datos, que implica organizar o comprimir, mediante matrices, gráficas y tablas; conclusión, donde se establecen las relaciones causales y las proposiciones; y verificación, que implica un *feedback* para confirmar el proceso de análisis. Además, en dicha tarea se realizan actividades de descripción (ideas primigenias), análisis (relaciones) e interpretación (darles sentido a las apreciaciones), conceptualización, categorización y teorización.

En forma específica el análisis de datos cualitativos, de acuerdo con se desarrolla de la siguiente manera:

Una primera meramente descriptiva, donde se hace acopio de toda la información obtenida, de una manera bastante textual. Una segunda, en la que se segmenta ese conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos. Una tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos. (Sandoval, 2002, pp. 150-151).

En otra perspectiva, sintetizando los planteamientos de Rodríguez et al. (1999), el análisis de datos cualitativos se realiza a través de un proceso general constituido por tres etapas: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de

conclusiones. Dicho análisis en el presente trabajo de investigación se utilizó preferentemente, para el análisis de los datos obtenidos producto de la aplicación del *focus group*.

Reducción de datos

De manera general es necesario señalar que desde que se focaliza y delimita la recogida de datos se está reduciendo la información, es decir, desde que se decidió aplicar el *focus group* como una técnica de evaluación del Programa de Formación Permanente, ya se ha realizado un primer proceso de reducción de información. De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), la reducción de información es “la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable” (p. 205); definición que se complementa según lo planteado por Latorre (2004), cuando señala que la información la “hacemos manejable cuando la categorizamos y codificamos” (p. 84). La reducción de datos en el desarrollo de la presente investigación implicó la realización de las siguientes tareas:

- Transcripción, consistió en el proceso de trasladar la información respecto a la evaluación del Programa de Formación Permanente, del formato de audio al formato textual, utilizándose para ello el tipo de transcripción natural, la cual implica que el transcriptor elimina toda información irrelevante, dando como resultado un texto más natural, más claro y con un aspecto más profesional, no obstante, en ningún caso se cambian las palabras o el significado de las frases.
- Lectura de pesquisa y separación de unidades, implica la descomposición del todo en sus partes según una perspectiva lógica o epistemológica; de allí que se trate de un proceso mental de fijación de ejes o temas de análisis que se pueden observar en la transcripción del *focus group*.
- Clasificación de unidades, tarea que se realiza mediante el proceso de codificación y categorización, para ello se utilizó la codificación mediante acrónimos con sus respectivos significados, los cuales daban origen a las categorías y subcategorías de diversa índole: descriptivas, explicativas e interpretativas.

- Síntesis y agrupamiento, se hizo por medio de la creación de la matriz categorial, donde se precisan las categorías, subcategorías y evidencias claves sobre los aspectos de la evaluación del Programa de Formación Permanente.

Disposición y transformación de datos

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), la disposición es un conjunto organizado de información, “presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación. Cuando la disposición de datos conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos” (p. 212). En forma operativa la disposición de datos producto de la sistematización del focus group se consolida en la forma de sistema de redes, concretamente en el mapa semántico y la transformación de datos se visualiza en la cantidad de veces que se ha escuchado la situación recurrente que alude a la categoría o subcategoría. En esta etapa se realizarán las siguientes tareas:

- Elaboración del mapa semántico de categorías y subcategorías como parte de la disposición de datos.
- Transformación del lenguaje gráfico-esquemático, al lenguaje numérico, mediante la estrategia del “conteo”, lo cual, adicional al proceso de transformación de datos, materializa la triangulación metodológica; además, según Sandoval (2002) “esta estrategia puede ser útil en tres situaciones: **a)** ver rápidamente que se tiene en un gran cúmulo de datos, **b)** verificar una intuición o hipótesis tentativa, y **c)** protegerse honestamente en el análisis frente a algún sesgo” (p. 153).

Obtención y verificación de conclusiones

Es la etapa final del proceso general de análisis de datos. Se inicia con la obtención de resultados; pasando por la interpretación de los resultados que lleva a obtener las conclusiones previas; hasta llegar a la validez de los resultados, mediante la aplicación de diferentes

estrategias de credibilidad (triangulación). En la presente investigación se realizaron las siguientes tareas:

- Obtención de resultados, según Rodríguez et al. (1999), hace hincapié al “significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrolla” (p. 214), en la presente investigación se trata del significado que los informantes le atribuyeron a la evaluación del Programa de Formación Permanente, para ello es necesario elaborar un Plan de Análisis General con base del mapa semántico de categorías y subcategorías y el contenido de la transcripción natural.
- Obtención de conclusiones. En términos generales consiste en el proceso de interpretación que se hace a los resultados focalizados y seleccionados en el Plan de Análisis General, en la metodología de Restrepo (2013) recibe el nombre de análisis categorial y textual, el cual consiste en una serie de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan a los datos con el fin de extraer significado relevante en relación al proceso de investigación. La forma cómo se hizo la interpretación en la presente investigación al interior del análisis categorial y textual fue mediante: la consolidación teórica, es decir, la confrontación de los resultados obtenidos con los marcos teóricos; el uso de metáforas y analogías, para establecer conexiones entre temas; y la síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores.
- Verificación de conclusiones, esta tarea según Rodríguez et al. (1999) consiste en “confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad” (p. 215), para ello en la presente investigación se utilizó como criterio regulativo de validación de información o estrategia para establecer calidad, la credibilidad, la cual según Latorre (2004), hace referencia a que si “la investigación se ha realizado en forma pertinente, garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud. La indagación, pues, debe ser creíble” (p. 93). Dentro de las estrategias de credibilidad que se utilizaron en la presente investigación está la triangulación de información, la cual, a decir de Latorre (2004) es la “combinación de metodologías en el estudio de un mismo

fenómeno. Consiste en el control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos (...) es (...) recoger relatos, observaciones de una misma situación (...), desde diversos ángulos (...) para compararlos o contrastarlos” (p. 93). El tipo de triangulación que se utilizó fue la de datos, considerando como instrumentos: la Guía del Focus Group sobre el Impacto del Programa de Formación Permanente y la Escala de Apreciación de Expectativas del Curso (EAEC).

3.6 Aspectos éticos

La ética en un trabajo de investigación, involucra la práctica de conductas adecuadas del investigador, al momento de realizar el abordaje teórico o trabajo de gabinete, como al momento de realizar el trabajo de campo o metodológico. En el primer caso, se encuentran el respeto a la propiedad intelectual, evitando el plagio y el hecho de evitar la práctica de conductas éticamente cuestionables como la omisión de citas relevantes o incorrección en dichas citas; en tanto que en el segundo caso se encuentran el nivel de objetividad de los datos, evitando la práctica de conductas éticamente inaceptables, tales como: la fabricación y falsificación de datos, así como el conflicto de intereses; además de la práctica del consentimiento informado de los sujetos de estudio. Los aspectos éticos a considerar son siguientes:

- Conflicto de intereses. Según Koepsell y Ruiz (2015), hace referencia a “la imparcialidad, esto es, un estado de desapego en el que las esperanzas o deseos del investigador no influyan sobre el resultado” (p. 79). En el presente estudio se mantuvo la honestidad en el todo el proceso de la investigación, al margen que el investigador constituye un integrante de la comunidad educativa donde se realizó el estudio.
- Objetividad de los resultados estadísticos. Se trata de evitar conductas éticamente inaceptables como es la fabricación de datos y la falsificación de datos. En el primer caso es inventar información de tipo cuantitativa o cualitativa de la investigación, sin haberla acopiado “in situ”. En el segundo caso, hace referencia a la manipulación de materiales de

investigación (imágenes, datos o resultados), ello hace que la investigación no se represente de manera precisa, de modo tal que los datos se adecúan al resultado final deseado de un estudio. En el presente estudio dichas conductas antiéticas se evitarán en todo el proceso, mostrando resultados objetivos.

- Respecto a los derechos de propiedad intelectual en el uso de la información teórica. En este caso se evitó el plagio, el cual a decir de Guerra (2013) es el acto por el cual "los investigadores no afirman que las palabras e ideas de otros sean suyas, dan crédito cuando es debido" (p. 15); por ello en la presente investigación se citan textualmente las ideas de los autores e inclusive cuando se parafrasea, se sintetiza o se resume se da crédito a la fuente en el texto.
- Omisión de citas relevantes o incorrección en las citas bibliográficas. Es una conducta éticamente cuestionable en el marco de la investigación científica, la cual implica copiar listas de citas sin haberlas consultado o el exceso de autocitas.

Capítulo IV

RESULTADOS

4. RESULTADOS

En la presente tesis, los resultados se organizan por objetivos, los cuales hacen referencia a las dimensiones de la variable dependiente “Evaluación del desempeño docente”, tales como: planificación didáctica, conducción de la práctica pedagógica, resultados de la labor docente, responsabilidad docente, interacción en el aula y emocionalidad docente. Bajo esta perspectiva, se presenta en primer lugar, los resultados de cada uno de los objetivos específicos, tanto a nivel de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes, comparando el pretest con el posttest), como a nivel de estadística inferencial de tipo paramétrica, mediante la prueba T de Student, la cual, simultáneamente, permite probar las hipótesis específicas; luego se presentan los resultados del objetivo general, considerando como sistema de organización lo planteado a nivel de objetivos específicos, dichos resultados permiten determinar la influencia del Programa de Formación Permanente en la evaluación del desempeño docente en la población-muestra de estudio.

Objetivo específico 1: Demostrar la influencia del programa de formación permanente en la planificación didáctica en la muestra de estudio.

Tabla 2

Planificación didáctica, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de Planificación Didáctica	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Destacada [111 - 132]	0	0,0	8	32,0
Excelente [89 - 110]	4	16,0	13	52,0
Básica [67 - 88]	15	60,0	4	16,0
Insatisfactoria [0 - 66]	6	24,0	0	0,0
Total	25	100,0	25	100,0

Fuente: Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica (RHAPLAND).

En la tabla 2 respecto a la planificación didáctica, se puede observar como resultado de la aplicación de la rúbrica holística-analítica de la planificación didáctica (RHAPLAND) que dicha dimensión en los docentes de la muestra de estudio es medianamente satisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde un preocupante 24,0% de docentes realiza una planificación insatisfactoria, más de la mitad (60,0%) está en el nivel básico de planificación didáctica y solo un 16,0% tiene un nivel excelente de planificación didáctica; sin embargo, posterior a la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se abordó dicha temática en el módulos de gestión escolar mediante cursos de capacitación y jornadas pedagógicas, los resultados varían de manera altamente significativa, puesto que, al aplicarse la rúbrica de salida (postest) a los instrumentos de planificación didáctica (planificación curricular anual, planificación de unidades de aprendizaje y planificación de sesiones de aprendizaje), se dan migraciones con tendencia positiva de los sujetos de estudio al interior de las escalas, así, solo un mínimo 16,0% de docentes realiza una planificación didáctica básica, la mayoría (52,0%) de los sujetos de estudio se ubica en el nivel excelente de planificación didáctica y cerca de la tercera parte (32,0%) realiza el proceso de planificación de manera destacada, categoría que en el pretest era inexistente, porcentualmente.

Los datos del párrafo anterior permiten afirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en la investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y teniendo en cuenta el módulo de gestión escolar, concretamente los cursos de capacitación de “Planificación Escolar” y “Planificación Curricular”, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, específicamente, la eficiencia al momento de elaborar los instrumentos de la planificación didáctica, tales como: la planificación curricular anual, la planificación de corto plazo (unidades de aprendizaje) y la planificación diaria de las sesiones de aprendizaje, situación que es favorable a nivel organizacional, puesto que se asegura el desarrollo adecuado del primer proceso curricular inherente al rol del docente (diseño curricular), el cual sirve de base para la ejecución y evaluación curricular.

Hipótesis Específica 1: El Programa de Formación Permanente influye de manera significativa en la planificación didáctica en la muestra de estudio.

Tabla 3

Influencia del programa de formación permanente en la planificación didáctica, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	15,0	7,8	12,6	12,4	+2,8
Posttest	16,5	11,2	14,4	15,2	
Prueba Estadística T de Student	Estadístico T		-15,8571		
	Grados de Libertad		24		
	p-valor		0,000		

Fuente: Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica (RHAPLAND).

En la tabla 3, la cual permite probar la hipótesis específica 1 en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 1,5 puntos, pasando de 15,0 puntos del pretest a 16,5 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 3,4 puntos, al pasar de 7,8 puntos del pretest a 11,2 puntos en el posttest. Asimismo, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 1,8 puntos, transitando de 12,6 puntos del pretest a 14,4 puntos en el posttest y la media aritmética acrecentó en 2,8 puntos al pasar de 12,4 puntos del pretest a 15,2 puntos en el posttest. Por último, al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, demostrándose de esta manera la eficiencia del Programa de Formación Permanente en la planificación didáctica de los docentes de la población-muestra de estudio como dimensión cognitiva de la

evaluación del desempeño docente, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Objetivo específico 2: Verificar la incidencia del programa de formación permanente en la conducción de la práctica pedagógica de la unidad de análisis.

Tabla 4
Conducción de la práctica pedagógica, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de conducción de la práctica pedagógica	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Destacada [36 - 42]	0	0,0	9	36,0
Excelente [29 - 35]	5	20,0	14	56,0
Básica [22 - 28]	15	60,0	2	8,0
Insatisfactoria [0 - 21]	5	20,0	0	0,0
Total	25	100,0	25	100,0

Fuente: Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA).

En la tabla 4 sobre la conducción de la práctica pedagógica, se puede apreciar producto de la aplicación de la Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA) que dicha dimensión en los docentes de la muestra de estudio es medianamente satisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde un preocupante 20,0% de docentes realiza la conducción de la práctica pedagógica de manera insatisfactoria, más de la mitad (60,0%) está en el nivel básico y solo un 20,0% tiene un nivel excelente de conducción de la práctica pedagógica; no obstante, luego de la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se abordó dicha temática en el módulo de práctica pedagógica mediante cursos de capacitación, jornadas pedagógicas y grupo de interaprendizaje, los resultados varían de manera altamente significativa, puesto que, al aplicarse la observación de salida (posttest) a la conducción de la práctica pedagógica, se dan migraciones con tendencia ascendente de los sujetos de estudio al interior de las escalas, así, solo un mínimo 8,0% de docentes realiza la conducción de la práctica

pedagógica de manera básica, el 56,0% de los sujetos de estudio se ubica en el nivel excelente de conducción de la práctica pedagógica y más de la tercera parte (36,0%) realiza la conducción de la práctica pedagógica de manera destacada, categoría que en el pretest no registraba docentes en dicho nivel.

La información analizada con antelación, permite confirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en la investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y teniendo en cuenta el módulo de práctica pedagógica, específicamente los cursos de capacitación sobre didáctica general, didácticas específicas, materiales educativos, evaluación de aprendizaje y tutoría educativa, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, concretamente, la eficiencia al momento de conducir la práctica pedagógica mediante la ejecución de las sesiones de aprendizaje, donde se visualiza el desarrollo de procesos cognitivos, pedagógicos y didácticos, el dominio disciplinar del área, la utilización de los materiales y recursos educativos y el manejo del clima del aula por parte de los docentes, situación que es favorable toda vez que una buena práctica pedagógica, asegura resultados de aprendizaje exitosos en los estudiantes.

Hipótesis Específica 2: El Programa de Formación Permanente incide significativamente en la conducción de la práctica pedagógica de la unidad de análisis.

Tabla 5

Influencia del programa de formación permanente en la conducción de la práctica pedagógica, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	15,2	10,8	13,6	13,8	+3,0
Posttest	17,9	12,8	16,6	16,8	
Prueba Estadística T de Student	Estadístico T		-18,8571		
	Grados de Libertad		24		
	p-valor		0,000		

Fuente: Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA).

En la tabla 5, la cual permite probar la hipótesis específica 2 en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 2,7 puntos, pasando de 15,2 puntos del pretest a 17,9 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 2,0 puntos, al pasar de 10,8 puntos del pretest a 12,8 puntos en el posttest. De igual manera, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 3,0 puntos, transitando de 13,6 puntos del pretest a 16,6 puntos en el posttest y la media aritmética subió en 3,0 puntos al pasar de 13,8 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest. Por último, al realizar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, ello implica un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en la conducción de la práctica pedagógica de los docentes de la población-muestra de estudio como dimensión cognitiva de la evaluación del desempeño docente, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Objetivo específico 3: Evidenciar el impacto del programa de formación permanente en los resultados de la labor docente en la institución educativa privada en estudio.

Tabla 6

Resultados de la labor docente, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de resultados de la labor docente	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi(*)	%	fi (*)	%
Destacado [51 - 60]	0	0,0	4	22,2
Excelente [41 - 50]	0	0,0	8	44,5
Básico [31 - 40]	8	44,4	4	22,2
Insatisfactorio [0 - 30]	10	55,6	2	11,1
Total	18	100,0	18	100,0

Fuente: Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente (RHARELD).

(*) Observación: Solo se trabajó con los docentes que continuaban laborando.

En la tabla 6 respecto a los resultados de la labor docente, se puede observar producto de la aplicación de la rúbrica holística-analítica de los resultados de la labor docente (RHARELD) que dicha dimensión en los docentes de la muestra de estudio es insatisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde un preocupante 55,6% de docentes consigue resultados insatisfactorios en su labor y cerca de la mitad (44,4%) obtiene el nivel básico en el nivel de resultados de la labor docente; sin embargo, posterior a la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se reflexión sobre dicha temática en el módulos de gestión escolar, práctica pedagógica, investigación pedagógica y el módulo transversal mediante cursos de capacitación, jornadas pedagógicas y grupos de interaprendizaje, los resultados varían de manera altamente significativa, puesto que, al aplicarse la rúbrica de salida (postest) a los resultados de la labor docente (innovación y productividad docente y logros de aprendizaje escolar), se dan migraciones con tendencia positiva de los sujetos de estudio al interior de las escalas, así, solo un mínimo 11,1% de docentes obtiene un nivel insatisfactorio, el 22,2% se ubica en el nivel básico, cerca de la mitad (44,5%) de los sujetos de estudio se ubica en el nivel excelente de resultados de la labor docente y cerca de la cuarta parte (22,2%) consigue resultados de la labor docente de manera destacada, categoría que en el pretest era inexistente, porcentualmente.

Los datos del párrafo anterior permiten afirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en el enfoque de investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, considerando los módulos de gestión escolar, práctica pedagógica, investigación pedagógica y el módulo transversal, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, específicamente, la eficiencia al momento de conseguir resultados en la labor docente, tales como: innovación y productividad docente y logros de aprendizaje escolar, situación que es favorable a nivel organizacional, puesto que se asegura una gestión por resultados centrada en la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes y en el aseguramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes; tal como se plantea en la actualidad en el marco de los compromisos de gestión escolar y el liderazgo pedagógico del directivo.

Hipótesis Específica 3: El programa de formación permanente impacta de manera significativa en los resultados de la labor docente en la institución educativa privada en estudio.

Tabla 7

Influencia del programa de formación permanente en los resultados de la labor docente, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	12,3	6,8	11,4	10,8	+2,2
Postest	14,2	9,8	13,2	13,0	
Prueba Estadística T de Student	Estadístico T		-14,8571		
	Grados de Libertad		17		
	p-valor		0,000		

Fuente: Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente (RHARELD).

En la tabla 7, la cual permite probar la hipótesis específica 3 en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 1,9 puntos, pasando de 12,3 puntos del pretest a 14,2 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 3,0 puntos, al pasar de 6,8 puntos del pretest a 9,8 puntos en el posttest. Asimismo, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 1,8 puntos, transitando de 11,4 puntos del pretest a 13,2 puntos en el posttest y la media aritmética acrecentó en 2,2 puntos al pasar de 10,8 puntos del pretest a 13,0 puntos en el posttest. Por último, al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, demostrándose de esta manera la eficiencia del Programa de Formación Permanente en los resultados de la labor docente de la población-muestra de estudio como dimensión cognitiva de la evaluación

del desempeño docente, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Objetivo específico 4: Comprobar la influencia del programa de formación permanente en la responsabilidad docente de la población de estudio.

Tabla 8.

Responsabilidad docente, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de responsabilidad docente	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi(*)	%	fi (*)	%
Destacada [121 - 160]	0	0,0	4	22,2
Excelente [81 - 120]	2	11,1	8	44,5
Básica [41 - 80]	6	33,3	6	33,3
Insatisfactoria [0 - 40]	10	55,6	0	0,0
Total	18	100,0	18	100,0

Fuente: Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO).

(*) Observación: Solo se trabajó con los docentes que continuaban laborando.

En la tabla 8 sobre la responsabilidad docente, se puede apreciar producto de la aplicación de la Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO) que dicha dimensión en los docentes de la muestra de estudio es poco satisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde un preocupante 55,6% de docentes tiene un nivel de responsabilidad insatisfactoria, la tercera parte (33,3%) está en el nivel básico y solo un 11,1% tiene un nivel excelente de responsabilidad docente; no obstante, luego de la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se reflexionó sobre dicha temática, principalmente en el módulo transversal y de manera complementaria en los módulos focalizados, mediante cursos de capacitación, jornadas pedagógicas y grupo de interaprendizaje, los resultados varían de manera altamente significativa, puesto que, al aplicarse el chequeo de salida (posttest) a la responsabilidad docente, se dan migraciones con tendencia ascendente de los sujetos de estudio al interior de las escalas,

así, solo el 33,3% de docentes tiene un nivel de responsabilidad básica, el 44,5% de los sujetos de estudio se ubica en el nivel excelente de responsabilidad docente y más de la quinta parte (22,2%) asegura un nivel de responsabilidad docente de manera destacada, categoría que en el pretest no registraba docentes en dicho nivel.

La información analizada anteladamente permite confirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en la investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, teniendo en cuenta el módulo transversal, principalmente y complementariamente los módulos focalizados, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, concretamente, la eficiencia al momento de cumplir con sus responsabilidades asignadas, ya sea: responsabilidad en la jornada laboral, responsabilidad con las actividades del PAT, responsabilidad en aspectos pedagógicos, responsabilidad en aspectos administrativos, responsabilidad con su profesión; situación que es favorable toda vez que un buen nivel de responsabilidad docente, asegura el cumplimiento de deberes, los cuales redundan en las capacidades docentes, sobre todo en la actualidad, cuando las competencia blandas tienen mucha relevancia laboral.

Hipótesis Específica 4: El programa de formación permanente influye de manera significativa en la responsabilidad docente de la población de estudio.

Tabla 9

Influencia del programa de formación permanente en la responsabilidad docente, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	12,6	9,8	11,8	11,8	+2,4
Posttest	15,8	11,8	14,2	14,2	

Prueba Estadística T de Student	Estadístico T	-15,8571
	Grados de Libertad	17
	p-valor	0,000

Fuente: Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO).

En la tabla 9, la cual permite probar la hipótesis específica 4 en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 3,2 puntos, pasando de 12,6 puntos del pretest a 15,8 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 2,0 puntos, al pasar de 9,8 puntos del pretest a 11,8 puntos en el posttest. De igual manera, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 2,4 puntos, transitando de 11,8 puntos del pretest a 14,2 puntos en el posttest y la media aritmética subió en 2,4 puntos al pasar de 11,8 puntos del pretest a 14,2 puntos en el posttest. Por último, al realizar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, ello implica un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en el nivel de responsabilidad docente de la población-muestra de estudio como dimensión actitudinal de la evaluación del desempeño docente, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Objetivo específico 5: Contrastar la incidencia del programa de formación permanente en la interacción en el aula en la unidad de análisis.

Tabla 10

Interacción en el aula, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de interacción en el aula	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Destacada [56 - 66]	0	0,0	11	44,0
Excelente [45 - 55]	4	16,0	12	48,0

Básica [34 - 44]	14	56,0	2	8,0
Insatisfactoria [0 - 33]	7	28,0	0	0,0
Total	25	100,0	25	100,0

Fuente: Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA).

En la tabla 10 respecto a la interacción en el aula, se puede observar como resultado de la aplicación de la Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA) que dicha dimensión en los docentes de la muestra de estudio es medianamente satisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde un preocupante 28,0% de docentes obtiene una interacción en el aula insatisfactoria, más de la mitad (56,0%) está en el nivel básico de interacción en el aula y solo un 16,0% tiene un nivel excelente de interacción en el aula; sin embargo, posterior a la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se reflexión sobre dicha temática en el módulos de gestión escolar, práctica pedagógica, investigación pedagógica y módulo transversal, mediante cursos de capacitación y jornadas pedagógicas, los resultados varían de manera altamente significativa, puesto que, al aplicarse la lista de cotejo de salida (postest) a la interacción inherente al aula y la interacción vinculante al aula, se dan migraciones con tendencia positiva de los sujetos de estudio al interior de las escalas, así, solo un mínimo 8,0% de docentes obtiene una interacción en el aula básica, cerca de la mitad (48,0%) de los sujetos de estudio se ubica en el nivel excelente de interacción en el aula y más de las dos quintas partes (44,0%) asegura una interacción en el aula de manera destacada, categoría que en el pretest era inexistente, porcentualmente.

Los datos del párrafo anterior permiten afirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en la investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, teniendo en cuenta el módulo transversal, principalmente y los módulos focalizados, complementariamente, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, específicamente, la eficiencia al momento de interactuar en el aula elaborar, ya sea en la interacción inherente (interacción docente-estudiante e interacción entre

estudiantes) o en la interacción vinculante (interacción entre docentes e interacción docente-familias), situación que es favorable a nivel institucional, puesto que una buena interacción escolar asegura una conexión efectiva y afectiva con los estudiantes, una vinculación armoniosa con las familias y un trabajo colegiado con los pares docentes.

Hipótesis Específica 5: El programa de formación permanente incide significativamente en la interacción en el aula en la unidad de análisis.

Tabla 11

Influencia del programa de formación permanente en la interacción en el aula, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	14,8	12,8	13,6	13,6	+3,2
Postest	18,8	14,8	15,2	16,8	
Prueba Estadística T de Student	Estadístico T		-19,8571		
	Grados de Libertad		24		
	p-valor		0,000		

Fuente: Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA).

En la tabla 11, la cual permite probar la hipótesis específica 5 en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 4,0 puntos, pasando de 14,8 puntos del pretest a 18,8 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 2,0 puntos, al pasar de 12,8 puntos del pretest a 14,8 puntos en el posttest. Asimismo, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 1,6 puntos, transitando de 13,6 puntos del pretest a 15,2 puntos en el posttest y la media aritmética acrecentó en 3,2 puntos al pasar de 13,6 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest. Por último, al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de

0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, demostrándose de esta manera la eficiencia del Programa de Formación Permanente en la interacción en el aula de la población-muestra de estudio como dimensión actitudinal de la evaluación del desempeño docente, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Objetivo específico 6: Evaluar el impacto del programa de formación permanente en la emocionalidad docente de la población de estudio.

Tabla 12

Emocionalidad docente, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de emocionalidad docente	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Destacada [91 - 120]	5	20,0	12	48,0
Excelente [61 - 90]	15	60,0	13	52,0
Básica [31 - 60]	5	20,0	0	0,0
Insatisfactoria [0 - 30]	0	0,0	0	0,0
Total	25	100,0	25	100,0

Fuente: Escala de Emocionalidad Docente (EMODO).

En la tabla 12 sobre la responsabilidad docente, se puede apreciar producto de la aplicación de la Escala de Emocionalidad Docente (EMODO) que dicha dimensión en los docentes de la muestra de estudio es satisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde solo el 20,0% de docentes tiene un nivel de emocionalidad básica, las tres quintas partes (60,0%) está en el nivel excelente y un 20,0% tiene un nivel destacado de emocionalidad docente; no obstante, luego de la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se reflexionó sobre dicha temática, principalmente en el módulo transversal y de manera complementaria en los módulos focalizados, mediante cursos de capacitación, jornadas pedagógicas y grupo de interaprendizaje, los resultados mejoran mucho más llegando a un alto nivel de significativa, puesto que, al aplicarse la autoevaluación de salida (posttest) a la emocionalidad docente, se dan

migraciones con tendencia ascendente de los sujetos de estudio al interior de las escalas, así, el 52,0% de docentes tiene un nivel de emocionalidad excelente y el 48,0% de los sujetos de estudio se ubica en el nivel destacado de emocionalidad docente, categoría que en el pretest solo registraba una quinta parte.

La información analizada anteladamente permite confirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en la investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, teniendo en cuenta el módulo transversal, principalmente y complementariamente los módulos focalizados, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, concretamente, la eficiencia al momento evidenciar su emocionalidad por parte del educador, ya sea mediante la gestión de emociones y la práctica de habilidades sociales; situación que es favorable toda vez que un buen nivel de emocionalidad docente, asegura una interacción escolar positiva que redunde en la optimización de las capacidades docentes, sobre todo en la actualidad, donde las competencia blandas tienen mucha relevancia en el desarrollo profesional.

Hipótesis Específica 6: El programa de formación permanente impacta de manera significativa en la emocionalidad docente de la población de estudio.

Tabla 13

Influencia del programa de formación permanente en la emocionalidad docente, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	17,2	14,8	15,6	16,6	+1,2
Posttest	19,6	15,8	16,8	17,8	
Prueba Estadística T de Student	Estadístico T		-9,8571		
	Grados de Libertad		24		
	p-valor		0,000		

Fuente: Escala de Emocionalidad Docente (EMODO).

En la tabla 13, la cual permite probar la hipótesis específica 6 en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 2,4 puntos, pasando de 17,2 puntos del pretest a 19,6 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 1,0 puntos, al pasar de 14,8 puntos del pretest a 15,8 puntos en el posttest. De igual manera, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 1,2 puntos, transitando de 15,6 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest y la media aritmética subió en 1,2 puntos al pasar de 16,6 puntos del pretest a 17,8 puntos en el posttest. Por último, al realizar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, ello implica un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en el nivel de emocionalidad docente de la población-muestra de estudio como dimensión actitudinal de la evaluación del desempeño docente, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Objetivo general: Determinar la influencia del programa de formación permanente en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

Tabla 14

Evaluación del desempeño docente, según niveles de desempeño, por tipo de test, 2015

Nivel de la Evaluación del Desempeño Docente	Tipo de Test			
	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Destacada [16,7 – 20,0]	3	12,0	9	36,0
Excelente [13,4 – 16,6]	15	60,0	12	48,0
Básica [10,1 – 13,3]	7	28,0	4	16,0
Insatisfactoria [0 - 10]	0	0,0	0	0,0
Total	25	100,0	25	100,0

Fuente: Base de Datos de los Instrumentos de anexos del 1 al 6.

En la tabla 14 respecto a la evaluación de desempeño docente, se puede observar como resultado de la aplicación de todos los instrumentos de acopio de información que dicha variable en los docentes de la muestra de estudio es medianamente satisfactoria, ello se evidencia en el pretest, donde un preocupante 28,0% de docentes tiene un nivel básico, más de la mitad (60,0%) está en el nivel excelente y solo un 12,0% tiene un nivel destacado de desempeño docente; sin embargo, posterior a la aplicación del Programa de Formación Permanente, donde se abordó y reflexionó sobre la temática adscrita al desempeño docente en el módulos de gestión escolar, práctica pedagógica, investigación pedagógica y el módulo transversal, mediante cursos de capacitación y jornadas pedagógicas y grupos de interaprendizaje, los resultados varían de manera altamente significativa, puesto que, al aplicarse los instrumentos de salida (postest), se dan migraciones con tendencia positiva de los sujetos de estudio al interior de las escalas, así, solo un mínimo 16,0% de docentes tiene un nivel de desempeño básico, más de las dos quintas partes (48,0%) de los sujetos de estudio se ubica en el nivel excelente de desempeño docente y más de la tercera parte (36,0%) obtiene un nivel de desempeño docente destacado, categoría que en el pretest era solo la tercera parte.

Los datos del párrafo anterior permiten afirmar que el Programa de Formación Permanente centrado en el enfoque de investigación formativa, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, teniendo en cuenta los módulos vinculados a la intervención del docente (módulo de gestión escolar, módulo de práctica pedagógica y módulo de investigación pedagógica), así como el desarrollo del módulo transversal, mejoran los resultados de la evaluación del desempeño docente, ya sea en las capacidades: planificación didáctica, conducción de la práctica pedagógica y resultados de la labor docente; como en las actitudes: responsabilidad docente, interacción en el aula y emocionalidad docente, situación que es favorable a nivel organizacional, puesto que un buen desempeño docente, asegura aprendizajes de calidad que redundan en una gestión escolar exitosa y en una imagen institucional expectante.

Hipótesis Generales

H₁: El programa de formación permanente influye significativamente en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

H₀: El programa de formación permanente no influye en la evaluación del desempeño docente en la institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

Tabla 15

Influencia del programa de formación permanente en la evaluación del desempeño docente, según tipo de test, por estadígrafos y prueba estadística, 2015

Tipo de Test	Estadígrafos		Medidas de Tendencia Central		
	Puntaje Máximo	Puntaje Mínimo	Moda	Media	Comparación de Medias
Pretest	14,8	8,8	12,6	13,0	+2,6
Posttest	17,8	12,6	14,8	15,6	
Prueba Estadística T de Student	Estadístico T		-16,8571		
	Grados de Libertad		24		
	p-valor		0,000		

Fuente: Base de Datos de los Instrumentos de anexos del 01 al 06.

En la tabla 15, la cual permite probar la hipótesis general en el marco de la estadística inferencial paramétrica se tiene que, el puntaje máximo en escala vigesimal creció 3,0 puntos, pasando de 14,8 puntos del pretest a 17,8 puntos en el posttest; el puntaje mínimo incrementó en 3,8 puntos, al pasar de 8,8 puntos del pretest a 12,6 puntos en el posttest. Asimismo, en las medidas de tendencia central, la moda aumentó en 2,2 puntos, transitando de 12,6 puntos del pretest a 14,8 puntos en el posttest y la media aritmética acrecentó en 2,6 puntos al pasar de 13,0 puntos del pretest a 15,6 puntos en el posttest.

Por último, al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de

significancia en la probabilidad de acierto, demostrándose de esta manera la eficiencia del Programa de Formación Permanente en la evaluación del desempeño docente de la población-muestra de estudio, por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Capítulo V

DISCUSIÓN

5. Discusión

La discusión de resultados en la presente investigación se realizó teniendo como tematización vertebradora los objetivos de la investigación y como elementos constitutivos de la estructura interna: los datos estadísticos más relevantes por cada objetivo de investigación, los trabajos previos que se relacionan con dichos resultados y la fundamentación teórica; ello a fin de demostrar que los resultados obtenidos en la tesis guardan relación con la información fáctica y teórica del tema estudiado.

Objetivo específico 1: Demostrar la influencia del programa de formación permanente en la planificación didáctica en la muestra de estudio.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta el módulo de gestión escolar, sí influye en el nivel de planificación didáctica de los docentes, específicamente en la eficiencia al momento de elaborar los instrumentos curriculares, tales como: la planificación curricular anual, la planificación de corto plazo (unidades de aprendizaje) y la planificación diaria de las sesiones de aprendizaje, tal como se evidencia en la tabla 2, donde, el 24,0% de docentes que estaban en el nivel insatisfactorio en el pretest se reduce al 0,0% en el pos-test, además, se da una migración positiva en todas las categorías en el posttest, tales como: 16,0% de docentes en el nivel básico, 52,0% en el nivel excelente y 32,0% en el nivel destacado. Asimismo, en la tabla 3, la cual permite probar la hipótesis específica 1 se tiene que la media aritmética acrecentó en 2,8 puntos al pasar de 12,4 puntos del pretest a 15,2 puntos en el posttest, situación que se confirma al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la eficiencia del Programa de Formación Permanente.

La información fáctica describa anteriormente confirma que un programa formativo diseñado, desarrollado y evaluado adecuadamente, favorece el aspecto funcional inherente a los docentes como es el caso del proceso de planificación didáctica, en ese sentido, los resultados coinciden con el estudio realizado por Duarte (2012), quien hace hincapié sobre la relevancia de la Formación Continua para la mejora de la calidad, señala además que la finalidad con la que se organizan los cursos es teniendo en cuenta las funciones del docente. Asimismo, en la investigación realizada por Montesinos (2014) se enfatiza la necesidad que todo proceso formativo se realice en función de las competencias funcionales, así como las competencias para la eficiencia individual, grupal y relacional, considerando las necesidades por función, puesto y grado de responsabilidad. Los autores precitados, hacen hincapié en la importancia que tienen los programas formativos en los colaboradores de una organización, en este caso, en los docentes, pero siempre que se realicen teniendo en cuenta las funciones primigenias de la labor docente, como es el caso de la función de planificación curricular, la cual a fin de potenciarla, a nivel de Programa de Formación Permanente se diseñó e implantó el módulo de gestión escolar, con ejes temáticos de: planificación escolar y planificación curricular, dichos ejes permiten que los docentes cumplan con su función de diseñar la planificación curricular anual, la planificación de unidades de aprendizaje y la planificación de sesiones de aprendizaje.

Asimismo, la información fáctica de la presente tesis y la información fáctica de los estudios previos se fundamentan en el corpus teórico de la planificación didáctica, toda vez que dicho proceso unido a la ejecución curricular y evaluación curricular, en su conjunto orientan la práctica docente, de allí que sea un imperativo su proceso de elaboración, a fin de evitar la espontaneidad, puesto que a decir de Encabo, Simón y Sorbara (1995), la improvisación del acto programático, “no otorga mayor libertad, ni posibilita la creatividad del alumno como falsamente se supone, solo conduce al caos, a la pérdida de tiempo y en la mayoría de los casos, hacia actitudes autoritarias frente al desbordamiento de los niños” (p. 89); sin embargo, tampoco se debe hacer del proceso de planificación una actividad tediosa, por el contrario, se debe convertir en una necesidad solucionable fácilmente por los docentes, puesto que a decir de

Fonseca y Aguaded (2007) “una buena planificación didáctica no se convierte sin más en buen aprendizaje, de forma que no deben perseguirse docentes expertos en planificación didáctica, sino docentes que planifiquen didácticamente” (p. 16).

La información teórica, afianza la necesidad de realizar un proceso de planificación didáctica como punto de partida para los procesos de ejecución y evaluación curricular, la cual no debe basarse bajo la premisa de la “experticia”, sino bajo la premisa del “arte de preparar lo que se va a enseñar”; de allí la gran importancia e impacto que ha tenido el Programa de Formación Permanente, puesto que al haberse desarrollado el módulo de gestión escolar con los ejes temáticos de planificación, el educador, ha adquirido bases teórico-prácticas para diseñar sus instrumentos de planificación de manera eficiente, pertinente y con dominio disciplinar, lo cual redundo positivamente en la evaluación del desempeño docente; instrumentos que, a decir del Ministerio de Educación (2012), implicaría “la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo (p. 18).

Objetivo específico 2: Verificar la incidencia del programa de formación permanente en la conducción de la práctica pedagógica de la unidad de análisis.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta el módulo de práctica pedagógica, sí incide en la conducción de la práctica pedagógica, específicamente en el desarrollo de los procesos pedagógico, cognitivos y didácticos, en el dominio disciplinar del área, en el uso de materiales educativos y en la promoción de un clima adecuado en el aula, tal como se evidencia en la tabla 4, donde, el 20,0% de docentes que estaban en el nivel insatisfactorio en el pretest se reduce al 0,0% en el pos-test, además, se da una migración positiva en todas las categorías en el postest, tales como: 8,0% de docentes en el nivel básico, 56,0% en el nivel excelente y 36,0% en el nivel destacado. Asimismo, en la tabla 5, la cual permite probar la

hipótesis específica 2 se tiene que la media aritmética subió en 3,0 puntos al pasar de 13,8 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest, situación que se corrobora al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en la conducción de la práctica pedagógica de los docentes de la población-muestra de estudio como dimensión cognitiva de la evaluación del desempeño docente.

La información fáctica descrita anteriormente coincide con la investigación realizada por Alfaro (2013), quien acota que la realización de cambios considerables en la metodología de trabajo, incrementan el rendimiento escolar de los alumnos, además señala que la formación permanente incide positivamente en la mejora de la práctica docente del profesorado, ello implica que cuanto más se capacite al personal docente, mejor será la conducción de su práctica pedagógica. Asimismo, en la investigación realizada por Urriola (2013), se concluye que, la mitad del profesorado percibe como adecuadas tanto la descripción de la unidad pedagógica como la evaluación de la misma, en cuanto a la clase que es grabada se evidencia un gran desacuerdo y respecto a la pauta de autoevaluación, las opiniones favorables sobrepasan escasamente la mitad. En este caso se evidencia que los docentes están de acuerdo con la evaluación de la dimensión “planificación didáctica” y la consideración de la autoevaluación como un mecanismo que asegure en modelo evaluativo de 360°.

Los resultados analizados en la presente tesis, así como los estudios previos, enfatizan la relevancia de la formación permanente en los resultados de la evaluación del desempeño docente, ello se soporta teóricamente en lo planteado por Imbernón (2007), quien señala que, dentro de los ejes de actuación de la formación permanente, se encuentra “a) La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella; b) El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa” (p. 57); ello implica que la

conducción de la práctica pedagógica, ya sea desde una mirada reflexiva o formativa, siempre será un objeto de la formación permanente.

Hacer hincapié que la formación permanente favorece la conducción de la práctica pedagógica como dimensión de la evaluación del desempeño docente, implica tener en detalle los aspectos que se benefician con dichos procesos de formación, en tal sentido es necesario acotar que guiar la práctica pedagógica:

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. (Ministerio de Educación, 2012, p. 19).

Objetivo específico 3: Evidenciar el impacto del programa de formación permanente en los resultados de la labor docente en la institución educativa privada en estudio.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta el módulo de gestión escolar, práctica pedagógica, investigación pedagógica y el módulo transversal, sí incide en los resultados de la labor docente, específicamente en la innovación y productividad docente y logros de aprendizaje escolar, tal como se evidencia en la tabla 6, donde, el 55,6% de docentes que estaban en el nivel insatisfactorio en el pretest se reduce al 11,1% en el pos-test, además, se da una migración positiva en todas las categorías en el posttest, tales como: 22,2% de docentes en el nivel básico, 44,5% en el nivel excelente y 22,2% en el nivel destacado. De igual manera, en la tabla 7, la cual permite probar la hipótesis específica 3 se tiene que la media aritmética incrementó en 2,2 puntos al transitar de 10,8 puntos del pretest a 13,0 puntos en el posttest, situación que se corrobora al aplicar la prueba estadística "T de Student" para medias de dos

muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en los resultados de la labor de los docentes de la población-muestra de estudio como dimensión cognitiva de la evaluación del desempeño docente.

Los datos fácticos descritos en el párrafo anterior, coinciden con el estudio realizado por Alfaro (2013), quien concluye que, el aumento en la frecuencia de formación permanente del profesorado, genera cambios positivos en sus perspectivas de formación, innovación y cambio tecnológico, así como una mejor actitud hacia la autoformación; es decir, para el estudio precitado, los programas formativos contribuyen en el proceso de cambio e innovación, de allí la gran importancia que tiene el enfoque de investigación formativa como parte del Programa de Formación Permanente, así como la valoración de los resultados de la labor docente a partir de la innovación y productividad docente.

Los hallazgos de la presente investigación, así como los estudios previos precisados anteriormente, enfatizan que el programa de formación permanente repercute en los “resultados de la labor docente” como dimensión de la evaluación del desempeño docente; ello porque el proceso formativo, mejora la práctica del docente y consecuentemente la resultante de su intervención, la cual se refleja, sin duda alguna en los logros de aprendizaje escolar. Sobre el particular, según Valdez (2009), los resultados de la labor docente implican “rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en las asignaturas que imparte. Grado de orientación valorativa logrado en sus alumnos en correspondencia con los objetivos formativos previstos en el currículo” (p. 18).

Por último, cabe indicar que como resultado del análisis del antecedente y el corpus teórico citado, se tiene que los “resultados de la labor docente” como dimensión de la evaluación del desempeño docente, implican, por un lado, los resultados en la práctica docente, reflejada en la innovación y productividad del docente (estrategias y proyectos de innovación, proyectos de investigación-acción, índices de satisfacción, etc.) y, por otro lado, involucra los resultados en

el proceso de aprendizaje, reflejada en los logros obtenidos por los estudiantes, tal como se ha planteado en la presente tesis.

Objetivo específico 4: Comprobar la influencia del programa de formación permanente en la responsabilidad docente de la población de estudio.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta el módulo transversal, principalmente y los módulos focalizados complementariamente, sí incide en la responsabilidad docente, en forma concreta responsabilidad en la jornada laboral, responsabilidad con las actividades del PAT, responsabilidad en aspectos pedagógicos, responsabilidad en aspectos administrativos y responsabilidad con su profesión, tal como se evidencia en la tabla 8 donde, el 55,6% de docentes que estaban en el nivel insatisfactorio en el pretest se reduce al 0,0% en el pos-test, además, se da una migración positiva en todas las categorías en el posttest, tales como: 33,3% de docentes en el nivel básico, 44,5% en el nivel excelente y 22,2% en el nivel destacado. Asimismo, en la tabla 9, la cual permite probar la hipótesis específica 4 se tiene que la media aritmética creció en 2,4 puntos al pasar de 11,8 puntos del pretest a 14,2 puntos en el posttest, situación que se confirma al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en la responsabilidad docente de la población-muestra de estudio como dimensión actitudinal de la evaluación del desempeño docente.

La información fáctica descrita anteriormente se fundamenta desde una perspectiva teórica en los planteamientos de Valdez (2009), quien señala que la responsabilidad docente como aspecto de evaluación de desempeño docente, implica “asistencia y puntualidad (...). Cumplimiento de los documentos normativos (...). Grado de participación pertinente en las

sesiones de preparación metodológica, reuniones (...) entre docentes. Nivel profesional alcanzado, actitud y resultados logrados en las acciones de superación y capacitación que realiza” (p. 17). La información precitada, aborda la responsabilidad docente desde dos perspectivas: la amplia, relacionada con la responsabilidad en términos de profesionalidad y la reducida que aborda la responsabilidad como un valor moral.

Asimismo, la perspectiva que, la responsabilidad docente es aspecto de evaluación del desempeño docente, se soporta teóricamente en el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional (2008), donde dicho aspecto tipificado como competencia comportamental de “compromiso social e institucional”, implica la “capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, dentro y fuera del establecimiento, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales” (p. 13). En este caso, al igual que el anterior, se hace referencia a la responsabilidad docente desde la perspectiva axiológica (valor moral), así como desde la perspectiva deontológica (ética profesional).

5.1. Objetivo específico 5: Contrastar la incidencia del programa de formación permanente en la interacción en el aula en la unidad de análisis.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el trabajo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta el módulo transversal, principalmente y los módulos focalizados complementariamente, sí incide en la interacción en el aula, en forma específica en la interacción docente-estudiante, interacción entre estudiantes, interacción entre docentes, interacción docente-familias, tal como se evidencia en la tabla 10 donde, el 28,0% de docentes que estaban en el nivel insatisfactorio en el pretest se reduce al 0,0% en el pos-test, pero también, se da una migración positiva en todas las categorías en el posttest, tales como: 8,0% de docentes en el nivel básico, 48,0% en el nivel excelente y 44,0% en el nivel destacado. De igual manera, en la tabla 11, la cual permite

comprobar la hipótesis específica 5 se tiene que la media aritmética incrementó en 3,2 puntos al pasar de 13,6 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest, situación que se confirma al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en la interacción en el aula de la población-muestra de estudio como dimensión actitudinal de la evaluación del desempeño docente.

Los datos descritos anteriormente, se relacionan con la investigación realizada por Reyes (2016), quien concluye que al realizar la correlación entre las cuatro dimensiones del desempeño docente con las Habilidades Sociales se muestra una relación significativa moderada, donde la correlación más alta fue el de la responsabilidad en el desempeño de sus funciones y para las tres otras dimensiones (capacidades pedagógicas, emocionalidad y relaciones interpersonales), los valores oscilaban entre .61 y .67. El estudio precitado pone en evidencia que el desempeño docente tiene como objeto de valoración las relaciones interpersonales, aspecto que en la presente tesis es tipificado como la interacción en el aula, reflejada en aquella interacción que es inherente: interacción docente-estudiante e interacción entre estudiantes; como aquella interacción que es vinculante: interacción entre docentes e interacción docente-familias.

Los datos de la presente tesis, así como la información fáctica de los estudios previos, hacen referencia que la “interacción en el aula” es una de las dimensiones para valorar el desempeño docente en el aspecto actitudinal o comportamental, ello se fundamenta en los planteamientos de Valdez (2009), quien acota que la “interacción en el aula” o su expresión análoga “relaciones interpersonales”, implica el “nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de [los] alumnos. Flexibilidad para aceptar la diversidad (...). Grado de cooperación y coordinación (...) con los padres de [los] alumnos, directivos, colegas y las organizaciones estudiantiles” (p. 18). De la cita previa, se concluye que la interacción en el aula incluye: interacción docente-estudiante, interacción entre estudiantes, interacción docente-familiar e interacción entre docentes.

Objetivo específico 6: Evaluar el impacto del programa de formación permanente en la emocionalidad docente de la población de estudio.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el trabajo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta el módulo transversal, principalmente y los módulos focalizados complementariamente, sí incide en la emocionalidad docente, en forma concreta en la gestión de emociones y práctica de habilidades sociales, tal como se evidencia en la tabla 12 donde, el 20,0% de docentes que estaban en el nivel básico en el pretest se reduce al 0,0% en el pos-test, además, se da una migración positiva en todas las categorías en el posttest, tales como: 52,0% de docentes en el nivel excelente y 48,0% en el nivel destacado. De igual manera, en la tabla 13, la cual permite probar la hipótesis específica 6 se tiene que la media aritmética creció en 1,2 puntos al pasar de 16,6 puntos del pretest a 17,8 puntos en el posttest, situación que se reafirma al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de Formación Permanente en la emocionalidad docente de la población-muestra de estudio como dimensión actitudinal de la evaluación del desempeño docente.

La información fáctica presentada en el párrafo anterior respecto a la emocionalidad docente se relaciona con la investigación realizada por Reyes (2016), quien concluye que, al realizar la correlación no paramétrica del coeficiente de Spearman se muestra la relación directa y significativa ($r_s = .74$, $p < .01$) entre las habilidades sociales y el desempeño docente; ello implica dos cuestiones básicas: por un lado, la emocionalidad docente es un aspecto de evaluación del desempeño docente y, de otro lado, el desempeño docente sí guarda relación con las habilidades socioemocionales del docente, lo que implica que un docente hábil socialmente tendrá mejores oportunidades de demostrar un desempeño favorable en el aula.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación, unido a los estudios previos, dan relevancia a la emocionalidad docente como un aspecto de índole actitudinal o comportamental que valora el desempeño del docente; el cual sin duda alguna, está influenciado por programas formativos, tal como lo señalan Peñalva et al. (2013), quienes acotan que el docente en la actualidad debe estar adecuadamente formado en competencias emocionales, puesto que es “una condición necesaria si quiere proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar las habilidades emocionales necesarias para la vida” (p. 694).

Objetivo general: Determinar la influencia del programa de formación permanente en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015.

El Programa de Formación Permanente fundamentado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal, con el trabajo de competencias funcionales y comportamentales, así como teniendo en cuenta los módulos focalizados (gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica) y el módulo transversal, sí incide en la evaluación del desempeño docente, en forma específica en la valoración de capacidades: planificación didáctica, conducción de la práctica pedagógica y resultados de la labor docente y en la valoración de actitudes: responsabilidad docente, interacción en el aula y emocionalidad docente, tal como se evidencia en la tabla 14 donde, el 28,0% de docentes que estaban en el nivel básico en el pretest se reduce al 16,0% en el pos-test, pero también, se da una migración positiva en todas las categorías en el posttest, tales como: 48,0% de docentes en el nivel excelente y 36,0% en el nivel destacado. Asimismo, en la tabla 15, la cual permite comprobar la hipótesis general se tiene que la media aritmética creció en 2,6 puntos al pasar de 13,0 puntos del pretest a 15,6 puntos en el posttest, situación que se confirma al aplicar la prueba estadística “T de Student” para medias de dos muestras emparejadas, donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto, asegurando de esta manera la efectividad del Programa de

Formación Permanente en la evaluación del desempeño docente de la población-muestra de estudio.

Los datos descritos en el párrafo anterior respecto a la influencia del programa de formación permanente en la evaluación de desempeño docente, coinciden con la investigación realizada por Urriola (2013), quien concluye que, las consecuencias derivadas de los resultados obtenidos en la evaluación docente, no deberían estar enfocadas a la sanción, el control ni al escalafón docente, por el contrario, el profesorado consultado valora ampliamente como consecuencias derivadas de un proceso evaluativo docente: el desarrollo profesional, la formación docente, el incremento salarial, el reconocimiento social y la autocrítica.

En la misma perspectiva del párrafo anterior, Subaldo (2012) concluye que las experiencias positivas del desempeño docente producen satisfacción, la cual conduce al desarrollo y a la realización personal y profesional, que efectivamente influye en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos; además se centra en la importancia de la formación inicial y la necesidad de la actualización permanente en el desempeño de su tarea. En este caso, el estudio da especial importancia a la reciprocidad entre la formación permanente y la evaluación del desempeño docente, por un lado, los resultados positivos en la evaluación del desempeño docente, contribuyen a un desarrollo profesional (formación) y, el proceso de actualización permanente (formación) es importante para el desempeño de la labor docente.

La información fáctica de la presente tesis, así como la información fáctica de los antecedentes encuentran fundamentación en el corpus teórico de la línea de investigación, bajo la premisa de la reciprocidad entre la formación permanente y la evaluación del desempeño docente, ello se evidencia en los planteamientos de Benedito y colaboradores (1991, p.14), citados por Rojo (2005), quien señala que “la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo, es pues, la actualización cultural, pedagógica y científica de los enseñantes con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (p. 12). En este caso, el acto de reciprocidad se genera bajo la premisa que la formación permanente contribuye en los

resultados de la evaluación del desempeño docente, es decir, el propósito de la capacitación es mejorar los resultados evaluativos de la práctica docente.

Otra fundamentación devenida del corpus teórico que refuerza la premisa de reciprocidad entre la formación permanente y la evaluación del desempeño docente es la planteada por Valdés (2000), Mateo (1997, 2000) y Tejada (2011), citados por el Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012), quienes acotan que la evaluación del desempeño docente es un proceso que tiene por finalidad promover la calidad de la educación en lo que respecta a la “calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente a través de garantizar el perfeccionamiento del desempeño del profesor/a tanto en los procesos que ocurren en el aula como en (...) toda la institución escolar” (p. 23). Tal como se aprecia en la cita previa y a diferencia del fundamento anterior, en este caso, la reciprocidad se centra en la premisa que el fin de la evaluación del desempeño docente es promover el desarrollo profesional, es decir, los procesos evaluativos, generan procesos formativos a partir de la tipificación de necesidades de capacitación.

La perspectiva teórica anterior, coincide con los planteamientos sectoriales, puesto que, según el Consejo Nacional de Educación (2007), en la política sobre evaluación del desempeño docente planteada en el tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional, señala que dicha política busca “instalar y fortalecer un sistema efectivo de evaluación docente que sirva para alimentar el sistema de formación continua del magisterio así como la selección y certificación que exige el ingreso y la permanencia en la Carrera Pública Magisterial” (p. 89). En este caso también se enfatiza en la relevancia de la evaluación del desempeño docente, a fin de tener insumos para el sistema de formación continua o formación permanente, ello bajo la premisa suprema de “evaluar para mejorar”.

Por último, una fundamentación del corpus teórico que enfatiza el acto recíproco entre la formación permanente y la evaluación del desempeño docente, en forma integral, ya sea que los actos formativos mejoran las prácticas y los desempeños docentes o, que los actos evaluativos, favorecen la formación continua o permanente de los docentes, a nivel sectorial, se

refleja en los planteamientos del Ministerio de Educación (2012), puesto que entre los objetivos del Marco de Buen Desempeño Docente se encuentra promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión, es decir que los docentes cumplan en su práctica pedagógica con los desempeños preestablecidos; así como “guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente” (p. 17).

Los resultados de la investigación, los estudios previos o estado de la cuestión, así como el corpus teórico o estado del arte, señalados anteriormente, enfatizan que los resultados del proceso evaluativo deben tener como fin último el desarrollo profesional, la formación continua o formación permanente del docente, pero también hacen hincapié que los fines de los procesos formativos es la mejora de la práctica pedagógica y consecuentemente los resultados de la evaluación del desempeño docente; de allí la máxima planteada por el investigador en el sentido que existe una dualidad e interdependencia entre la formación permanente y la evaluación del desempeño docente, ello en virtud que los resultados de la evaluación del desempeño docente sirven como insumo para determinar necesidades formativas y una vez desarrollado el proceso formativo se debe verificar el cumplimiento “in situ” e “in actionem” de los temas desarrollados, lo que significa la mejora de la intervención y desempeño del docente.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

6. Conclusiones

Habiéndose analizado los datos, tanto a nivel de estadística descriptiva, como a nivel de estadística inferencial y, considerando los objetivos de la investigación se plantean las siguientes conclusiones:

- El programa de formación permanente influye significativamente en el proceso de planificación didáctica de la población-muestra de estudio, ello se evidencia en la tabla 3, donde, al comparar las medias, ésta acrecentó en 2,8 puntos al pasar de 12,4 puntos del pretest a 15,2 puntos en el posttest, situación que se confirma al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la eficiencia del programa de formación permanente.
- El programa de formación permanente incide de manera significativa en la conducción de la práctica pedagógica de la población-muestra de estudio, ello se evidencia en la tabla 5, donde, al realizar la comparación de medias, ésta subió en 3,0 puntos al pasar de 13,8 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest, situación que se corrobora al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la efectividad del programa de formación permanente.
- El programa de formación permanente impacta de manera significativa en los resultados de la labor docente de la población-muestra de estudio, ello se evidencia en la tabla 7, donde, al efectuar la comparación de medias, ésta acrecentó en 2,2 puntos al pasar de 10,8 puntos del pretest a 13,0 puntos en el posttest, situación que se reafirma al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la efectividad del programa de formación permanente.

- El programa de formación permanente influye significativamente en el nivel de responsabilidad docente en la población-muestra de estudio, ello se evidencia en la tabla 9, donde, al comparar las medias, ésta subió en 2,4 puntos al pasar de 11,8 puntos del pretest a 14,2 puntos en el posttest, situación que se corrobora al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la eficiencia del programa de formación permanente.
- El programa de formación permanente incide de manera significativa en la interacción en el aula de la población-muestra de estudio, ello se aprecia en la tabla 11, donde, al realizar la comparación de medias, ésta subió en 3,2 puntos al pasar de 13,6 puntos del pretest a 16,8 puntos en el posttest, situación que se corrobora al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la efectividad del programa de formación permanente.
- El programa de formación permanente impacta de manera significativa en la emocionalidad docente de la población-muestra de estudio, ello se aprecia en la tabla 13, donde, al efectuar la comparación de medias, ésta creció en 1,2 puntos al pasar de 16,6 puntos del pretest a 17,8 puntos en el posttest, situación que se reafirma al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de 0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la efectividad del programa de formación permanente.
- En forma general, el programa de formación permanente influye de manera significativa en la evaluación del desempeño docente de la población-muestra de estudio, ello se aprecia en la tabla 15, donde, al efectuar la comparación de medias, ésta incrementó en 2,6 puntos al pasar de 13,0 puntos del pretest a 15,6 puntos en el posttest, situación que se corrobora al aplicar la prueba estadística "T de Student", donde el p-valor o la probabilidad de error es de

0,000, lo cual denota un alto nivel de significancia en la probabilidad de acierto y determina la efectividad del programa de formación permanente.

-

Capítulo VII

RECOMENDACIONES

7. Recomendaciones

Luego de haberse comprobado la eficiencia del programa de formación permanente, en la presente Tesis se plantea las siguientes recomendaciones:

- La Dirección de la Institución Educativa, debe adoptar y adaptar el modelo del Programa de Formación Permanente como un instrumento estándar a fin de potenciar en forma continua las competencias “duras” o funcionales y “blandas” o comportamentales de los docentes, considerando el enfoque de investigación formativa, la totalidad de las áreas de intervención docente y el abordaje de procesos formativos coherentes (diseño, desarrollo y evaluación), puesto que se ha demostrado que es de vital importancia para mejorar los resultados de la evaluación del desempeño docente.
- La Dirección de la Institución Educativa, debe adoptar y adaptar el modelo del Programa de Evaluación del Desempeño Docente como instrumento estándar en el marco de la gestión del potencial humano, la evaluación del proceso de enseñanza o, como un tipo de estándar de calidad educativa, a fin de valorar de manera integral a los docentes (capacidades y actitudes), considerando el enfoque de la evaluación de 360°, del modelo evaluativo por competencias; toda vez que se ha demostrado que dicho proceso evaluativo, además de mejorar la práctica docente, asegura logros de aprendizaje, contribuye en la mejora de la gestión escolar; pero sobre todo ofrece insumos para determinar las necesidades de capacitación y/o formación a nivel institucional.
- El Ente Promotor de la Institución Educativa debe diseñar políticas de gestión del potencial humano centradas en la formación organizacional y la evaluación del desempeño, considerando como base la estructura y contenido del Programa de Formación Permanente y el Programa de Evaluación del Desempeño Docente; pues ello le daría institucionalidad y sostenibilidad a dichos programas, además se convierten en herramientas altamente efectivas para gestionar los subprocesos de aplicación o desempeño y desarrollo o formación

del potencial humano en el marco de la gestión por competencias y la filosofía de las organizaciones inteligentes.

- El Ente Promotor en coordinación con la Dirección de la Institución Educativa, debe celebrar Convenios de Cooperación Interinstitucional con universidades públicas y privadas de la región o a nivel nacional, con el propósito de realizar la convalidación del Programa de Formación Permanente institucional, aprobado por la Unidad de Gestión Educativa Local de Talara, a fin de acreditar un Diplomado de Especialización de Postgrado con rango universitario, según el énfasis formativo del programa institucional, así como las prescripciones técnicas y legales de las instituciones universitarias, lo cual daría mayor transcendencia al proceso formativo organizacional y mejoraría el nivel de motivación extrínseca para los docentes respecto a su formación permanente.
- El investigador con el apoyo del profesional de Soporte Tecnológico de la institución educativa, debe diseñar un aplicativo o base de datos en el programa de Microsoft Excel, con el propósito de automatizar el Programa de Evaluación de Desempeño Docente, ello con base a los formatos de procesamiento de datos utilizados en la investigación, a fin de realizar un mejor manejo de la gestión de información relacionada al desempeño docente (comparaciones y reportes), así como determinar necesidades de capacitación individual y necesidades de formación institucional.
- El investigador debe sistematizar y/o complementar el modelo de formación permanente centrado en la investigación, así como el modelo de evaluación de desempeño centrado en el enfoque de 360° y en el desarrollo de competencias, a fin de difundir dichos Programas en eventos académicos arbitrados a nivel nacional e internacional, publicarlos bajo el formato IMRD en repositorios o revistas indexadas o, publicarlos como un libro académico.

PROPUESTA

PROPUESTA

Programa de formación permanente: “Fortaleciendo las competencias técnicas y metodológicas de los docentes a partir del desarrollo de cursos de investigación, gestión y práctica educativa”

I. DATOS GENERALES

Denominación : Programa de Formación Permanente: “Fortaleciendo las competencias técnicas y metodológicas de los docentes a partir del desarrollo de cursos de investigación, gestión y práctica educativa”.

- | | | |
|-------------|---------------------------|---|
| 1.1. | Lugar de ejecución | : IE Privada “Punta Arenas”. |
| 1.2. | Beneficiarios | : Docentes de la IE Privada “Punta Arenas”. |
| 1.3. | Duración | : Febrero a noviembre de 2015 (300 horas). |
| 1.4. | Responsable | : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño. |

Justificación

La formación permanente siempre será el punto de partida para el proceso de evaluación del desempeño docente y, a su vez, la evaluación del desempeño docente ofrece necesidades formativas individuales u organizacionales, en suma, el fundamento para tener docentes con buen desempeño en el aula, radica en los programas formativos que ofrezca una determina institución, sin embargo, no todas las instituciones, especialmente, las educativas, tienen programas formativos integrales (con competencias funcionales y competencias comportamentales) que atiendan las diferentes áreas de la intervención docente (gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica) con enfoques novedosos (investigación formativa, desarrollo personal y crítico-reflexivo) y que sus procesos (diseño, desarrollo y evaluación) sean coherentes, pertinentes y eficientes. Las pocas experiencias de formación de las instituciones educativas se centran en cursos de capacitación aislados, con diseños carentes de necesidades formativas y centradas en competencias funcionales, con un proceso de ejecución que no considera estrategias andragógicas e inexistentes mecanismos de evaluación; de allí

que al realizar la evaluación del desempeño docente los resultados no sean altamente significativos, previo al Programa de Intervención, puesto que 24,0% está en el nivel insatisfactorio en el nivel de planificación didáctica, el 32,0% está en nivel insatisfactorio en conducción de la práctica pedagógica y el 60,0% se encuentra en el nivel insatisfactorio en los resultados de la labor pedagógica.

En relación con los argumentos fácticos planteados anteriormente y en el marco de la presente Tesis, se ha diseñado el Programa de Formación Permanente “Fortaleciendo las competencias técnicas y metodológicas de los docentes a partir del desarrollo de cursos de investigación, gestión y práctica educativa”, el cual busca en los educadores: intensificar la participación en la gestión escolar, asegurar prácticas pedagógicas eficientes, sistematizar experiencias pedagógicas innovadoras y gestionar adecuadamente sus emociones.

II. Marco teórico (fundamentación)

Pedagógica

El fundamento pedagógico del Programa de Formación Permanente es la Teoría CAL (*Characteristics of Adult Learners*) o teoría de las características de los educandos adultos de Kathryn Patricia Cross, la cual a decir de Cross citado por Vaillant y Marcelo (2015) señala que “la educación de los (...) adultos es facultativa, episódica e intencional” (p. 16), bajo esta perspectiva, los programas formativos de los docentes tienen una gran dosis de motivación extrínseca, toda vez que de por medio existe una intención por aprender un tema, en razón que es vital para su desempeño en aula, de allí que la malla curricular de los eventos formativos deben responder a las necesidades de aprendizaje de los adultos y deben estar relacionadas con las competencias funcionales de la labor docente.

Psicológica

El Programa de Formación Permanente se fundamenta psicológicamente en la “Teoría de la autoeficacia”, la cual, según Cox (2007), citando a Bandura (1997) señala que dicha teoría hace referencia a “la creencia en la propia habilidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para obtener determinados logros” (p. 104), generando, a decir del autor precitado algunos componentes como: la autoconfianza, el control y el accionar personal. Esta teoría es fundamental porque vincula a la

formación permanente con la evaluación del desempeño docente, en virtud que las acciones formativas conllevan a logros en la práctica pedagógica del docente.

Legal

En cuanto al fundamento normativo, Programa de Formación Permanente “Fortaleciendo las competencias técnicas y metodológicas de los docentes a partir del desarrollo de cursos de investigación, gestión y práctica educativa” se realiza en base a normas de índole general y de índole específica. En el primer caso se encuentra, la Ley Universitaria N° 30220, la cual en su artículo 45° (obtención de grados y títulos), numeral 45.5., señala que el Grado de Doctor se obtiene considerando entre otros requisitos mínimos la elaboración y sustentación de una tesis de máxima rigurosidad académica y de carácter original; así como la Ley de Reforma Magisterial, en la cual se plantean incentivos por el desarrollo profesional y por la realización de innovaciones pedagógicas. En cuanto a la base normativa específica se tiene el Reglamento de la universidad César Vallejo en dicha materia.

Social

El Programa de Formación Permanente “Fortaleciendo las competencias técnicas y metodológicas de los docentes a partir del desarrollo de cursos de investigación, gestión y práctica educativa”, desde el punto de vista social se fundamenta en la pedagogía crítica y la metodología crítica planteada por Paulo Freire, quien acota que las situaciones surgen de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla; ello implica, a decir del investigador que en la sociedad macro y micro (institución educativa) existen un conjunto de situaciones o hechos (fenomenología), sobre los cuales se debe reflexionar y luego regresar a la misma práctica a fin de transformarla, ello constituye en gran propósito de la investigación-acción. Esta teoría es de gran importancia en el programa formativo por dos grandes razones: la primera, el programa tiene como enfoque la investigación formativa y la segunda, uno de los módulos de aprendizaje es el de “Investigación Pedagógica”.

III. MARCO SITUACIONAL (DIAGNÓSTICO)

Aspecto	Puntos Críticos	Causas	Alternativas o Estrategias de Intervención
Planeación de la evaluación del desempeño docente.	El 100% de docentes señalan que la evaluación de desempeño solo se centra en la valoración cognitiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de una política de capacitación institucional que vincule la capacitación interna y externa a los resultados de la evaluación del desempeño docente. • No existen programas formativos centrados en el desarrollo de competencias funcionales y conductuales de los docentes. • Limitado diseño de sesiones de aprendizaje, utilizando procesos didácticos que incluyan metodologías de la educación de adultos y la valoración cognitiva y actitudinal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una política de formación permanente a nivel institucional que vincule la capacitación interna y la capacitación externa a los resultados de la evaluación del desempeño docente. • Elaborar un Programa de Formación Permanente estándar, centrado en el fortalecimiento de competencias funcionales y competencias conductuales. • Elaborar una secuencia didáctico-metodológica para el diseño de sesiones de aprendizaje incluyendo el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal.
Desarrollo de la evaluación del desempeño docente.	El 100% de docentes acotan que la evaluación de desempeño solo incluye el trabajo pedagógico en el aula y los evaluadores no realizan demostración de procesos.	<ul style="list-style-type: none"> • Limitado uso de metodologías específicas de la educación de adultos en los programas formativos: demostración, casuística, simulación, investigación-acción, etc. • Inexistencia de materiales académicos de apoyo formativo a los docentes sobre las áreas u objeto de evaluación del desempeño docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar metodologías andragógicas generales (casos, demostración, simulación, etc.) y las estrategias de investigación formativa en el desarrollo Programa de Formación Permanente. • Elaborar separatas de cada una de las áreas temáticas planteadas en el Programa de Formación Permanente.
Resultados y seguimiento de la evaluación del desempeño docente.	El 100% de docentes precisan que los resultados de la evaluación del programa en el nivel de desempeño docente no están asociados a las	<ul style="list-style-type: none"> • No existen indicadores para evaluar la efectividad de los programas, considerando reportes individuales y colectivos. • No se aplica un sistema de evaluación de programas formativos en forma adecuada que incluya: satisfacción del capacitando, aprendizajes, 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar indicadores para evaluar la efectividad del Programa de Formación Permanente. • Diseñar e implantar un sistema de evaluación de programas formativos centrada en la evaluación de expectativas, evaluación de aprendizajes, evaluación de desempeños, evaluación de impacto

	necesidades formativas.	desempeños in situ o monitoreo, impactos y retorno de la inversión.	organizacional y evaluación del retorno de la inversión.
--	-------------------------	---	--

IV. Marco teleológico (objetivos)

Objetivo General.

Mejorar el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales de los educadores mediante el diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Permanente “Fortaleciendo las competencias técnicas y metodológicas de los docentes a partir del desarrollo de cursos de investigación, gestión y práctica educativa”, a fin de perfeccionar la labor pedagógica, asegurar logros de aprendizaje escolar y optimizar la gestión escolar.

Objetivos Específicos.

Diseñar el Programa de Formación Permanente, teniendo en cuenta la elaboración de una política de capacitación, el diseño de una malla curricular y sesiones de aprendizaje, considerando competencias funcionales y comportamentales, así como las áreas de la intervención docente (gestión escolar, práctica e investigación pedagógica).

Desarrollar el Programa de Formación Permanente, centrándose en la metodología andragógica general y las estrategias de investigación formativa, así como el diseño de materiales educativos de soporte a la labor docente.

Evaluar el Programa de Formación Permanente mediante diseño de indicadores de evaluación de programas, así como la generación de un sistema evaluativo que valore en el capacitando: expectativas, aprendizajes, desempeños, impactos y retorno de la inversión.

V. Organización técnica del programa

5.1 Propósito del Programa de Formación Permanente

El propósito principal del presente Programa formativo, radica en profundizar el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales de los docentes que redunde en el logro de los aprendizajes escolares, a partir del diseño, desarrollo y evaluación de un Programa de Formación Permanente centrado en el enfoque de investigación formativa, el enfoque crítico-reflexivo y el enfoque de desarrollo personal que le permita a los docentes intensificar la participación en la gestión escolar, asegurar prácticas pedagógicas eficientes, sistematizar experiencias pedagógicas innovadoras y gestionar adecuadamente sus emociones.

5.2 Organización de los Módulos

Los Módulos del Programa de Formación Permanente, se han organizado teniendo en cuenta tres criterios: el proceso formativo en el marco de la gestión del talento humano, el enfoque del trinomio de la calidad educativa, pero sobre todo considerando la perspectiva de maestro investigador. En el primer caso, el proceso formativo incluye el desarrollo de las competencias inherentes de la actuación profesional o las competencias ligadas a la labor docente, por ello se plantean tres módulos focalizados (Gestión Escolar, Práctica Pedagógica e Investigación Pedagógica) para el desarrollo de las competencias funcionales o competencias duras y un módulo transversal para el desarrollo de las competencias blandas o competencias comportamentales.

En cuanto al trinomio de la calidad educativa, el Programa de Formación Permanente considera los estándares de gestión escolar, a fin de identificar las asignaturas que se desarrollarán en cada módulo, así en el módulo de Gestión Escolar se trabajan como cursos o unidades la evaluación institucional y la evaluación de planes y programas que guardan relación directa con los estándares de gestión en las instituciones educativas y; en el caso del módulo de Práctica Pedagógica se abordarán los cursos de evaluación del desempeño docente que guarda

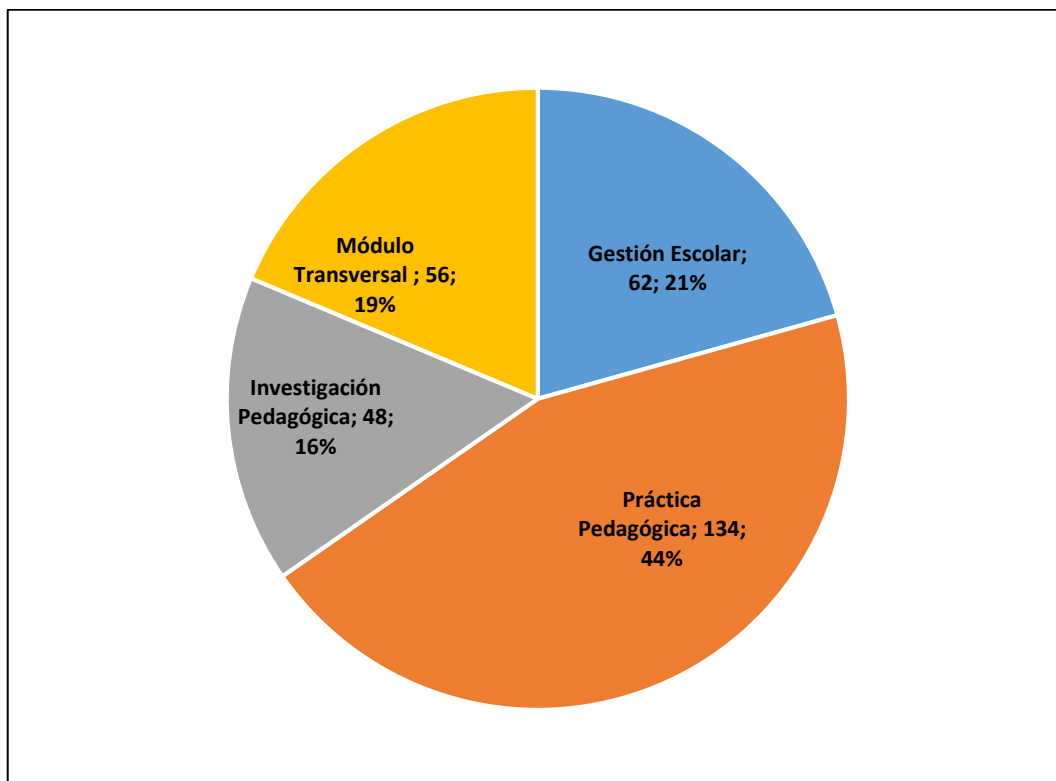
relación con los estándares de desempeño y la evaluación de los aprendizajes que se vincula a los estándares de aprendizaje.

En cuanto al criterio de maestro investigador, el cual constituye la esencia del Programa de Formación Permanente se realiza bajo la premisa que “el acto investigativo es la base del proceso de cambio de prácticas pedagógicas”, en ese sentido, el Programa plantea el desarrollo del módulo de Investigación Pedagógica en forma focalizada, así como el desarrollo de habilidades investigativas en el marco del pensamiento crítico como uno de las unidades del módulo transversal.

La organización de los módulos del Programa de Formación Permanente en forma gráfica, considerando el número y el porcentaje de horas se presenta a continuación.

Figura 2

Programa de formación permanente, según módulos, por número de horas



Fuente: Programa de Formación Permanente.

La descripción de cada uno de los módulos, considerando su naturaleza, propósito y estructuración, se realiza a continuación:

a) Módulo 1: Gestión Escolar. El presente módulo se diseña a partir de la sinopsis de los estándares de calidad en la gestión escolar, su finalidad es intensificar la participación de los docentes en la materialización de una gestión escolar con liderazgo pedagógico centrada en el logro de los aprendizajes escolares, bajo la perspectiva de un pensamiento colectivo y una conciencia corporativa. En cuanto a su estructura externa, el módulo cobertura no más de la cuarta parte ni menos de la quinta parte del total de horas del Plan de Estudios del Programa y en su estructura interna, considera los aspectos de planificación escolar (Planificación Escolar y Planificación Curricular) y evaluación educativa (Evaluación Institucional, Evaluación de Planes y Programas).

b) Módulo 2: Práctica Pedagógica. Este módulo se diseña a partir de la síntesis hermenéutica del marco legal sobre los deberes, funciones o responsabilidades de los docentes, así como la tipificación de las tareas inherentes a la labor pedagógica, tales como: diseño, desarrollo y evaluación curricular, su propósito es mejorar la práctica pedagógica de los docentes que aseguren logros de aprendizaje en los estudiantes. En cuanto a su estructura externa, el módulo cobertura no menos de las dos quintas partes ni más de la mitad del total de horas del Plan de Estudios del Programa y en su estructura interna, considera los aspectos de desarrollo (Didáctica General, Didácticas Específicas, Tutoría y Orientación Educativa y Materiales Educativos) y evaluación (Evaluación de Desempeño Docente, Evaluación del Aprendizaje) curricular.

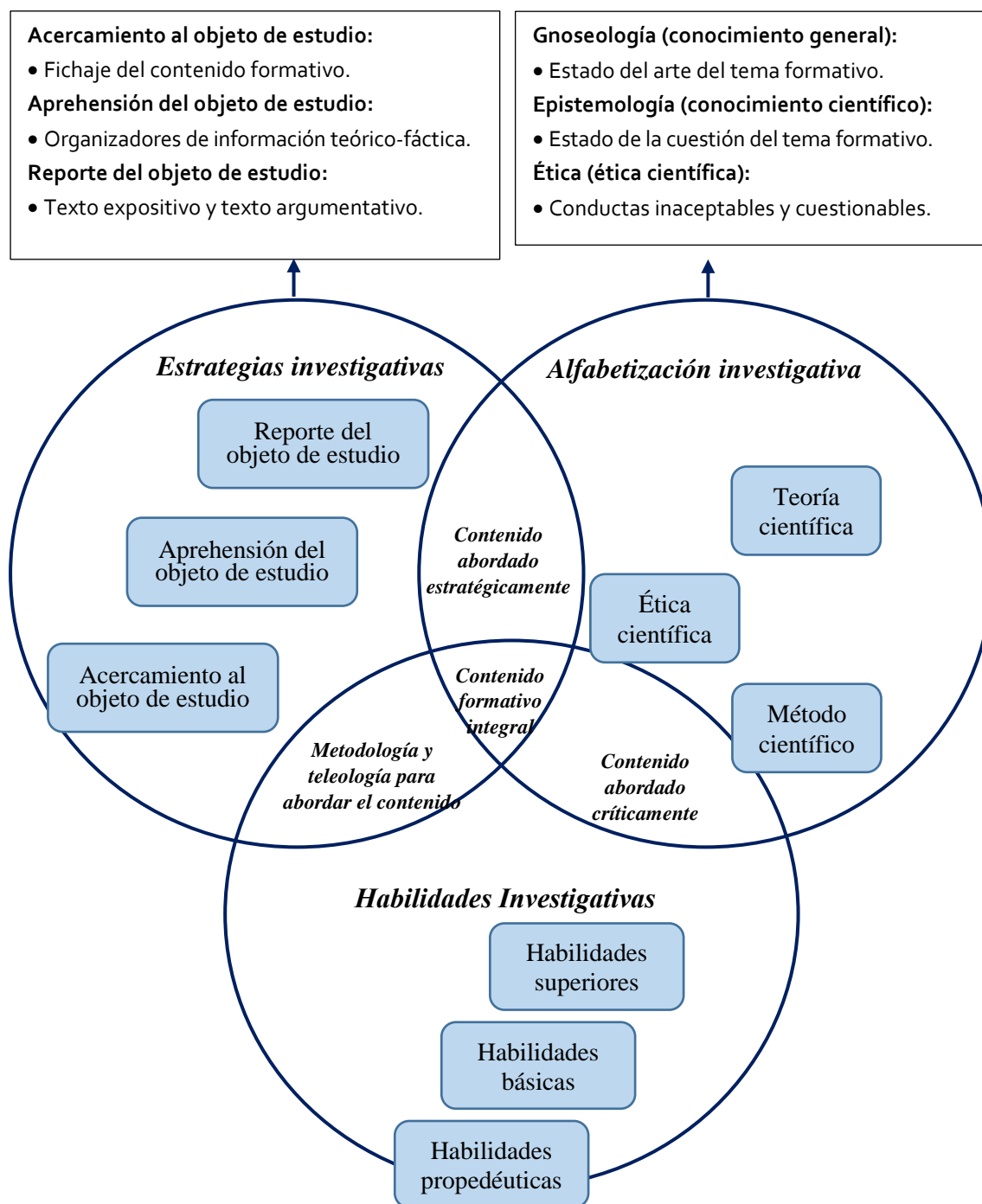
c) Módulo 3: Investigación Pedagógica. El presente módulo se diseña a partir del proceso lógico que implica el cambio de prácticas pedagógicas de los docentes, en el marco de una escuela innovadora y de calidad; su finalidad focalizada radica en fomentar el proceso de

sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras, además de manera transversal busca promover una gestión escolar centrada en la mejora continua. En relación a su estructura externa, el módulo cobertura no menos del 15%, ni más de la quinta parte del total de horas del Plan de Estudios del Programa y en su estructura interna, considera los aspectos de habilidades investigativas del docente (Investigación Formativa), así como la investigación aplicada (Investigación-Acción Pedagógica, Proyectos de Innovación Pedagógica y Sistematización de Experiencias).

d) Módulo Transversal. Este módulo nace a partir de la necesidad de mejorar en los docentes las competencias blandas o competencias comportamentales como parte de su desarrollo personal, su propósito es favorecer la gestión adecuada de las emociones. En cuanto a su estructura externa, el módulo cobertura no menos del 15%, ni más de la quinta parte del total de horas del Plan de Estudios del Programa y en su estructura interna, considera vivencias de desarrollo personal y casuísticas del pensamiento crítico.

Figura 6

Enfoque de Investigación Formativa en el Programa de Formación Permanente.





Habilidades propedéuticas:

- Lee, resume, define, analiza, observa, escribe, justifica, expone.

Habilidades básicas:

- Parafrasea, organiza, discute, interpreta, experimenta, redacta, argumenta y explica.

Habilidades superiores:

- Sintetiza, infiere, teoriza, concluye, demuestra, crea, fundamenta y sustenta.

5.3 Plan de Estudios

Módulo	Cursos o Unidades	Horas	Créditos
Gestión Escolar	Planificación Escolar	14	6
	Planificación Curricular	18	
	Evaluación Institucional	12	
	Evaluación de Planes y Programas	12	
	Vinculación Familia-Escuela	6	
Práctica Pedagógica	Didáctica General	12	13
	Didácticas Específicas	24	
	Tutoría y Orientación Educativa	12	
	Materiales Educativos	6	
	Evaluación de Desempeño Docente	12	
	Evaluación del Aprendizaje	12	
	Jornadas de Intercambio Pedagógico	28	
	Grupos de Interaprendizaje	28	
Investigación Pedagógica	Investigación Formativa	12	5
	Investigación-Acción Pedagógica	12	
	Proyectos de Innovación Pedagógica	12	
	Sistematización de Experiencias	12	
Módulo Transversal	Desarrollo Personal	28	6
	Pensamiento Crítico	28	
Total de Horas del Programa de Formación Permanente		300	30

5.4. Cuadro general de horas, según tipo de módulo y evento

Módulo	Cursos o Unidades	Horas por Módulos		Horas por Eventos			Horas Total
		Módulos del 1 al 3	Módulo Transversal	Horas Talleres	Horas JIP	Horas GIA	
Gestión Escolar	Planificación Escolar	14	2	16	-	-	16
	Planificación Curricular	18	6	24	-	-	24
	Evaluación Institucional	12	4	16	-	-	16
	Evaluación de Planes y Programas	12	4	16	-	-	16
	Vinculación Familia-Escuela	6	2	8	-	-	8
Práctica Pedagógica	Didáctica General	12	4	16	7	-	23
	Didácticas Específicas	24	8	32	-	28	60
	Tutoría y Orientación Educativa	12	4	16	7	-	23
	Materiales Educativos	6	2	8	7	-	15
	Evaluación de Desempeño Docente	12	2	14	-	-	14
	Evaluación del Aprendizaje	12	2	14	7	-	21
Investigación Pedagógica	Investigación Formativa	12	4	16	-	-	16
	Investigación-Acción Pedagógica	12	4	16	-	-	16
	Proyectos de Innovación Pedagógica	12	4	16	-	-	16
	Sistematización de Experiencias	12	4	16	-	-	16
Total de Horas		188	56	244	28	28	300

5.5. Matriz de competencias, capacidades e indicadores

Módulo	Competencias	Capacidades	Indicadores
Gestión Escolar	Analiza y evalúa reflexivamente la realidad de la institución educativa y diseña alternativas de solución ante problemas priorizados a fin de incorporarlas en los planes y programas institucionales cooperativos que orienten la práctica pedagógica docente hacia el logro de aprendizajes de calidad.	Construye participativamente los instrumentos de gestión escolar a partir de un marco situacional pertinente, un marco teleológico factible, un marco programático coherente y un marco evaluativo visible.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña y/o recrea el Proyecto Educativo Institucional, considerando el marco situacional, el marco filosófico y teleológico, el marco programático y el marco evaluativo. • Elabora el diagnóstico situacional de la institución educativa, a partir de la valoración de las dimensiones, factores y aspectos de la gestión escolar, así como los resultados obtenidos el año anterior en la implantación de los instrumentos de gestión. • Diseña el Plan Anual de Trabajo de la institución educativa, considerando las políticas del PEI, así como el marco situacional, el marco teleológico, el marco programático y el marco evaluativo. • Diseña el Proyecto Curricular Institucional, teniendo en cuenta el currículo básico y el diagnóstico pedagógico, así como los carteles de contenidos diversificados y las orientaciones pedagógicas de tutoría y evaluación. • Participa en la elaboración del Reglamento Interno de la institución educativa, considerando el marco legal sectorial y las necesidades institucionales.
		Construye en forma colegiada con su par docente los instrumentos de Planificación Curricular, a partir de currículo básico nacional, las necesidades formativas de los estudiantes y las características del contexto inmediato y mediano.	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora coherentemente la Planificación Curricular Anual, considerando la secuenciación y dosificación curricular, las necesidades y las expectativas de los estudiantes, así como el contexto local, regional y nacional de la institución educativa. • Elabora con coherencia y pertinencia las Unidades de Aprendizaje, según la Planificación Curricular Anual y

			<p>considerando el énfasis curricular a partir del planteamiento de situaciones significativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora con pertinencia las sesiones de aprendizaje, considerando los procesos pedagógicos, procesos cognitivos y procesos didácticos en el marco de la enseñanza situada.
--	--	--	--

Módulo	Competencias	Capacidades	Indicadores
		<p>Participa en el proceso cooperativo de evaluación institucional con o sin fines de acreditación, según el modelo del SINEACE y en el marco de la mejora continua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en el proceso de evaluación institucional con o sin fines de acreditación a partir del diseño e implantación del Plan de Autoevaluación institucional, según el modelo de calidad del SINEACE. • Diseña e implanta Planes de Mejora a partir del proceso de autoevaluación institucional y en el marco del círculo virtuoso de la mejora continua. • Participa en el proceso de elaboración del Informe de Autoevaluación con fines de acreditación y en las auditorías internas de acuerdo con el procedimiento de evaluación externa del modelo de calidad del SINEACE.
		<p>Realiza la evaluación de Planes y Programas en forma técnica y con fines de mejora continua, teniendo en cuenta la evaluación ex ante, ex dure y ex post.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en el proceso de evaluación de los instrumentos de gestión escolar: Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual de Trabajo, teniendo en cuenta la evaluación ex ante, ex dure y ex post. • Evalúa su planificación curricular anual, su planificación de corto plazo y la planificación de sesiones de aprendizaje, en función a los propósitos de aprendizaje y bajo el enfoque de evaluación formativa. • Realiza simulaciones de la evaluación de los planes de actividad que lidera o forma parte del equipo, según los protocolos preestablecidos, considerando la valoración de proceso, de resultados e impactos.

		<p>Analiza la importancia de la vinculación familia-escuela en el proceso formativo, la cual debe estar regulada en forma específica y tener como finalidad la convivencia armoniosa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica la importancia del liderazgo pedagógico en el desarrollo de las reuniones técnicas de socialización de los resultados académicos, planteando argumentos teóricos y fácticos de los logros de aprendizaje. • Analiza el rol formativo de las familias y la importancia de las reuniones de escuela para padres desarrolladas a nivel institucional. • Propone estrategias de comunicación con las familias, según las directrices institucionales (horarios preestablecidos y citas) para abordar el aspecto académico y conductual de los estudiantes.
--	--	---	--

Módulo	Competencias	Capacidades	Indicadores
Práctica Pedagógica	<p>Analiza y reflexiona críticamente sobre su propia práctica pedagógica, orientada a la mejora continua y al logro de aprendizajes de calidad aplicando; a partir de la aplicación de didácticas generales y específicas novedosas, el uso pertinente de materiales educativos, el soporte emocional en forma permanente a los estudiantes y la práctica de una evaluación de la enseñanza y el aprendizaje con tendencia formativa.</p>	<p>Elabora secuencias metodológicas para el uso de estrategias independientes de contenido, centradas en la investigación, en el aprendizaje autónomo, en el pensamiento crítico-reflexivo y en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las categorías didácticas (método, técnica y procedimiento) y las jerarquizaciones didácticas (lineamientos, modelos y secuencias) utilizadas en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. • Elabora procesos didácticos de las estrategias generales centradas en la investigación: Aprendizaje Basado en Problemas, estrategias de investigación formativa y estrategias de visitas guiadas. • Utiliza estrategias del aprendizaje autónomo, durante el desarrollo del proceso formativo: captación de información, organización de información y comunicación de información. • Diseña procesos didácticos para el trabajo de estrategias centradas en el pensamiento crítico-reflexivo: dilemas morales, la demostración, el estudio de casos, el método socrático, la clase invertida y el trabajo colaborativo. • Argumenta en forma teórica y fáctica la importancia de las estrategias de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

		<p>Diseña procesos didácticos específicos en relación al enfoque comunicativo-textual, el enfoque de resolución de problemas, el enfoque de indagación y alfabetización científico-tecnológica y el enfoque de ciudadanía activa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora procesos didácticos fundamentados y desarrollados del enfoque comunicativo-textual, considerando formas de enseñar y modos aprender en la expresión oral, comprensión lectora y producción de textos. • Diseña procesos didácticos fundamentados y desarrollados del enfoque de resolución de problemas, considerando formas de enseñar y modos aprender de numeración, equivalencia, geometría y estadística. • Plantea procesos didácticos fundamentados y desarrollados del enfoque de indagación y alfabetización científica, considerando formas de enseñar y modos aprender de la teoría, el método y la ética científica. • Crea procesos didácticos fundamentados y desarrollados del enfoque de ciudadanía activa, considerando formas de enseñar y modos aprender de los procesos sociales, ciudadanos y de desarrollo personal.
--	--	---	---

Módulo	Competencias	Capacidades	Indicadores
		<p>Elabora los instrumentos de la labor tutorial a nivel institucional y de aula (Plan de Tutoría y Orientación Educativa) para desarrollar la tutoría individual y colectiva que mejore la conexión docente-estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa del proceso de elaboración de los instrumentos de labor tutorial: Plan de Orientación y Tutoría Institucional y Plan de Tutoría de Aula, basándose en el marco situacional institucional focalizado. • Plantea estrategias para el trabajo de la tutoría individual, basada en la autodisciplina y la práctica de valores morales y la tutoría colectiva con base en la práctica de habilidades sociales para la convivencia armoniosa. • Propone acciones concretas para potenciar la conexión docente-estudiante con base en los acuerdos de convivencia y los compromisos de honor.

		Diseña materiales educativos de índole académico y tecnológico a utilizar en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, según el grupo etario.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la importancia del uso de materiales y recursos educativos diversos en el desarrollo de las diferentes etapas de las sesiones de aprendizaje. • Elabora materiales educativos formativos, según los protocolos establecidos a nivel institucional: fichas informativas, fichas interactivas, fichas prácticas, fichas de evaluación, fichas de reforzamiento y módulos educativos. • Argumenta en forma teórica y fáctica la importancia del uso de material tecnológico en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
		Analiza reflexivamente el marco conceptual (áreas, dimensiones, criterios e indicadores), el marco instrumental y los resultados de la evaluación de desempeño docente para mejorar su práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la propuesta del Marco de Buen Desempeño Docente del Perú, comparando las dimensiones, los criterios y los indicadores de evaluación con otros países de Latinoamérica. • Participa del proceso de socialización y del proceso de legitimidad social del procedimiento y de los instrumentos de la evaluación de desempeño docente a nivel institucional. • Interpreta los resultados del informe individual e institucional de la evaluación del desempeño docente, asociándolos a necesidades formativas.
		Diseña instrumentos de evaluación de aula y estándar de índole cuantitativo y cualitativo para valorar competencias en el marco del enfoque de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el aspecto teórico-conceptual de la evaluación cuantitativa y cualitativa en el marco del enfoque de evaluación formativa. • Elabora instrumentos de evaluación del aprendizaje de aula y estándar, basado en la valoración de competencias, según niveles de desempeño.

Módulo	Competencias	Capacidades	Indicadores
		Reflexiona sobre su práctica docente relacionada con el diseño, desarrollo y evaluación curricular en las Jornadas de Intercambio Pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea estrategias de mejora en relación a los aciertos y desaciertos de la práctica pedagógica docente sobre ejes temáticos de desarrollo y evaluación curricular.
		Intercambia experiencias exitosas innovadoras de las didácticas específicas (nivel o área curricular) en los Grupos de Interaprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la efectividad de las experiencias exitosas innovadoras realizadas en su nivel educativo o área curricular en las reuniones de intercambio de saberes pedagógicos.
Investigación Pedagógica	Domina y aplica herramientas investigativas para mejorar su práctica pedagógica docente y asegurar aprendizajes de calidad en los estudiantes mediante la investigación-acción pedagógica, los proyectos de innovación pedagógica y la sistematización de experiencias novedosas a nivel de área, grado e institución educativa.	<p>Analiza reflexivamente las dimensiones de la investigación formativa: habilidades, estrategias y alfabetización en el marco de la cultura investigativa del docente.</p> <p>Transforma segmentos de la práctica docente a partir del planeamiento, ejecución y comunicación de resultados de los proyectos de Investigación-Acción Pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetiza el aspecto teórico-conceptual de la alfabetización investigativa relacionado con la teoría y la metodología científica y con las categorías teóricas de un contenido de aprendizaje. • Elabora estrategias investigativas de acercamiento al objeto de estudio, de aprehensión del objeto de estudio y de reporte del objeto de estudio para utilizarlas en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. • Desarrolla habilidades investigativas propedéuticas, básicas y superiores para transferirlas a los estudiantes en la ejecución de las sesiones de aprendizaje. • Fundamenta la importancia de la Investigación-Acción Pedagógica en la transformación de la práctica docente y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. • Realiza la fase diagnóstica (deconstrucción de la práctica) de la Investigación-Acción Pedagógica, aplicando instrumentos cualitativos (diarios de campo) y cuantitativos (pruebas objetivas o de desempeño).

			<ul style="list-style-type: none"> • Ejecuta la Investigación-Acción Pedagógica (reconstrucción de la práctica), considerando la hipótesis de acción y la matriz del plan de acciones, fundamentada en teorías. • Elabora el informe de la Investigación-Acción Pedagógica (evaluación de efectividad), sistematizando la experiencia en un artículo académico como estrategia de comunicación y difusión de la investigación.
--	--	--	--

Módulo	Competencias	Capacidades	Indicadores
		Mejora permanentemente la práctica pedagógica docente con el diseño, desarrollo y evaluación de Proyectos de Innovación Pedagógica que aseguren aprendizajes de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña Proyectos de Innovación Pedagógica, considerando los ámbitos y los niveles de innovación, así como los elementos y protocolos de todo proyecto de innovación. • Desarrolla el Proyecto de Innovación Pedagógica mediante sesiones de aprendizaje que involucren procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos novedosos y materiales educativos contextualizados. • Evalúa el Proyecto de Innovación Pedagógica, considerando indicadores de proceso (aprendizaje escolar), de resultado (objetivos del proyecto) e impactos.
		Analiza críticamente los aspectos epistemológicos y metodológicos para realizar la sistematización de experiencias novedosas de la práctica pedagógica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza los aspectos teórico-conceptuales y metodológicos (pasos) de la sistematización de experiencias como metodología de investigación ex post facto. • Reconstruye la experiencia a sistematizar considerando las vivencias y evidencias, los propósitos e instrumentos, la recuperación del proceso vivido, las lecciones aprendidas y las conclusiones. • Realiza el reporte de la sistematización de la experiencia en un artículo académico, según el formato IMRD.
Módulo Transversal	Analiza y reflexiona sobre su ejercicio profesional docente orientado al desarrollo personal	Elabora un proyecto de desarrollo personal para mejorar los aspectos del	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre los aspectos del desarrollo personal y profesional del docente: identidad, perfil, convivencia y comunicación.

	para reafirmar su identidad, gestionar sus habilidades socioemocionales y potenciar las habilidades del pensamiento crítico.	desarrollo profesional y gestionar sus habilidades socioemocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña un proyecto de desarrollo personal para gestionar las habilidades socioemocionales de autoconocimiento, interacción y toma de decisiones.
		Aplica las habilidades básicas y focalizadas del pensamiento crítico en su proceso formativo y en las sesiones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla habilidades básicas del pensamiento crítico (analiza, sintetiza, interpreta e infiere) en el proceso formativo y en las sesiones de aprendizaje. • Aplica habilidades focalizadas del pensamiento crítico (comenta, justifica, argumenta y fundamenta) en el proceso formativo y en las sesiones de aprendizaje.

5.6 Matriz de contenidos fundamentales

Módulo	Asignatura o Unidad	Contenidos
Gestión Escolar	Planificación Escolar	<ul style="list-style-type: none"> I. La planificación educativa. II. La planificación escolar. III. Instrumentos de gestión escolar. IV. Diagnóstico situacional. V. El Plan Anual de Trabajo VI. La gestión por resultados: PpR.
	Planificación Curricular	<ul style="list-style-type: none"> I. Teoría curricular. II. La planificación curricular. III. El currículo básico y la diversificación curricular. IV. El Proyecto Curricular Institucional. V. La Planificación Curricular Anual. VI. La Programación de Corto Plazo. VII. La Sesión de Aprendizaje.
	Evaluación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> I. Estandarización educativa. II. Estandarización educativa peruana. III. Marco conceptual de evaluación institucional. IV. Evaluación institucional en el marco del SINEACE. V. Modelos de calidad de la gestión del SINEACE. VI. La autoevaluación institucional. VII. Los Planes de Mejora. VIII. El informe de autoevaluación institucional. IX. El procedimiento de evaluación externa.
	Evaluación de Planes y Programas	<ul style="list-style-type: none"> I. Marco conceptual de evaluación de programas. II. Proceso de evaluación de programas. III. Técnicas e instrumentos de evaluación. IV. La evaluación <i>ex ante</i>. V. La evaluación <i>ex dure</i>. VI. La evaluación <i>ex post</i>. VII. El informe de evaluación. VIII. Evaluación de los instrumentos de gestión escolar.
	Vinculación Familia-Escuela	<ul style="list-style-type: none"> I. La comunicación organizacional. II. Rol de los padres de familia en la educación. III. La comunicación familia-escuela en la institución. IV. Procedimientos de comunicación con las familias.
Práctica Pedagógica	Didáctica General	<ul style="list-style-type: none"> I. Terminológica: Método, Técnica y Procedimiento. II. Estrategias de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje.

		<p>III. Lineamientos, modelos y secuencia metodológica.</p> <p>IV. El Aprendizaje Basado en Problemas ABP.</p> <p>V. Los organizadores de información.</p> <p>VI. Las estrategias de TIC: Ofimática, Blogs y WebQuest.</p> <p>VII. El Estudio de Casos.</p> <p>VIII. Estrategia de visitas guiadas.</p>
--	--	---

Módulo	Asignatura o Unidad	Contenidos
	Didácticas Específicas	<p>I. Enfoque comunicativo-textual.</p> <p>II. Estrategias de expresión, comprensión y producción.</p> <p>III. La metodología de estructuración textual.</p> <p>IV. Enfoque de resolución de problemas.</p> <p>V. Método del Pólya y método heurístico.</p> <p>VI. Los proyectos para el trabajo estadístico.</p> <p>VII. Enfoque de indagación y alfabetización científica.</p> <p>VIII. El método científico.</p> <p>IX. Los proyectos de feria de ciencias.</p> <p>X. Enfoque ciudadano.</p> <p>XI. Estrategias de comprensión espacio-temporal.</p> <p>XII. Los proyectos sociales y ciudadanos.</p>
	Tutoría y Orientación Educativa	<p>I. Orientación y tutoría.</p> <p>II. Convivencia en el aula.</p> <p>III. Autodisciplina escolar.</p> <p>IV. Conexión docente-estudiante.</p> <p>V. Educación en valores.</p> <p>VI. Habilidades sociales.</p>
	Materiales Educativos	<p>I. Material educativo y recursos educativos.</p> <p>II. Funciones del material educativo.</p> <p>III. Tipos de material educativo.</p> <p>IV. Material educativo en las sesiones de aprendizaje.</p>
	Evaluación de Desempeño Docente	<p>I. Teorización de evaluación de desempeño docente.</p> <p>II. Marco de Buen Desempeño Docente.</p> <p>III. El proceso de evaluación de desempeño docente.</p> <p>IV. Instrumentos de la evaluación del desempeño docente.</p> <p>V. Procedimiento de evaluación de desempeño docente.</p> <p>VI. Informe de evaluación de desempeño docente.</p>
	Evaluación del Aprendizaje	<p>I. Marco conceptual de evaluación del aprendizaje.</p> <p>II. Tipos de la evaluación del aprendizaje.</p> <p>III. Evaluación cuantitativa y cualitativa.</p>

		<p>IV. Evaluación basada en competencias.</p> <p>V. Instrumentos de evaluación: Pruebas objetivas.</p> <p>VI. Las pruebas de desempeño y las rúbricas.</p>
Investigación Pedagógica	Investigación Formativa	<p>I. La alfabetización investigativa teórica.</p> <p>II. La alfabetización investigativa metodológica.</p> <p>III. La alfabetización investigativa ética.</p> <p>IV. Estrategias de acercamiento al objeto de estudio.</p> <p>V. Estrategias de desarrollo del objeto de estudio.</p> <p>VI. Estrategias de reporte del objeto de estudio.</p> <p>VII. Habilidades investigativas propedéuticas.</p> <p>VIII. Habilidades investigativas básicas.</p> <p>IX. Habilidades investigativas superiores.</p>

Módulo	Asignatura o Unidad	Contenidos
	Investigación-Acción Pedagógica	<p>I. Generalidades de investigación acción.</p> <p>II. Marco conceptual de la investigación-acción.</p> <p>III. Marco metodológico de la investigación-acción.</p> <p>IV. La deconstrucción de la práctica pedagógica.</p> <p>V. La reconstrucción de la práctica pedagógica.</p> <p>VI. La evaluación de efectividad de la nueva práctica.</p> <p>VII. El proyecto de Investigación-Acción Pedagógica.</p>
	Proyectos de Innovación Pedagógica	<p>I. Definición de Innovación Pedagógica.</p> <p>II. Ámbitos de la innovación pedagógica.</p> <p>III. Niveles de la innovación pedagógica.</p> <p>IV. Los elementos de un proyecto de innovación pedagógica.</p> <p>V. Las etapas de un proyecto de innovación pedagógica.</p> <p>VI. El diseño del Proyecto de Innovación Pedagógica.</p> <p>VII. Ejecución del Proyecto de Innovación Pedagógica.</p> <p>VIII. Evaluación del Proyecto de Innovación Pedagógica.</p>
	Sistematización de Experiencias	<p>I. Sistematización de la experiencia.</p> <p>II. Metodología de la sistematización de la experiencia.</p> <p>III. La sistematización como método de investigación.</p> <p>IV. La sistematización como etapa de la investigación.</p> <p>V. La sostenibilidad de la investigación</p> <p>VI. Comunicación de las lecciones aprendidas.</p> <p>VII. La construcción del saber pedagógico de los docentes.</p> <p>VIII. Comunicación y difusión de la sistematización.</p> <p>IX. El informe de sistematización.</p>
	Desarrollo Personal	<p>I. Aspectos del desarrollo personal: convivencia y comunicación.</p>

Módulo Transversal		II. Aspectos del desarrollo profesional: identidad y perfil. III. Marco conceptual de habilidades socioemocionales. IV. Habilidades socioemocionales de autoconocimiento. V. Habilidades socioemocionales interactivas. VI. Habilidades socioemocionales decisorias. VII. Proyecto de desarrollo personal.
	Pensamiento Crítico	I. Teoría crítica y pedagógica crítica. II. El pensamiento crítico en la andragogía. III. El pensamiento crítico en la educación básica regular. IV. Habilidades básicas del pensamiento crítico. V. Habilidades focalizadas en el pensamiento crítico. VI. Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico.

5.7 Itinerario formativo

Módulo	Asignatura o Unidad	Nº de sesión / Fecha	Temas de Competencias Focalizadas	Temas de Competencias Transversales	Producto	Evento
Gestión Escolar	Evaluación de Planes y Programas	Sesión 1 02 /02 /2015	Evaluación de planes de la IE (PEI, PAT, PCI): • Evaluación de las políticas del PEI. • Evaluación de las actividades del PAT. Diagnóstico situacional de la IE: • El Perfil de Análisis Interno (PAI).	Aspecto del desarrollo profesional: • Identidad personal. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Análisis de un texto narrativo.	Evaluación del PEI, PAT y PCI. Diagnóstico de Fortalezas y Debilidades.	I Taller de Capacitación.
		Sesión 2 03 /02 /2015	Diagnóstico situacional de la IE: • El Perfil de Oportunidades y Amenazas (POA).	Aspectos del Desarrollo profesional: • Identidad profesional. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Análisis de un texto expositivo.	Diagnóstico de Oportunidades y Amenazas.	I Taller de Capacitación.
	Planificación Escolar	Sesión 3 04 /02 /2015	La planificación educativa. • La planificación escolar. • Instrumentos de gestión escolar. El Plan Anual de Trabajo • Marco situacional: Análisis causal. • Marco teleológico: Objetivos y metas.	Aspectos del Desarrollo profesional: • Perfil real del docente. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Síntesis en prosa.	Matriz de diagnóstico. Matriz de objetivos y metas.	I Taller de Capacitación.
		Sesión 4 05 /02 /2015	El Plan Anual de Trabajo • Marco operativo: Matriz de actividades. • Marco evaluativo: Matriz de evaluación. • La gestión por resultados: PpR.	Aspectos del Desarrollo profesional: • Perfil ideal del docente. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Síntesis gráficas.	Matriz de actividades. Matriz de evaluación.	I Taller de Capacitación.

	Planificación Curricular	Sesión 5 06 /02 /2015	Evaluación de Programas: • Evaluación de niveles de rendimiento (PCI). Teoría curricular. • El currículo básico y la diversificación curricular. • El Proyecto Curricular Institucional.	Aspectos del Desarrollo Personal: • Comunicación no verbal. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Síntesis iconográficas.	Necesidades de aprendizaje del PCI. Protocolo del PCI.	I Taller de Capacitación.
Módulo	Asignatura o Unidad	Nº de sesión / Fecha	Temas de Competencias Focalizadas	Temas de Competencias Transversales	Producto	Evento
Gestión Escolar	Planificación Curricular	Sesión 6 09 /02 /2015	La planificación curricular: • La Planificación Curricular Anual. • La Programación de Corto Plazo.	Aspectos del Desarrollo Personal: • Comunicación verbal. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Interpretación de información.	Protocolo de la Planificación Curricular Anual. Elaboración de la primera Unidad de Aprendizaje	I Taller de Capacitación.
		Sesión 7 10 /02 /2015	La Sesión de Aprendizaje: • Procesos cognitivos (Psicología). • Procesos didácticos (Epistemología). • Procesos pedagógicos (Pedagogía).	Aspectos del Desarrollo Personal: • Convivencia: Respeto. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Interpretación de datos.	Diseño de la primera sesión de aprendizaje, según protocolo.	I Taller de Capacitación.
	Evaluación Institucional	Sesión 8 11 /02 /2015	Estandarización educativa peruana. • Evaluación institucional, según el SINEACE. • La autoevaluación institucional. • Los Planes de Mejora.	Aspectos del Desarrollo Personal: • Convivencia: Tolerancia. Habilidades básicas del pensamiento crítico: • Inferencia lexical.	Proyecto de Autoevaluación Institucional	I Taller de Capacitación.
Práctica Pedagógica	Didáctica General	Sesión 9 12 /02 /2015	• Terminológica y jerarquía metodológica. • Estrategias de aprendizaje autónomo.	El Proyecto de Desarrollo Personal: • Visión y/o proyección personal. Habilidades básicas del pensamiento crítico:	Inventario de estrategias de aprendizaje autónomo	I Taller de Capacitación.

			<ul style="list-style-type: none"> • El Aprendizaje Basado en Problemas ABP. • Estrategia de visitas guiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia causal. 		
		Sesión 10 13 /02 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • El Estudio de Casos. • El método socrático: los dilemas morales • Estrategias de TIC: Ofimática, Blogs y WebQuest. 	El Proyecto de Desarrollo Personal: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis personal. Habilidades básicas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia comparativa. 	Secuencia didáctica de estrategias reflexivas y TIC	I Taller de Capacitación.
	Didácticas Específicas	Sesión 11 16 /02 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque comunicativo-textual. • Estrategias: expresión, comprensión y producción. • La metodología de estructuración textual. 	El Proyecto de Desarrollo Personal: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades. Habilidades básicas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia conclusiva (ideas concluyentes). 	Modelo didáctico del enfoque comunicativo-textual	I Taller de Capacitación.

Módulo	Asignatura o Unidad	Nº de sesión / Fecha	Temas de Competencias Focalizadas	Temas de Competencias Transversales	Producto	Evento
Práctica Pedagógica	Didácticas Específicas	Sesión 12 17 /02 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de resolución de problemas. • Método del Pólya y método heurístico. • Los proyectos para el trabajo estadístico. 	El Proyecto de Desarrollo Personal: <ul style="list-style-type: none"> • Diseño del Proyecto. Habilidades básicas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia conclusiva (temas y subtemas). 	Modelo didáctico del enfoque de resolución de problemas.	I Taller de Capacitación.
		Sesión 13 18 /02 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de indagación • Enfoque de alfabetización científica-tecnológica. • El método científico. • Los proyectos de feria de ciencias. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia: Auto percepción. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Comentario: Síntesis del texto a comentar. 	Modelo didáctico del enfoque de indagación y alfabetización CT.	I Taller de Capacitación.
		Sesión 14 19 /02 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque ciudadano. • Estrategias de comprensión espacio-temporal. • Los proyectos sociales y ciudadanos. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia: Autoeficacia. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Comentario: Defensa técnica de la postura. 	Modelo didáctico del enfoque de ciudadanía.	I Taller de Capacitación.

	Tutoría y Orientación Educativa	Sesión 15 20 /02 /2015	<ul style="list-style-type: none"> Plan de orientación y tutoría. Convivencia en el aula. Autodisciplina escolar. Conexión docente-estudiante. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> Autoconciencia: Reconocer las emociones. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> Comentario: Defensa fáctica de la postura. 	Plan de orientación y tutoría institucional.	I Taller de Capacitación.
	Evaluación de Desempeño Docente	Sesión 16 23 /02 /2015	Evaluación de desempeño docente: <ul style="list-style-type: none"> Teorización, proceso y procedimiento. Marco de Buen Desempeño Docente. Instrumentos de valoración de capacidades. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> Autorregulación: Manejo de emociones. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un comentario crítico. 	Instrumentos de evaluación de capacidades socializados.	I Taller de Capacitación.
	Evaluación del Aprendizaje	Sesión 17 24 /02 /2015	Evaluación del aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Teorización y tipos (cuantitativa y cualitativa). Evaluación basada en competencias. Instrumentos de evaluación: Pruebas objetivas. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> Autorregulación: Tolerancia a la frustración. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> Justificación: Demostración por Etiología. 	Pruebas objetivas válidas y confiables.	I Taller de Capacitación.

Módulo	Asignatura o Unidad	Nº de sesión / Fecha	Temas de Competencias Focalizadas	Temas de Competencias Transversales	Producto	Evento
Investigación Pedagógica	Investigación Formativa	Sesión 18 25 /02 /2015	Estrategias investigativas: <ul style="list-style-type: none"> De acercamiento al objeto de estudio De desarrollo del objeto de estudio. De reporte del objeto de estudio. 		Elaboración de cada tipo de estrategia investigativa.	I Taller de Capacitación.
		Sesión 19 26 /02 /2015	La alfabetización investigativa: <ul style="list-style-type: none"> Teórica, metodológica y ética. Las habilidades investigativas: <ul style="list-style-type: none"> Propedéuticas, básicas y superiores. 		Secuencia didáctica de cada tipo de habilidad.	I Taller de Capacitación.
Práctica Pedagógica	Materiales Educativos	Sesión 20	Material educativo y recursos educativos:		Elaboración de fichas	I Taller de Capacitación.

		27/02/2015	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones del material educativo. • Tipos de material educativo. • Material en las sesiones de aprendizaje. • Módulos autoeducativos o formativos. 		prácticas, interactivas informativas y evaluativas.	
	Tutoría y Orientación Educativa	Sesión 21 11/05/2015	Orientación y Tutoría Educativa: <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Educación en valores. • Programa de Habilidades sociales. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Determinación: Motivación de logro. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Justificación: Demostración por Teleología. 	Programas: Educación en Valores y Habilidades Sociales.	II Taller de Capacitación.
	Evaluación de Desempeño Docente	Sesión 22 12/05/2015	Evaluación de desempeño docente: <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de valoración de actitudes. • Informe de evaluación institucional. • Informe de evaluación por docente. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Determinación: perseverancia. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una justificación. 	Instrumentos de evaluación de actitudes socializados.	II Taller de Capacitación.
	Evaluación del Aprendizaje	Sesión 23 13/05/2015	Evaluación del aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Las pruebas de desempeño. • Las listas de cotejo. • Las rúbricas. 	Habilidades socioemocionales de autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Determinación: manejo del estrés. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentación fáctica ("data"). 	Rúbricas y Listas de Cotejo válidas y confiables.	II Taller de Capacitación.

Módulo	Asignatura o Unidad	Nº de sesión / Fecha	Temas de Competencias Focalizadas	Temas de Competencias Transversales	Producto	Evento
Investigación Pedagógica	Investigación-Acción Pedagógica	Sesión 24 14/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación acción: teoría y metodología. • Deconstrucción de la práctica pedagógica. • Diagnóstico de la práctica: Diario de Campo. • Proyecto de Investigación-Acción Pedagógica. 	Habilidades socioemocionales interactivas: <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social: empatía. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentación fáctica ("experticia"). 	Proyecto de Investigación-Acción Pedagógica.	II Taller de Capacitación.

		Sesión 25 15 /05 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del aprendizaje: Evaluaciones. • Reconstrucción de la práctica pedagógica. • Evaluación de efectividad de la nueva práctica. 	<p>Habilidades socioemocionales interactivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social: escucha activa. <p>Habilidades focalizadas del pensamiento crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentación fáctica (casuística). 	Plan de Acción de la nueva práctica del docente.	II Taller de Capacitación.
	Proyectos de Innovación Pedagógica	Sesión 26 05 /10 /2015	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Innovación Pedagógica. • Ámbitos y niveles de la innovación pedagógica. • Elementos y etapas del proyecto de innovación. • Diseño del Proyecto de Innovación Pedagógica. 	<p>Habilidades socioemocionales interactivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social: Toma de perspectiva. <p>Habilidades focalizadas del pensamiento crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentación técnica (enciclopédico). 	Proyecto de Innovación Pedagógica.	III Taller de Capacitación.
		Sesión 27 06 /10 /2015	<p>Proyecto de Innovación Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución: estrategias novedosas y específicas. • Evaluación: proceso, resultados e impactos. 	<p>Habilidades socioemocionales interactivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación con los demás: Asertividad. <p>Habilidades focalizadas del pensamiento crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentación técnica (teórico-conceptual). 	Matriz de sesiones de aprendizaje y matriz de evaluación.	III Taller de Capacitación.
Gestión Escolar	Vinculación Familia-Escuela	Sesión 28 07 /10 /2015 (Mañana)	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación organizacional. • Rol de los padres de familia en la educación. • La comunicación familia-escuela. • Procedimiento de vinculación con las familias. 	<p>Habilidades socioemocionales interactivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de conflictos interpersonales. <p>Habilidades focalizadas del pensamiento crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un texto argumentativo. 	Reglamentos y procedimientos de la vinculación familia-escuela.	III Taller de Capacitación.
	Evaluación Institucional	Sesión 29 07 /10 /2015 (Tarde)	<ul style="list-style-type: none"> • El informe de autoevaluación institucional. • El procedimiento de evaluación externa. 	<p>Habilidades socioemocionales interactivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento prosocial. <p>Habilidades focalizadas del pensamiento crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación con teorías. 	Protocolo e insumos del Informe de Autoevaluación	III Taller de Capacitación.

Módulo	Asignatura o Unidad	Nº de sesión / Fecha	Temas de Competencias Focalizadas	Temas de Competencias Transversales	Producto	Evento
Investigación Pedagógica	Sistematización de Experiencias	Sesión 30 09 /10 /2015 (Mañana)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de la experiencia. • Sistematización como método de investigación. • Sistematización como etapa de la investigación. • Metodología para sistematizar. • Comunicación de las lecciones aprendidas. 	Habilidades socioemocionales decisorias: <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones: elección de opciones. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación con principios. 	Resultados y lecciones aprendidas de la experiencia sistematizada.	III Taller de Capacitación.
		Sesión 31 09 /10 /2015 (Tarde)	<ul style="list-style-type: none"> • La sostenibilidad de la investigación. • La construcción del saber pedagógico. • Comunicación y difusión de la sistematización. • El informe de sistematización. 	Habilidades socioemocionales decisorias: <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones: consecuencias. Habilidades focalizadas del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una fundamentación. 	Artículo académico de la experiencia sistematizada.	III Taller de Capacitación.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 1

I. Datos informativos

1.1. N° de Módulo	1: Gestión Escolar: Planificación Escolar.		
1.2. Nombre de la sesión	Evaluación del PEI, del PAT y del PCI: Diagnóstico interno (PAI) de la institución educativa.		
1.3. Fecha de ejecución	02-02-2015 (8:00 a 14:00 horas).		
1.4. Duración	Total: 08 horas pedagógicas	Módulo focalizado: 6 horas pedagógicas.	Módulo transversal: 2 horas pedagógicas.

II. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Competencia del módulo 1: Analiza y evalúa reflexivamente la realidad de la institución educativa y diseña alternativas de solución ante problemas priorizados a fin de incorporarlas en los planes y programas institucionales cooperativos que orienten la práctica pedagógica docente hacia el logro de aprendizajes de calidad.

Competencia transversal: Analiza y reflexiona sobre su ejercicio profesional docente orientado al desarrollo personal para reafirmar su identidad, gestionar sus habilidades socioemocionales y potenciar las habilidades del pensamiento crítico.

Capacidad	Indicadores	Contenidos	Instrumento de Evaluación
Realiza la evaluación de Planes y Programas en forma técnica y con fines de mejora continua, teniendo en cuenta la evaluación ex ante, ex dure y ex post. Construye participativamente los instrumentos de gestión escolar a partir de un marco situacional pertinente, un marco teleológico factible, un marco programático coherente y un marco evaluativo visible.	Participa en el proceso de evaluación de los instrumentos de gestión escolar: Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual de Trabajo, teniendo en cuenta la evaluación ex ante, ex dure y ex post. Elabora el diagnóstico situacional de la institución educativa, a partir de la valoración de las dimensiones, factores y aspectos de la gestión escolar, así como los resultados obtenidos el año anterior en la implantación de los instrumentos de gestión.	Evaluación de planes de la IE (PEI, PAT, PCI): <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las políticas del PEI. • Evaluación de las actividades del PAT. • Evaluación de niveles de rendimiento (PCI). Diagnóstico situacional de la IE: <ul style="list-style-type: none"> • El Perfil de Análisis Interno (PAI). 	Guía de observación. Rúbrica Analítica del PAI.

<p>Elabora un proyecto de desarrollo personal para mejorar los aspectos del desarrollo profesional y gestionar sus habilidades socioemocionales.</p> <p>Aplica las habilidades básicas y focalizadas del pensamiento crítico en su proceso formativo y en las sesiones de aprendizaje.</p>	<p>Reflexiona sobre los aspectos del desarrollo personal y profesional del docente: identidad, perfil, convivencia y comunicación.</p> <p>Desarrolla habilidades básicas del pensamiento crítico (analiza, sintetiza, interpreta e infiere) en el proceso formativo y en las sesiones de aprendizaje.</p>	<p>Aspecto del desarrollo profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y profesional. <p>Habilidades básicas del pensamiento crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos cognitivos del “Análisis”. 	<p>Guía de Análisis del vídeo.</p> <p>Guía de Evaluación del Análisis.</p>
--	---	--	--

III. Desarrollo de la sesión

Momentos	Estrategias metodológicas	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> El capacitador da la bienvenida a los participantes de la institución educativa, hace hincapié del personal que ingresa a laborar en el periodo escolar 2015 y solicita la autopresentación de cada uno de ellos; además registra asistencia y puntualidad y da indicaciones sobre el horario de la jornada de capacitación. Luego se invita a un docente para que direcciona el proceso de elaboración de los acuerdos de convivencia para el taller de capacitación, actividad que debe incluir estímulos y amonestaciones para los acuerdos, formato de presentación y refrendo de los acuerdos, así como responsable del monitoreo y evaluación. También se organizan las responsabilidades durante el desarrollo del taller: líder de la oración, líder de materiales y recursos, líder de base de datos y líder de sistematización. 	<ul style="list-style-type: none"> Registro de Asistencia. Cartel para los acuerdos de convivencia. 	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Se presentan las diapositivas de la organización del “Programa de Formación Permanente”, en las cuales se detallan: el marco situacional, los propósitos, el enfoque, el Plan de Estudios, la modalidad formativa y el enfoque de evaluación del Programa. También se presenta a los docentes el itinerario formativo anual y la agenda de la jornada de capacitación del día. 	<ul style="list-style-type: none"> Itinerario formativo. 	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> El capacitador hace hincapié que, a fin de enriquecer el marco situacional del Programa de Formación Permanente y con el propósito de mejorar el nivel de participación de los docentes en el diseño del mismo, se aplicará una “Prueba objetiva de conocimientos pedagógicos generales” para determinar necesidades formativas y un “Cuestionario de necesidades de formación docente” para indagar expectativas formativas, cuyos resultados serán procesados, analizados e interpretados con la finalidad de obtener conclusiones sobre necesidades de capacitación que serán incorporadas en el Programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Prueba objetiva. Cuestionario de necesidades de formación docente. 	45 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Se proyecta el video “Himno al maestro”, solicitando la atención y observación acuciosa de los docentes, luego se inicia el diálogo respecto al formato y tipología textual, el tema y los subtemas, las ideas fuerza y las emociones y sentimientos estimuladas por el video. Posteriormente, los participantes con apoyo de la separata “La identidad docente” desarrollan la “Guía de análisis del video” y establece un compromiso sobre su identidad como docentes de la institución educativa Punta Arenas. 	<ul style="list-style-type: none"> Separata “La identidad docente”. Guía de análisis del video. 	45 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Se entrega el texto “La parábola del caballo”, el cual es leído por los docentes, posteriormente se inicia el proceso de interrogación textual respecto al formato y tipología textual, tema y subtemas, ideas fuerza y mensaje, reflexión personal y profesional y vinculación con el contexto laboral. Luego, los docentes, con apoyo de las diapositivas sobre “La habilidad básica del pensamiento crítico: el análisis”, desarrollan los pasos mentales para analizar el texto: “La parábola del caballo”. Posteriormente se motiva a los participantes para que apliquen la habilidad en su desarrollo profesional y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto “La parábola del caballo”. Texto: “Reingeniería humana”. 	45 minutos 15 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • El capacitador entrega el texto: “Reingeniería humana”, el cual debe ser leído en forma individual y silenciosa, luego se invita a un participante para que realice lectura modelada. Posteriormente se invita a los participantes a realizar la interrogación textual (formato y tipología textual, tema y subtemas, ideas fuerza y mensaje, reflexión personal y profesional y vinculación con la labor docente). También se realiza el análisis del texto propuesto y se plantean las siguientes preguntas, a fin de recuperar saberes previos: ¿Cómo vivencian la temática del texto en su vida cotidiana? ¿Cómo se relaciona el texto leído con la realidad institucional? Se sistematiza la información de manera oral, a fin de centrar las ideas claves y relacionarlas con el propósito de la jornada. • Se realiza la presentación de la capacidad y los indicadores específicos de la sesión, además se explica los instrumentos de evaluación (Guía de Observación y Rúbrica Analítica). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel de capacidades e indicadores. • Instrumentos de evaluación 	
--	---	--	--

Momentos	Estrategias metodológicas	Recursos	Tiempo
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • El capacitador mediante la técnica del rompecabezas organiza los equipos de trabajo. A cada participante se le proporciona una pieza que en su conjunto forman el tema que trabajarán en equipo (gestión institucional, gestión pedagógica y gestión administrativa). Se solicita que en cada equipo designen: un coordinador, un secretario y un expositor; siendo este último, quien dé a conocer los aspectos que valora cada tipo de gestión. • Se entrega a los docentes el contenido de la exposición del capacitador: “Planificación institucional colegiada: evaluación de planes y diagnóstico situacional”, la cual debe ser leída en forma individual, aplicando estrategias y habilidades investigativas, luego socializan sus ideas en equipo y plantean cuatro conclusiones del material analizado, las que son presentadas por el expositor. • El capacitador consolida las ideas claves mediante tiras léxicas, a fin de fijar las conclusiones; además presenta la ponencia “Planificación institucional colegiada: evaluación de planes y diagnóstico situacional”, el cual lo realiza en forma dialogada e interrogada. • Se distribuye a los participantes el documento: “El Perfil de Análisis Interno (PAI)”, el cual debe ser analizado y valorado en cada equipo de trabajo, según las indicaciones del capacitador, además se precisa las fuentes de información y/o los instrumentos a utilizar para realizar una mejor valoración de las áreas, variables e indicadores; lo cual incluye en algunos casos, la evaluación del PEI, PAT y PCI. • El capacitador hace demostración directa mediante un ejemplo sobre cómo realizar la valoración cuantitativa, en primera instancia de los indicadores en razón de fortaleza (1, 2 y 3) y debilidad (-1, -2 y -3), a fin de obtener a posteriori, la valoración de las variables y las áreas. Luego de la demostración, el capacitador explica que cada equipo debe valorar todas las áreas, sin embargo, a efectos de sustentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Piezas del rompecabezas • PPT: “Planificación institucional colegiada: evaluación de planes y diagnóstico situacional”. • Perfil de Análisis Interno PAI. • Rúbrica Analítica. 	45 minutos

	<p>deben centrarse en el área asignada en la dinámica del rompecabezas. También precisa los criterios que debe cumplir el producto de la sesión (Perfil de Análisis Interno) en función a la Rúbrica Analítica presentada al inicio de la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes inician el taller de elaboración de “El Perfil de Análisis Interno (PAI)”, según las indicaciones brindadas y el capacitador realiza el monitoreo y acompañamiento en cada uno de los equipos a fin de absolver las inquietudes y precisar las peculiaridades en el análisis de cada indicador, variable o área. • El expositor de cada equipo realiza la presentación de su producto (Perfil de Análisis Interno), según los criterios de exposición precisados por el capacitador. Luego, el expositor u otro integrante del equipo, fundamenta la puntuación asignada a cada indicador y se solicita la intervención de los demás equipos de trabajo a fin de validar el producto; además, el secretario del equipo que expone registra los cambios del producto presentado. • El capacitador sistematiza los aspectos teóricos del tema, así como las conclusiones fácticas de “El Perfil de Análisis Interno”, a fin de vincularlo a posteriori con los propósitos institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel sábana. • Plumones. • Cinta maskingtape. • PC y proyector multimedia. 	<p>45 minutos</p> <p>45 minutos</p>
--	---	--	-------------------------------------

Momentos	Estrategias Metodológicas	Recursos	Tiempo
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • El capacitador solicita la participación voluntaria de un integrante por equipo a fin que realice la evaluación de la sesión, considerando: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Cómo se aplicará lo aprendido en su desarrollo profesional? ¿Cómo se vincula lo aprendido en su vida laboral? ¿Cuál es el aprendizaje clave de la sesión? ¿Cuál es el cambio de actitud que se genera a nivel personal y profesional posterior al contenido desarrollado? • Se precisa a los participantes que la evaluación formal de la sesión se hará en función a la Guía de Observación y la Rúbrica Analítica, presentadas al inicio de la jornada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de Observación. • Rúbrica Analítica. 	30 minutos

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, M. G. (2006). Manual de planeación estratégica. Panorama Editorial, S.A. de C.V.
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castellano, H. M. (2007). El pensamiento crítico en la escuela. Prometeo Libros.
- Day, C. & Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea, S.A. de Ediciones.
- Medina, A. (Coord.) (2013). Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Ministerio de Educación (2006). Metodología integrada para la planificación estratégica. Autor.
- Ministerio de Educación (2006). Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Fimart S.A.C.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). Curso de didáctica del pensamiento crítico (2ª ed.). Centro Gráfico del Ministerio de Educación - DINSE.
- Ministerio de Educación de la Nación (s/f). Gestión educativa estratégica. Autor.
- UNESCO – Ministerio de Educación (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Lance Gráfico SAC.
- Valle, J. & Manso, J. (Dir.) (2016). La cuestión docente a debate: Nuevas perspectivas. Narcea, S.A. de Ediciones.

V. ANEXOS

- Anexo 1. Taller “Desarrollo de la habilidad básica del Pensamiento Crítico: Análisis”.
- Anexo 2. Separata “La identidad del docente”.
- Anexo 3. Guía de Análisis del Vídeo “Himno al maestro”.
- Anexo 4. Texto: “Reingeniería humana”.
- Anexo 5. Guía de Observación.
- Anexo 6. Rúbrica Analítica del Perfil de Análisis Interno (PAI).
- Anexo 7. PPT “El diagnóstico estratégico”.

Taller. Desarrollo de la habilidad básica del Pensamiento Crítico: Análisis

a) Lee el siguiente texto

La parábola del caballo

“Las fortalezas están en nuestras diferencias, no en nuestras similitudes”

Stephen Covey

Un campesino que enfrentaba muchas dificultades poseía algunos caballos que lo ayudaban en los trabajos de su pequeña hacienda. Un día, su capataz le trajo la noticia de que uno de los mejores caballos había caído en un viejo pozo abandonado. Era muy profundo, y resultaría extremadamente difícil sacarlo de allí. *Interés. Utilidad.*

El campesino fue rápidamente al lugar del accidente y evaluó la situación, dándose cuenta de que el animal no se había lastimado. Pero, por la dificultad y el costo del rescate, concluyó que no valía la pena, y pidió al capataz que sacrificara al caballo tirando tierra al pozo hasta enterrarlo. Y así se hizo. *Monotonía. Beneficio.*

A medida que la tierra le caía encima, el animal la sacudía. Esta se acumuló poco a poco en el fondo del pozo, permitiéndole subir. Los hombres se dieron cuenta de que el caballo no se dejaba enterrar, sino que, al contrario, estaba subiendo, hasta que finalmente consiguió salir del socavón. *Creatividad. Persistencia. Constancia. Perseverancia. Tenacidad.*

Reflexión. Si está "allá abajo" en el fondo del pozo, sintiéndose poco valorado, y si los otros le lanzan la tierra de la incomprensión, del egoísmo o de la falta de apoyo, recuerde al caballo de esta historia. No acepte la tierra que tiraron sobre usted, sacúdala y suba sobre ella. Cuanta más tierra le lancen, más podrá subir. *RESILIENCIA*

b) Proceso de análisis

Escriba el tema :

Escriba los subtemas :

Parafrasee los subtemas :

Elabore el nuevo texto analizado

La identidad del docente

"Tener identidad es tener conciencia. Tener conciencia es creer en uno mismo. Creer es la capacidad de crear y realizar sueños e ideas. Crear es crecer. Crecer es vivir"

Mauricio Reyna

"Cualquier destino, por largo y complicado que sea, consta en realidad de un solo momento: el momento en que el hombre sabe para siempre quién es"; esta paremia del escritor argentino Jorge Luis Borges es trascendental para abordar el tema de la identidad personal y profesional del docente, es decir, en la medida que el profesor con base a su sentido de mismidad, asume que para siempre centrará su actuación e intervención en el aula en la formación integral con calidad y calidez de los estudiantes, quienes deben vincularse a una vida ciudadana activa; recién se habrá asegurado una docencia exitosa y logros de aprendizaje satisfactorios.

La "identidad profesional", desde una definición nominal, implica el análisis de los términos "identidad" y "profesión". En el primer caso, etimológicamente se trata de un vocablo que procede del latín primigenio "idem" que significa "lo mismo" y del sufijo abstracto "idad" que indica "cualidad de", o del latín tardío "identitas", en ese sentido identidad hace referencia a la cualidad de ser uno mismo; en tanto que desde una perspectiva lexicológica, la identidad según el diccionario de la Real Academia Española, hace referencia a un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás o; la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

En relación al término "profesional" perteneciente al relativo de profesión, lexicológicamente, hace referencia al empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución; además dicho término deviene del verbo sustantivado "profesar", el cual significa tener o mostrar un sentimiento o una actitud hacia alguien o algo, defender o seguir una idea o una doctrina, ejercer una profesión o un oficio, así como enseñar una ciencia o un arte. Desde una perspectiva etimológica, la palabra profesional tiene su origen en el latín y

proviene del verbo *profiteor* que significa profesar, ejercer o declarar públicamente; asimismo, la composición de esta palabra incluye el prefijo “pro”, que significa “hacia adelante” o “a la vista” y por el verbo “fateor”, que alude a la acción de confesar, reclamar o declarar; en síntesis el significado hace referencia a aquello que le pertenece a aquel que profesa o decide ejercer de manera pública algo que le pertenece.

Habiéndose, definido nominalmente “identidad” y “profesión” es necesario definir conceptualmente, el término identidad, el cual a decir de Valle y Manso (2016) “es un término cuanto menos complejo, no se trata de una realidad objetiva, se trata de una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación a su medio” (p. 18); por ello, cuando se habla de identidad del docente es hacer referencia al modo en que se percibe dicho sujeto, desde una connotación personal y profesional.

En lo concerniente a la identidad docente, de acuerdo con Rodríguez y Llopis (2012) “es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (p. 57). En otra perspectiva, considerando los aspectos personales y profesionales de la identidad docente se tiene que:

Puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo. (Valle & Manso, 2016, p. 19).

En relación con lo anterior, ahondando en la identidad personal y profesional del docente, para Valle y Manso (Drs.) (2016), la identidad personal se edifica “en un proceso y en el espacio relacional que es construcción subjetiva e inscripción social, el individuo recrea su identidad por la mirada del otro. Es necesario, por tanto, distinguir dos dimensiones de la

identidad: 'identidad para sí' e 'identidad para otros'" (p. 19); de lo anterior se infiere que la identidad personal del docente, adicional al sentido de mismidad percibido por éste, se construye también en interacción con el medio social; de otro lado, en cuanto a la identidad profesional, a decir de Marcelo y Vaillant (2009) "es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que (...) implica tanto a la persona como al contexto" (p. 36); ello implica que la identidad profesional, está ligado al aspecto funcional del docente.

En cuanto al aspecto teleológico, la identidad docente, según Marcelo y Vaillant (2009) "contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor" (p. 37). En ese sentido, a decir de los autores precitados, la identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos. En la perspectiva del investigador, la identidad docente permite mejorar permanentemente la práctica del profesor en el aula, a fin de asegurar los aprendizajes escolares.

Los modelos más representativos de la identidad docente según Sachs (1999 y 2001; Day y Gu, 2012:47, citados en Medina, 2013) son: el modelo de identidad empresarial y el modelo de identidad activista. El primer modelo, de acuerdo con el autor precitado responde a la idea del "profesional eficiente, responsable y con una visión del servicio docente con un contenido de carácter económico; demuestra su acatamiento a los imperativos impuestos desde fuera, con una enseñanza de alta calidad, (...) medida por indicadores del rendimiento" (p. 73); además este modelo a decir de Day y Gu (2012) "puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora, definida desde fuera y orientada a los niveles" (p. 48). En cuanto al modelo activista, según los autores precitados es impulsado "por la creencia en la importancia de movilizar a los profesores en beneficio del aprendizaje de los y las estudiantes y de mejorar las condiciones en las que este pueda producirse" (p. 48); en tal sentido, este modelo de identidad, busca que los docentes se preocupen por crear y poner en práctica normas y procedimientos que faciliten a los estudiantes experiencias democráticas.

La identidad del docente, como se ha precisado líneas anteriores, está determinada, no solo por el sentido de mismidad, sino también se ve influenciada por el sentido de colectividad; de allí que en la investigación de Day y Gu (2012, citadas en Valle y Manso, 2016), la identidad profesional está compuesta de tres grupos de influencia: a) Sociocultural-político, donde se consideran las expectativas culturales, sociales y políticas de los docentes y la enseñanza; los ideales educativos y éticos del profesor; b) El lugar de trabajo o influencias sociales localizadas, el cual hace referencia a la micro-política en las relaciones sociales específicas de la escuela o el aula, en la perspectiva del investigador, implica la influencia de la actitud de los estudiantes, el liderazgo de la gestión escolar, la propia práctica del docente y la colaboración de las familias); por último, c) las influencias personales, que están asociadas con las historias personales, la vida actual, la familia, las relaciones sociales y el sentido personal de la eficacia y la vulnerabilidad.

Las dimensiones de la identidad docente, resumiendo los planteamientos de Day y Gu (2006) son las siguientes:

- Dimensión personal: Se constituye a partir de múltiples pertinencias y contextos, los cuales nunca se dan de forma idéntica a dos personas distintas, lo que conlleva que la dimensión personal sea compleja, única, singular e insustituible. La identidad no viene determinada de antemano, es cambiante e inestable y se construye y transforma a lo largo de la existencia de la persona a partir de la influencia tanto de amigos y de personas próximas, como de extraños y de las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interacciona.
- Dimensión profesional: Se configura como un espacio común compartido entre el individuo, su entorno personal y social, y la institución donde trabaja, se inicia durante el período escolar y se construye en la fase del ejercicio profesional. Es una construcción social más o menos estable que se compone de la adhesión a unos modelos profesionales concretos, y se modela a partir de las interpretaciones y reinterpretaciones que los individuos hacen de las experiencias vividas dentro del mismo contexto laboral.
- Dimensión situacional: Hace referencia a una serie de procesos específicos que se desarrollan en el contexto de trabajo, dando lugar a una identidad situada (institución educativa), en el

caso del docente, implica aprender una cultura profesional, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores profesionales propios del grupo y la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional.

Referencias:

- Day, C. & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, S.A. de Ediciones.
- Medina, A. (Coord.) (2013). *Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Rodríguez, M. & Llopis, C. (Coords.) (2012). *Otra educación es posible: Congreso Educa 2011. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en educación*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Valle, J. & Manso, J. (Dirs.) (2016). *La cuestión docente a debate: Nuevas perspectivas*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Guía de Análisis del Vídeo “Himno al maestro”

Luego de haber observado el vídeo “Himno al maestro”, con ayuda de la separata “La identidad docente” desarrolla las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué verso del “Himno al maestro” se relaciona con la paremia del escritor argentino Jorge Luis Borges, citada en la separata “La identidad docente”? ¿Por qué?**

- 2. ¿Se aprecia la identidad docente desde el área personal y profesional en el video? Explica.**

- 3. ¿Qué modelo de identidad docente se aprecia en el vídeo “Himno al maestro”? Plantea dos argumentos (un fáctico y un teórico).**

4. ¿Qué grupos de influencia de la identidad docente se aprecian en el vídeo “Himno al maestro”? Plantea ejemplos.

5. ¿Qué dimensiones de la identidad docente se aprecian en el vídeo “Himno al maestro”? Plantea casuísticas adicionales por cada dimensión.

Texto: "Reingeniería humana"

La reingeniería no es más que regresar a los orígenes. **El hombre también puede hacer reingeniería que consiste en volverse a inventar.** Te invito a que conozcas la manera en que se puede lograr.

La reingeniería se ha puesto de moda y está revolucionando la forma de trabajo, porque se puede aplicar tanto en una empresa multinacional como en un pequeño negocio, aunque siempre se le haya dado un enfoque empresarial.

La reingeniería no es más que regresar a los orígenes. El hombre puede hacer reingeniería al volverse a inventar. Cambiar todos esos aspectos negativos que lo están afectando y no le gustan. La fórmula es regresar a nuestros orígenes, volvernos a encontrar con nosotros mismos, poder evaluar qué es lo que nos gusta en la vida, qué nos llama la atención, qué nos gusta hacer.

En poca palabras, es hacer el diseño de la persona que nos gustaría ser, *¿Cómo nos gustaría vernos?, ¿Qué metas nos gustaría alcanzar? y ¿Qué aspectos negativos nos afectan para lograr este objetivo?*. La reingeniería nos ayudará a cambiar esos procesos y nos dará la clave para alcanzar el éxito profesional. Es buscar el potencial que tiene guardado cada uno de nosotros y explorarlo al máximo. Para que pueda funcionar y obtener mayores resultados es esencial conocerse a sí mismo. *Yo cambiaría la frase de "árbol torcido nunca su tronco endereza", por "árbol torcido sí se puede enderezar".*

Cada uno de nosotros es una empresa que maneja una imagen. Tenemos nuestro propio sistema de mercadotecnia para vender nuestro producto, que finalmente somos nosotros. Poseemos un activo que son todas nuestras virtudes, actitudes, conocimiento, costumbres, experiencias que hemos acumulado durante nuestra vida, fortalezas, potencialidades. Existe un pasivo que son cuentas por pagar, rencores, actitudes negativas, vicios, defectos que debemos eliminar para que nuestra empresa esté sana, limitaciones y debilidades. El capital social es la

gente que ha apostado e invertido en nosotros su tiempo y esfuerzo, como son nuestros padres, hermanos, pareja, empresa y que están seguros de que podemos llegar a ser extraordinarios.

La reingeniería humana debemos aplicarla a la empresa más importante que somos nosotros mismos. Podemos ejercitarla en cada cosa que hagamos, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos. Estructurar nuestra vida como más nos guste es un acto semejante a escribir en una hoja en blanco: hay que empezar a llenarla como si escribiéramos un libro, pero a diferencia de otros, éste contiene una existencia y acciones que llenas cada día. Le doy gracias a Dios por la vida; la existencia es mi mejor recuerdo y mi vida la mejor carta de presentación.

Desarrollo de capacidad de análisis:

- *Identifique una analogía en el texto.*
- *¿Cuál es el capital social de usted como colaborador y el de la institución educativa?*
- *Elabore un mensaje del texto analizado.*
- *Analice "El hombre puede hacer reingeniería al volverse a inventar".*

Guía de Observación

Capacitador : _____

Sesión : _____ Fecha : _____

Escala : Sí. Muy Bien (2) Sí. Medianamente (1) No lo hace (0)

Nº	Criterios e indicadores Apellidos y Nombres	Participación en Clase			Trabajo en Equipo			Elaboración del producto (Diagnóstico micro: PAI)				Valoración Final
		Formula preguntas coherentes con el tema desarrollado en la sesión	Demuestra atención y apertura a los argumentos de los demás	Contesta en forma coherente preguntas y planteamientos de los demás	Hace uso óptimo del tiempo y cumple con la tarea asignada por el equipo	Aporta en la elaboración de un producto de calidad en el equipo	Cumple con los acuerdos y las normas del trabajo en equipo	Sigue las instrucciones o pasos para cumplir con el producto solicitado	Elabora el producto innovador según los aspectos teórico del tema	Argumenta los aspectos positivos y por mejorar del producto elaborado	Cuida las formalidades del lenguaje al momento de elaborar el producto	
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												

22												
23												
24												
25												

6. MODALIDAD, ESTRATEGIA FORMATIVA Y METODOLOGÍA

6.1. Modalidad y estrategias formativas

La modalidad del presente Programa Formativo es presencial, es decir se requiere de la asistencia de los docentes en las diferentes estrategias formativas planteadas; sin embargo, solo en el caso que se generen las condiciones para el proceso de convalidación del presente programa formativo con equivalencia a un Diplomado de Especialización centrado en la evaluación y acreditación de la educación básica, se incorporará una fase a distancia de no más de la cuarta parte del total de horas del plan de estudios, con lo cual el Programa adquirirá una modalidad semi-presencial, tal como ocurrió con el presente proceso formativo que se utilizó como base para la convalidación con un diplomado de especialización.

Las estrategias formativas que se desarrollarán en el presente Programa de Formación Permanente son: talleres de capacitación, jornadas de intercambio pedagógico y grupos de interaprendizaje.

a) Talleres de Capacitación. Son estrategias formativas por excelencia, puesto que centran el trabajo de la capacitación en la “acción” a partir de la teorización, es decir un determinado eje temático se aborda desde la teoría y la práctica, llegando a un producto concreto en el cual se refleja el desempeño del sujeto capacitado. Según Expósito et al. (2001), el taller de capacitación es una situación privilegiada de aprendizaje, su propósito principal es “reflexionar sistemáticamente sobre conocimientos, valores, actitudes y prácticas que se tienen sobre determinada problemática en un grupo o una comunidad y que se expresa en la vida diaria de cada persona participante” (p.15).

b) Jornadas de Intercambio Pedagógico (JIP). Esta estrategia formativa se caracteriza por tener una agenda flexible, además es de carácter paliativa o correctiva, puesto que aborda las necesidades de la labor pedagógica del docente. Según el Ministerio de Educación (2013), las jornadas pedagógicas tienen como propósito “fortalecer las competencias docentes mediante la incorporación de conocimiento pedagógico relevante como respuesta, principalmente, a las necesidades de aprendizaje docente” (p.15).

Grupos de Interaprendizaje (GIA). Es una estrategia formativa que incentiva la investigación como herramienta para acercar la teoría a la práctica, a decir del Ministerio de Educación (2013), los grupos de interaprendizaje tienen como finalidad favorecer “la socialización y valoración de las prácticas docentes exitosas, como resultado de sus experiencias en aula, a través de espacios de discusión y reflexión. Promover la construcción de propuestas de innovación pedagógica y la investigación acción en aula” (p.15).

6.2. Metodología

El presente Programa utiliza una metodología de carácter especializada, creativa e innovadora, crítico-reflexiva, participativa y pertinente. Es especializada porque se utilizan estrategias específicas de la educación de adultos, las cuales se describirán posteriormente. Es creativa e innovadora puesto que en cada una de las sesiones de aprendizaje se elaborará un producto novedoso que demuestra el desempeño de los capacitados (taller), el cual responde a las capacidades. Se tipifica como crítico-reflexiva porque en cada sesión se prevé un espacio para el desarrollo transversal del pensamiento crítico, a través del trabajo de habilidades básicas o habilidades focalizadas (opinión, comentario, justificación, argumentación y fundamentación), así como la reflexión desde la teoría y la práctica de los temas objeto de capacitación. Se considera participativa en la medida que fomenta el protagonismo de los docentes en el proceso formativo, ya sea en cada uno de los procesos andragógicos, como en la consecución de los procesos cognitivos y el desarrollo de las capacidades transversales. Por último, es pertinente,

puesto que partirá de casuísticas de la institución educativa o situaciones concretas de la labor pedagógica de los docentes.

Las principales estrategias de enseñanza y/o aprendizaje a utilizar en el presente Programa son las siguientes:

- **Estudios de casos.** Se diseñaron casos reales o simulados respecto a temas de la gestión escolar, de la práctica pedagógica y de investigación pedagógica, asociados al tema de la sesión de aprendizaje, los cuales se incluían como capacidad transversal ligada al pensamiento crítico.
- **Estrategias de TIC.** Se trabajaron como estrategias de iniciación de la sesión de aprendizaje, sobre todo para la proyección de vídeos sobre los temas del programa formativo. También se utilizaron como mecanismo de búsqueda de información para ampliar conocimientos de un determinado tema, ya sea desde una perspectiva teórica o práctica. Por último, las Tecnologías de Información y Comunicación TIC se trabajaron a nivel de ofimática para la elaboración de las diapositivas en PowerPoint.
- **Juegos de simulación.** Se realizaron dinámicas de animación, de trabajo en equipo e interacción, de socialización, etc. entre los docentes, a fin de fortalecer el espíritu del trabajo colaborativo, la gestión de emociones y la cohesión del equipo institucional.
- **Trabajo en equipo.** Implica el trabajo cooperativo y colaborativo entre los docentes sobre todo en el desarrollo de los talleres de construcción de los productos, asociados al tema desarrollado en cada sesión de aprendizaje. El trabajo en equipo se rigió para el principio de mutualidad e interdependencia.
- **Organizadores de información.** Es una de las estrategias que desarrolla las habilidades identificación, parafraseo, análisis y síntesis. Fue muy importante como estrategia de “aprehensión de la información”, a fin de comprender en su máximo esplendor un tema, sobre todo cuando se entregaba separatas a los docentes.

- **Lectura de textos funcionales.** Los textos funcionales según Sánchez y Martínez (2007) “son aquellos cuyo contenido y diseño permiten lograr un fin y obtener un beneficio específico. Deben ser claros, directos y unidireccionales” (p. 10), bajo esta perspectiva, los textos funcionales están presentes en la vida social y cotidiana de los docentes y le son importantes como fuente de consulta. Los textos funcionales trabajados en el Programa, lo constituían todo tipo de texto instructivo, argumentativo o expositivo entregados a los docentes, ya sea como separata, hojas de reflexión, casuísticas, instrucciones para elaborar un producto en el taller, etc., los cuales no solo eran leídos y comentados en forma oral, sino que estaban acompañados de su guía de comprensión con ítems por niveles, ello en el marco de la transversalidad de la comprensión lectora.

6.3 Secuencia didáctico-metodológica del proceso formativo

La secuencia lógica que seguirá el desarrollo de una sesión de aprendizaje focalizada en el enfoque de investigación formativa, crítico-reflexivo, desarrollo personal y transversalidad lectora es el siguiente:

Secuencia didáctico-metodológica de una sesión de aprendizaje
1. Actividades vivenciales de desarrollo personal: dinámicas, ejercicios, vídeos, etc.
2. Vinculación de las vivencias al cambio de actitud y los propósitos de aprendizaje.
3. Análisis e interrogación de textos: casos, lecturas reflexivas y paremias.
4. Reflexión de la situación comunicativa desde la gestión y la práctica pedagógica.
5. Aplicación de las habilidades del pensamiento crítico, según el texto.
6. Lectura de textos funcionales del tema y desarrollo de la guía de comprensión.
7. Procesamiento y análisis de información a nivel individual.
8. Discusión y socialización de la información a nivel grupal.
9. Ponencia magistral del tema y absolución de consultas.
10. Explicación instructiva-demostrativa para la elaboración de los productos.

11. Taller de elaboración de productos, según instrucciones o protocolos.
12. Exposición y validación de los productos de la jornada formativa.
13. Sistematización y conclusiones del tema y los productos.
14. Plenaria, evaluación y reflexión de la jornada formativa.

7. ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA

7.1 Potencial Humano

El potencial humano vinculado directa e indirectamente al diseño, desarrollo y evaluación del programa formativo fueron los siguientes:

Potencial Humano vinculado directamente:

- Investigador : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
- Equipo Capacitador : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
Lic. Mónica Del Pilar Pérez Llorca.
Prof. Juan Oswaldo Yovera Martínez.
- Apoyo en el Programa : Mgtr. Nelly Francisca Alvarez Abad De Castillo.
- Docentes : 25 docentes de la IEP Punta Arenas.

Potencial Humano vinculado indirectamente:

- Director : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
- Subdirector : Lic. Mónica Del Pilar Pérez Llorca.

7.2 Materiales y Recursos

Materiales Educativos:

- Planes estratégicos sectoriales nacionales: PEI y PESEM.
- Planes estratégicos sectoriales regionales: PER.
- Proyecto Educativo Institucional.
- Diseño Curricular Nacional.
- Casos y lecturas reflexivas.
- Separatas y protocolos de talleres.

- Prueba de entrada-salida.
- Evaluación de expectativas y evaluación de proceso.

Recursos Educativos:

- PC y accesorios.
- Proyector multimedia.
- Equipo de audio.
- Pizarra acrílica y plumones.
- Papel sábana, plumones, cinta maskingtape.
- Cartulinas, cuartillas, octavillas.
- Papel dina A-4.

7.3. Financiamiento

El financiamiento del presente Programa será realizado por el investigador en cuanto al servicio formativo. La institución donde se desarrollará la intervención apoyará con el fotocopiado del material académico (separatas, lecturas, casos, etc.), así como el material de escritorio.

8. EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

El proceso de evaluación del presente Programa formativo se realizó teniendo en cuenta el enfoque de evaluación formativa, la adaptación del modelo evaluativo planteado por Donald Kirk Patrick (1959) y Jack Phillips (1997); además del tipo de evaluación que se aplica en todo Programa (ex ante, ex dure y ex post) y el énfasis en la tipología de evaluación auténtica.

El enfoque de evaluación formativa parte de la premisa básica de “evaluar para mejorar” en líneas generales o; de la paremia “jalar para arriba” en el ámbito particular de la educación de adultos, donde el fin último del acto evaluativo o de los hallazgos encontrados radica en la mejora continua de los aprendizajes, en el desarrollo profesional, en el crecimiento laboral y en

la rentabilidad organizacional. En líneas generales el enfoque de evaluación formativa, de acuerdo con Popham (2013) "es un planteamiento planificado, basado en la evidencia, para que tanto los profesores como los alumnos mejoren lo que están haciendo" (p. 102); ello implica una toma de decisiones informada, puesto que las mejoras se hacen en función a la evidencia evaluativa, es decir, antes de realizar los ajustes tendientes a mejorar se sabe qué tipo de ajustes es necesario hacer.

El enfoque de evaluación formativa de manera específica, de acuerdo con López (2009) "hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar" (p. 35); bajo esta perspectiva, dicho enfoque evaluativo apuesta por el incremento del aprendizaje y la corrección de los errores en los participantes evaluados, así como mejor trabajo y el perfeccionamiento de la práctica pedagógica del docente; lo cual implica que el fin último del enfoque de evaluación formativa no es calificar al evaluado, sino disponer de información que permita saber cómo ayudarlo a mejorar y aprender más y mejor.

En el marco de la evaluación de planes y programas, el enfoque de evaluación formativa, a decir de Rodríguez y Tejedor (1996) "se lleva a cabo durante el desarrollo o mejora de un programa, producto o persona (...), cuya acción específica es la orientación para la ejecución" (p. 138), bajo esta perspectiva, a decir del investigador, el enfoque de evaluación formativa implica el monitoreo, seguimiento y acompañamiento permanente de los procesos a fin de determinar cómo se avanza hacia los objetivos planteados, donde las estrategias de mejora se centran en optimizar los procesos. Este enfoque se centra en la orientación y la toma de decisiones informada, a diferencia del enfoque de evaluación sumativa que se centra en el registro y la rentabilidad; además se caracteriza porque está asociada con la educación o atención diferenciada; aplica el feedback para ir ajustando el proceso de manera que se consigan los objetivos propuestos y los resultados de evaluación no solo favorecen la recuperación de los participantes evaluados, sino también perfeccionan el *modus operandi* del evaluador y el

proceso evaluativo en sí; por ello según Doménech (2011) “la evaluación formativa puede convertirse en una herramienta de perfeccionamiento docente” (p. 199).

En lo que concierne al modelo evaluativo, tal como se precisó anteriormente se adaptó el modelo evaluativo “Modelo de Medición ROI” de Donald Kirk Patrick (1959) y Jack Phillips (1997), centrado en la medición de impacto y retorno sobre la inversión (ROI), quienes generaron un modelo para evaluar la capacitación en 5 niveles: reacción, aprendizaje, aplicación, impacto en el negocio y retorno de la inversión. Sobre el particular, sintetizando los planteamientos de Pulliam y Phillips (2007), el primer nivel hace referencia a las opiniones de los participantes acerca del contenido del curso, la facilitación y el entorno del aprendizaje; además incluye el nivel de importancia de la información, el pronóstico de la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas y la disposición de los participantes de recomendar el evento a otras personas. El segundo nivel de evaluación de la capacitación (aprendizaje), implica en qué grado los participantes adquirieron nuevos conocimientos y habilidades que aseguren el aprendizaje; también incluye el nivel de confianza que los participantes tienen para aplicar lo aprendido.

En cuanto al tercer nivel de evaluación de la capacitación, la aplicación, el cambio de comportamiento o la transferencia de la capacitación al empleo, implica en qué medida los participantes aplican eficazmente los conocimientos y habilidades recién adquiridas, también describe los obstáculos que evitan dicha aplicación. En relación al cuarto nivel de evaluación de un proceso formativo, el impacto en el negocio, implica los efectos de la capacitación en el desempeño del participante, reflejado en un cambio de actitud y en un *modus operandi* enmarcado dentro del “deber ser” que evidencia el grado en que la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas influyeron directa y positivamente en las medidas claves que se pretendía mejorar como consecuencia del programa. Por último, el nivel cinco de evaluación de la capacitación (retorno de la inversión), implica que las medidas de impacto se transforman en valores monetarios (productividad), los cuales se comparan con los costes del programa, dando como resultado un ROI positivo o negativo.

Respecto a la valoración del programa formativo en el marco de la evaluación de planes y programas, se aplicó la evaluación ex ante (línea de base), ex dure (durante el proceso formativo) y ex post (resultados finales del programa); este tipo de evaluación a decir de Soto et al. (2003) “primero, busca establecer si el programa cumplió o no con los objetivos para los cuales fue diseñado (...). Segundo, poder establecer un análisis costo-beneficio y de esta forma saber si, en términos económicos, el programa se justifica o no” (p. 22); en virtud de ello, la evaluación de un programa puede realizarse a nivel macro, valorando el sistema o programa de capacitación y a nivel micro, valorando los aprendizajes, tal como se precisa a continuación.

En cuanto al énfasis de la tipología de evaluación auténtica, por tratarse de una capacitación organizacional, esta se centró en la valoración del participante en situaciones concretas sobre un determinado tema de capacitación, ya sea en la elaboración de productos durante el taller de capacitación o en la transferencia del conocimiento adquirido en su labor pedagógica (indicadores de desempeño post-capacitación). Sobre el particular, López (2009) señala que la evaluación auténtica suele entenderse el hecho de que “las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje” (p. 33); se opone por tanto a las situaciones artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.

El enfoque de evaluación formativa se aplicó en forma específica durante la evaluación de las sesiones y de los cursos de capacitación (intra-entrenamiento), la cual servía como insumo para reajustar la sesión o la asignatura siguiente, según sea el caso. En tanto que el modelo evaluativo se aplicó de la siguiente manera: nivel 1 (expectativas), mediante la Escala de Apreciación de Expectativas del Curso (EAEC); nivel 2 (aprendizaje), por medio de las pruebas de fin de curso de capacitación; nivel 3 (aplicación), a través de indicadores de desempeño post-capacitación, verificados en las acciones de monitoreo y acompañamiento; nivel 4 (impacto en la institución), reflejada en la evaluación de desempeño de salida del participante y; nivel 5 (retorno de la inversión), concretada en el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes y el incremento de metas de atención a nivel institucional.

Asimismo, desde una perspectiva cualitativa el Programa formativo fue evaluado mediante la “Guía del Focus Group sobre el impacto del Programa de Formación Permanente”, dicho instrumento valoraba las dos dimensiones de la evaluación de la capacitación: la micro, centrada en el proceso de aprendizaje del docente como resultado de la formación y; la macro, focalizada en el sistema de capacitación y en el programa formativo.

En relación con la primera dimensión se plantearon preguntas en la guía del focus group, tales como: coherencia de los ejes temáticos con las necesidades formativas, utilidad en la práctica pedagógica de los aprendizajes adquiridos en el programa, así como la practicidad y novedad de los conocimientos abordados. En cuanto a la dimensión macro, centrada en la valoración del programa se plantearon preguntas respecto a: metodología del programa formativo, sistema de evaluación de la capacitación, indicadores de resultado del programa formativo, valoración del desempeño del capacitador y reflexión global del programa en cuanto a tipificación de fortalezas y debilidades.

7.1. Evaluación del programa

Objetivos	Indicadores	Evaluación ex ante (línea de base)	Evaluación ex post (logro final)	Fuente de Verificación
Diseñar el Programa de Formación Permanente, teniendo en cuenta la elaboración de una política de capacitación, el diseño de una malla curricular y sesiones de aprendizaje, considerando competencias funcionales y comportamentales, así como las áreas de la intervención docente (gestión escolar, práctica e investigación pedagógica).	Política de capacitación institucional que vincule la capacitación interna y externa a los resultados de la evaluación del desempeño docente.	Inexistencia de una política de capacitación institucional, vinculada a los resultados de la evaluación de desempeño docente.	Política de capacitación institucional elaborada al 100% y vinculada a los resultados de la evaluación de desempeño docente.	Política de Capacitación
	Programa de Formación Permanente centrado en el desarrollo de competencias funcionales y conductuales, así como en las áreas de intervención de los docentes.	Inexistencia de un Programa de Formación Permanente centrado en el desarrollo de competencias funcionales y conductuales, así como en las áreas de intervención de los docentes.	Programa de Formación Permanente diseñado al 100%, considerando las competencias funcionales y conductuales y las áreas de intervención de los docentes.	Programa de Formación Permanente
	Número de sesiones de aprendizaje con procesos didácticos de la educación de adultos y la valoración del aspecto cognitivo y actitudinal.	El 100% de docentes señalan que la evaluación de desempeño solo se centra en la valoración cognitiva.	Se diseñaron 31 sesiones de con procesos didácticos de la educación de adultos y la valoración cognitiva y actitudinal.	Itinerario Formativo Sesiones de Aprendizaje
Desarrollar el Programa de Formación Permanente, centrándose en la metodología andragógica general y las estrategias de investigación formativa, así como el diseño de materiales educativos de soporte a la labor docente.	Metodologías específicas de la educación de adultos en los programas formativos: la demostración, casuística, investigativas, participativas y tecnológicas.	El 100% de docentes acotan que desconocen las metodologías de la educación de adultos, lo cual afecta el proceso de evaluación de desempeño.	Se trabajaron con 5 modalidades metodológicas de la educación de adultos: las críticas, las reflexivas, las investigativas, las participativas y las tecnológicas.	- Metodología del Programa. - Secuencia didáctica.
	Número de materiales académicos de apoyo formativo a los docentes sobre las áreas de intervención docente y objeto de evaluación del desempeño.	Inexistencia de material académico de apoyo formativo en las áreas de intervención docente y objeto de evaluación del desempeño.	Se elaboraron 3 módulos formativos en las áreas de intervención docente y un PPT sobre objeto de evaluación del desempeño.	- PTT de los módulos formativos.

Objetivos	Indicadores	Evaluación ex ante (línea de base)	Evaluación ex post (logro final)	Fuente de Verificación
Evaluar el Programa de Formación Permanente mediante diseño de indicadores de evaluación de programas, así como la generación de un sistema evaluativo que valore en el capacitando: expectativas, aprendizajes, desempeños, impactos y retorno de la inversión.	Matriz de indicadores para evaluar la efectividad del programa formativo, considerando reportes individuales y colectivos.	El 100% de docentes precisan que los resultados de la evaluación del programa en el nivel de desempeño docente no están asociados a las necesidades formativas.	El 100% de docentes señalan que la evaluación del programa en el nivel de desempeño se vincula a las necesidades formativas.	- Evaluación del Programa.
	<p>Porcentaje de satisfacción del capacitado con el programa formativo según la escala de apreciación de expectativas del curso.</p> <p>Promedio del nivel de logro de aprendizaje del docente, obtenido en la prueba objetiva de conocimientos pedagógicos generales.</p> <p>Porcentaje de docentes con desempeños destacados y competentes, según el pre-test y el pos-test.</p> <p>Porcentaje de incremento de metas de atención de 2015 a 2016.</p>	<p>El 0% de docentes señalan que no existe instrumentos para evaluar la satisfacción del capacitando.</p> <p>El promedio de logro de aprendizaje de los docentes en la prueba objetiva de conocimientos pedagógicos generales es de 11,2 en escala vigesimal.</p> <p>El porcentaje de docentes con desempeño destacado y competente en el pre-test fue de 72,0%.</p> <p>El incremento de metas del año anterior (de 2014 a 2015) fue del 25,3%</p>	<p>El 92,0% de docentes señalan que el desarrollo del programa formativo es destacado y el 8,0% acota que es muy bueno.</p> <p>El promedio de logro de aprendizaje de los docentes en la prueba objetiva de conocimientos pedagógicos generales es de 16,5 en escala vigesimal.</p> <p>El porcentaje de docentes con desempeño destacado y competente en el pos-test fue de 84,0%.</p> <p>El incremento de metas posterior al programa formativo (de 2015 a 2016) fue del 32,3%.</p>	<p>- Escala de apreciación de expectativas del curso.</p> <p>- Resultados de la prueba objetiva.</p> <p>- Resultados del pre-test y el pos-test.</p> <p>- Nóminas de Matrícula 2015 y 2016.</p>

8.2 Evaluación de los Aprendizajes

El proceso de valoración de los aprendizajes en los participantes, tipificado como evaluación de la capacitación a nivel micro en el presente Programa de formación se hizo mediante la evaluación de inicio (conocimientos y desempeños), la evaluación de proceso (nivel de expectativas, aprendizajes y desempeños) y la evaluación de salida (conocimientos y desempeños).

Evaluación de inicio

Este tipo de evaluación se realizó previo al programa formativo y tuvo como propósito diagnosticar el nivel de aprendizaje de los docentes, así como el nivel de performance al momento de desarrollar su práctica pedagógica en la institución educativa. En el marco de la evaluación de planes y programas esta evaluación, tipificada como *ex ante*, ayuda a decidir y diseñar una intervención y proporciona la línea de base. En el presente programa se aplicó como evaluación de inicio a fin de valorar los contenidos una “Prueba objetiva de conocimientos pedagógicos generales”, la cual valoraba el dominio del campo psicológico de los participantes en cuanto a ejes temáticos de psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje; así como el dominio del campo pedagógico de los docentes con relación a las áreas: gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica.

Asimismo, se aplicó como valoración de inicio, la evaluación de desempeño docente (pre-test) en cada una de las dimensiones de la variable dependiente, tales como: planificación didáctica, conducción de la práctica pedagógica, resultados de la labor docente, responsabilidad docente, interacción en el aula y emocionalidad docente; ya sea como fuente primaria, es decir, aplicando los instrumentos de evaluación “*in situ*” o; como fuente secundaria, trabajando con la base de datos ya existente del año anterior, este último criterio se utilizó sobre todo para valorar las dimensiones, donde los datos a recolectar se circunscriben a todo un periodo escolar anual como es el caso de los resultados de la labor docente y la responsabilidad docente.

Evaluación de proceso

Este tipo de evaluación se realizó durante el programa formativo y su principal finalidad es monitorear el nivel de satisfacción y nivel de aprendizaje de los docentes como parte del proceso de capacitación, así como el nivel de desempeño en el desarrollo de la práctica pedagógica en la institución educativa. En el marco de la evaluación de planes y programas esta evaluación, tipificada como *ex dure*, valora el funcionamiento de lo planeado y el logro de los productos de todas las actividades implantadas.

En el presente programa se administraron como evaluación de proceso: a) la “Escala de apreciación de expectativas del curso (EAEC)”, a fin de valorar el nivel de satisfacción del docente con el desarrollo del programa, la misma que se aplicaba al culminar cada curso de capacitación; b) las pruebas de fin de curso de capacitación con el propósito de valorar el nivel de aprendizaje de los docentes, el cual incluía cuatro niveles de preguntas: literalidad, comparación (diferencia y semejanza), interpretación (análisis y síntesis) y aplicación (desempeño simulado y desempeño real) y; c) evaluación de desempeños mediante los indicadores post-capacitación que se verificaron en las acciones de monitoreo y acompañamiento pedagógico, la cual tenía como propósito focalizar el monitoreo en la temática capacitada a fin de comprobar si los temas desarrollados en la capacitación eran aplicados por los docentes en su práctica pedagógica en aula. Sobre el particular es necesario acotar que la evaluación de proceso en el marco de la investigación aplicada se tipifica como evaluación intra-entrenamiento.

Evaluación final

Este tipo de evaluación se realizó posterior al programa formativo y tuvo como propósito verificar el nivel de logro de los aprendizajes de los docentes, así como el nivel de performance final al momento de desarrollar su práctica pedagógica en la institución educativa. En el marco de la evaluación de planes y programas esta evaluación, tipificada como *ex post*, valora los logros obtenidos, posterior a la intervención. En el presente programa se aplicó como evaluación de cierre a fin de valorar los contenidos una “Prueba objetiva de conocimientos

pedagógicos generales”, la cual valoraba el dominio del campo psicológico de los docentes en cuanto a ejes temáticos de psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje; así como el dominio del campo pedagógico de los profesores con relación a las áreas: gestión escolar, práctica pedagógica e investigación pedagógica.

Asimismo, se aplicó como valoración de cierre, la evaluación de desempeño docente (pos-test) en cada una de las dimensiones de la variable dependiente, tales como: planificación didáctica, conducción de la práctica pedagógica, resultados de la labor docente, responsabilidad docente, interacción en el aula y emocionalidad docente; ello bajo los preceptos básicos que exige la evaluación de desempeño: “in situ” e “in actionem”.

8.3. Certificación y convalidación

La certificación del Programa de Formación Permanente se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios: nivel de asistencia superior al 90%, calificativo promedio de la evaluación cognitiva superior a 14 y calificación de la Evaluación del Desempeño Docente superior a 12 en escala vigesimal. El certificado fue refrendado por la Dirección de la Institución Educativa Punta Arenas y la Dirección de la Unidad de Gestión Educativa Local de Talara. La convalidación se realizaba siempre que existiese un convenio interinstitucional con universidades públicas o privadas de la región o a nivel nacional para convalidar el programa formativo con un diplomado de especialización en un área específica, previa elaboración de un proyecto específico.

9. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Expósito, M., Grundmann, G., Quezada, L. & Valdez, L (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación: Una guía práctica*. Impresos Vargas.

- López, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ministerio de Educación (2013). *Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas*. Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Pulliam, P. & Phillips, J. J. (2007). *Fundamentos del ROI*. Barcelona, España: EPISE, S.A.
- Rodríguez, J. L. & Tejedor, F. J. (Eds.) (1996). *Evaluación educativa: Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Artes Gráficas, S.A.
- Soto, E., Valenzuela, P. & Vergara, H. (2003). *Evaluación del impacto de la capacitación en la productividad*. Fundación para el Desarrollo Económico y Social (FUNDES).

Anexo 1

Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Programa de Formación Permanente febrero – noviembre 2015

Instrucción: Realice el proceso de autoevaluación de su práctica pedagógica del periodo escolar 2014 y en función a ello escriba dos temas (expectativas) por cada eje temático que quisiera aprender, durante el programa formativo 2015 para mejorar su labor docente a nivel institucional.

1. Programación curricular de aula.

- _____
- _____

2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje generales.

- _____
- _____

3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje especializadas o de área.

- _____
- _____

4. Evaluación del aprendizaje.

- _____
- _____

5. Investigación pedagógica en el aula.

- _____
- _____

6. Otros ejes temáticos.

- _____
- _____
- _____
- _____

Gracias por su colaboración

Anexo 2. Prueba Objetiva de Conocimientos Pedagógicos Generales
Evaluación de Entrada. Programa de Formación Permanente

Apellidos y nombres : _____
Fecha : _____

SECCIÓN I: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE

1. Según la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, el alumno de su nivel educativo se encuentra en la etapa:
 - a) Sensorio motriz y pre-operacional.
 - b) Pre-operacional y operacional concretas.
 - c) Operaciones concretas y operaciones formales.
 - d) Operaciones formales.

2. Según la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, el alumno de su nivel educativo practica una moral:
 - a) Convencional y postconvencional
 - b) Preconvencional y convencional
 - c) Preconvencional
 - d) Heterónoma.

3. Relaciona cada teoría con su autor e indica la respuesta correcta:

1. Teoría del Aprendizaje Significativo	a. Lev Vigotsky
2. Teoría del Aprendizaje Socio – Cultural	b. David Ausubel
3. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento	c. Jerome Brunner
4. Teoría del Aprendizaje Humanista	d. Jean Piaget
5. Teoría Psicogenética	e. Carl Rogers

La relación correcta es:

 - a) 1b, 2a, 3c, 4e y 5d
 - b) 1a, 2b, 3c, 4d y 5f
 - c) 1e, 2d, 3c, 4b y 5a
 - d) No existe la relación correcta.

4. La formación en valores, de acuerdo con los periodos sensitivos, en su nivel se trabaja con énfasis el valor de:
 - a) Orden, sinceridad, obediencia.
 - b) Sinceridad, obediencia, responsabilidad.
 - c) Amistad, lealtad, prudencia.
 - d) Todas las anteriores.

SECCIÓN II. PEDAGOGÍA: GESTIÓN ESCOLAR

5. Son características del Currículo Básico Nacional:

- a) Diversificable: abierto y flexible.
- b) Diversificable: contextualizado, adaptable.
- c) Contextualizado y abierto.
- d) Abierto y adaptable.

6. Son elementos del Diseño Curricular de su nivel:

- a) Logros educativos, competencias, capacidades, conocimientos y actitudes.
- b) Logros educativos, competencias, capacidades y actitudes.
- c) Aspectos, competencias y capacidades.
- d) Logros educativos, competencias, organizadores, capacidades, conocimientos y actitudes.

7. Según la propuesta de Martiniano Román, sobre la jerarquía de capacidades, en su nivel educativo, usted debe enfatizar el desarrollo de capacidades:

- a) Elementales: memoria, percepción, atención, etc.
- b) Básicas: razonamiento lógico, expresión oral y escrita, comprensión espacio-temporal, socialización.
- c) Superiores: pensamiento creativo, crítico, resolutorio y toma de decisiones.
- d) Todas las anteriores.

8. Son componentes del Proyecto Educativo Institucional:

- a) Identidad, diagnóstico, propuesta pedagógica y propuesta de gestión.
- b) Marco teórico, diagnóstico, propuesta pedagógica, proyectos de implementación.
- c) Identidad, diagnóstico, propuesta pedagógica, propuesta de gestión y proyecto de implementación.
- d) Visión, misión, identidad, objetivos, perfiles, FODA, principios y organigrama.

9. Es una etapa del proceso de acreditación educativa:

- a) Autoevaluación – verificación externa.
- b) Acreditación.
- c) a y b.
- d) Acreditación – certificación.

10. El diagnóstico de la problemática pedagógica de la institución educativa es el punto de partida para:

- a) La diversificación curricular
- b) Los ejes curriculares
- c) Los lineamientos de evaluación
- d) Los lineamientos de tutoría

11. Escriba verdadero o falso según corresponda, luego marque la respuesta correcta

- () El proyecto de aprendizaje es una forma de programación a corto plazo.
- () La unidad de aprendizaje es una unidad didáctica.
- () El proyecto de aprendizaje responde al calendario cívico escolar.
- () En la unidad de aprendizaje se trabaja a profundidad un tema no comprendido.

La respuesta correcta es:

- a) VVVV
- b) VVFF
- c) FFFF
- d) VFVF

SECCIÓN III. PEDAGOGÍA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA

12. Relaciona cada tipo de estrategia con su clasificación respectiva e indica la respuesta correcta:

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Captación de información | a. Ensayo – monografía – tríptico. |
| 2. Organización de información | b. Mapas conceptuales – mapas mentales. |
| 3. Presentación de información | c. Subrayado – lectura – fichas. |

La relación correcta es:

- a) 1b, 2a, y 3c
- b) 1a, 2b y 3c
- c) 1c, 2b y 3a
- d) 1a, 2c y 3b.

13. El Aprendizaje Basado en Problemas ABP, está centrado en la..... y promueve el aprendizaje por.....:

- a) Investigación – descubrimiento.
- b) Indagación – experimentación.
- c) Investigación – experimentación.
- d) Indagación – descubrimiento.

14. Proceso pedagógico clave para la iniciación del aprendizaje.....y proceso cognitivo para la iniciación de la sesión de aprendizaje....:

- a) Motivación – recepción de información.
- b) Recepción de información – motivación.
- c) Saberes previos – motivación.
- d) Motivación – saberes previos.

15. Al término de una sesión de aprendizaje, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, constituye una práctica:

- a) autocrítica
- b) metacognitiva

- c) heterónoma
- d) convencional

16. Evaluar el desempeño de los estudiantes significa:

- a) Evaluar la actuación de los alumnos en relación con los contenidos.
- b) Evaluar las capacidades cognitivas de los alumnos.
- c) Evaluar los conocimientos
- d) Todas las anteriores.

17. Es un instrumento de evaluación de desempeño

- a) Prueba de desarrollo.
- b) Prueba objetiva.
- c) Lista de Cotejo sobre una exposición.
- d) Todas las anteriores.

18. La escala de su nivel es de tipo

- a) simbólica – literal
- b) literal – vigesimal
- c) simbólica – vigesimal
- d) todas las anteriores

SECCIÓN IV. PEDAGOGÍA: INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

19. Es una estrategia de investigación desde el aula, según su nivel educativo.

- a) Observación natural – experimentos.
- b) Fichaje – ensayo.
- c) Informes – experimentos.
- d) Todas las anteriores.

20. Son elementos básicos para la realización de un Proyecto:

- a) Factibilidad.
- b) Sostenibilidad.
- c) Marco situacional.
- d) Todas las anteriores.

Anexo 3:
Escala de Apreciación de Expectativas del Curso (EAEC).

Fecha : _____ **Nombre del Capacitador :**

Estimado profesor(a), con el propósito de valorar la efectividad del Programa de Formación Permanente, así como el desempeño del capacitador y la satisfacción de los participantes, le solicitamos llenar este formulario. Marcar en la casilla correspondiente al curso en que usted participó.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Planificación Escolar | <input type="checkbox"/> Evaluación de Desempeño Docente |
| <input type="checkbox"/> Planificación Curricular | <input type="checkbox"/> Evaluación del Aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> Evaluación Institucional | <input type="checkbox"/> Jornadas de Intercambio Pedagógico |
| <input type="checkbox"/> Evaluación de Planes y Programas | <input type="checkbox"/> Grupos de Interaprendizaje |
| <input type="checkbox"/> Vinculación Familia-Escuela | <input type="checkbox"/> Investigación Formativa |
| <input type="checkbox"/> Didáctica General | <input type="checkbox"/> Investigación-Acción Pedagógica |
| <input type="checkbox"/> Didácticas Específicas | <input type="checkbox"/> Proyectos de Innovación Pedagógica |
| <input type="checkbox"/> Tutoría y Orientación Educativa | <input type="checkbox"/> Sistematización de Experiencias |
| <input type="checkbox"/> Materiales Educativos | <input type="checkbox"/> Módulo Transversal |
| <input type="checkbox"/> Otros _____ | |

Instrucciones: Marcar en la casilla la puntuación que usted da a los siguientes puntos; considerando que 1 = insatisfactorio, 2 = regular, 3 = bueno, 4 = muy bueno y 5 = destacado.

Nº	Aspecto	Indicadores	1	2	3	4	5
01	Nivel de organización	Horario del evento.					
		Soportes educativos complementarios (PC, plumones, etc.).					
		Ambiente de trabajo del evento.					
		Material de apoyo académico del evento.					

Nº	Aspecto	Indicadores	1	2	3	4	5
02	Calidad de la información	Novedad de los contenidos desarrollados.					
		Secuencia en el desarrollo de contenidos.					
		Practicidad de los contenidos desarrollados.					
		Cantidad y calidad de los contenidos.					
		Asignación de tiempo para actividades (talleres, etc.).					
		Resultados de los talleres (validación) o preguntas.					

Nº	Aspecto	Indicadores	1	2	3	4	5
03	Desempeño del capacitador	Conocimiento y dominio teórico-práctico del tema.					
		Nivel de aporte (explicación teórico-metodológica).					
		Monitoreo de los talleres o respuesta a interrogantes.					
		Interés por el aprendizaje de los participantes.					
		Dominio metodológico del tema.					
		Mecanismos de evaluación de los contenidos.					

Nº	Aspecto	Indicadores	1	2	3	4	5
03	Desempeño del participante	Nivel de intervención en el evento.					
		Nivel de satisfacción de expectativas.					
		Nivel de asistencia y puntualidad.					
		Nivel de producción en los talleres de grupo.					

Sugerencias

Anexo 4

Guía del *Focus Group* sobre el Impacto del Programa de Formación Permanente

I. Información general

- | | |
|------------------------------|---|
| 1.1. Objeto de investigación | : Programa de Formación Permanente. |
| 1.2. Fecha de realización | : 16 de diciembre de 2015. |
| 1.3. Hora | : 8:00 a 9:30 a.m. |
| 1.4. Tiempo asignado | : 90 minutos. |
| 1.5. Participantes | : Profesores de la IE Privada "Punta Arenas". |
| 1.6. Moderador | : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño. |
| 1.7. Observador | : Mgtr. Nelly Francisca Alvarez Abad. |

II. Información específica

1. ¿Considera que el Programa de Formación Permanente, ha sido coherente con las necesidades de capacitación individual e institucional? Explique.

2. ¿El Plan de Estudios (módulos y cursos) del Programa de Formación Permanente, han sido útiles para su labor pedagógica en el aula? Explique.

3. ¿El desarrollo de los temas de capacitación, han sido teórico-prácticos y novedosos? Argumente.

4. ¿Cómo describiría la metodología utilizada por el capacitador en el Programa de Formación Permanente?

5. ¿Cómo se ha evaluado el Programa de Formación Permanente en sus diferentes niveles: expectativas, dominios cognitivos, desempeños e impactos?

6. ¿Podría describirme los resultados conseguidos por usted y por la institución educativa con la aplicación del Programa de Formación Permanente?

7. ¿Usted considera que el capacitador del Programa de Formación Permanente, ha mostrado dominio técnico y metodológico de los temas? Explique.

8. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades del Programa de Formación Permanente?

Referencias

- Abad, P. & Huapaya, E. (2006). *Manual para la presentación de cuadros estadísticos*. Talleres de la Oficina Técnica de Administración (OTA) del Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos de docentes*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alfaro, A. P. (2013). *Estudio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación permanente del profesorado para la mejora de la práctica docente* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13466>
- Alles, M. (2011). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Ediciones Granica S.A.
- Anguera, M. T. (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Gráficas Rey, S.L.
- Ávila, R. (2001). *Metodología de la investigación*. Estudios y Ediciones R. A.
- Beltrán, J. & Bueno, J.A. (Eds.) (1995). *Psicología de la educación*. Marcambo, S.A.
- Benavente, E. (2013). *El desempeño docente y la tutoría en los estudiantes en la institución educativa del nivel secundario Luis Fabio Xammar Jurado UGEL N° 09 Huaura – 2012* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"]. <https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=58642>
- Berrio, V. (2006). *Nueva legislación de educación*. Berrio.
- Berrio, V. (2009). *Nuevo manual de derecho laboral: derechos, deberes y beneficios sociales del trabajador del sector privado*. Berrio.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Bolaños, G. & Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal a Distancia.
- Briones, G. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela* (3.^a ed.). Convenio Andrés Bello.
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. San Marcos.

- Carrasco, S. (2015). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2.ª ed.). San Marcos.
- Casa de Gobierno (2013, 3 de mayo). *Decreto Supremo N° 004-2013-ED. Aprueban Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial*. Diario Oficial El Peruano 12442.
- Casa de Gobierno (2015, 31 de enero). *Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU. Aprueban el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación*. Diario Oficial El Peruano 13140.
- Castillo, L. (2012, Setiembre). *Impacto de la formación permanente en el desempeño docente*. [Ponencia]. III Seminario Nacional de Investigación Educativa realizado, Sociedad de Investigación Educativa Peruana, Lima, Perú.
- Centro Amauta (2008). *Estudio: oferta y demanda de formación continua de los docentes de la región Piura*. Gobierno Regional de Piura.
- Chiroque, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*. [Informe N° 45]. Instituto de Pedagogía Popular.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Editorial Comunidad Europea.
- Congreso de la República (2012, 25 de noviembre). *Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial*. Diario Oficial El Peruano 12271.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Autor.
- Contreras, O. (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Volumen II. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Díaz, J. (1995). *El currículum de la educación física en la reforma educativa* (2.ª ed.). INO-Reproducciones, S.A.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). Mc Graw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Duarte, M. V. (2012). *La formación continua del profesorado universitario: un estudio de caso* [Tesis Doctoral, Universidad de Castilla – La Mancha].
- Encabo, A. M., Simón, N. A. & Sorbara, A. M. (1995). *Planificar planificando: Un modelo para armar*. Ediciones Colihue S.R.L.
- Escuela Julián Besteiro (2001). *Formación continua en la empresa*. J. M. Proyectos 5, S.L.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular* (2.ª ed.). Universidad de Sevilla.
- EURYDUCE – Comisión Europea (2003). *Temas clave de la educación en Europa. Volumen III. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III*. EGRAF, S.A.
- Fonseca, M^a C. & Aguaded, J. I. (2007). *Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria*. Netbiblo, S.L.
- Forés, A., Giné, N. & Parcerisa, A., (2010). *La educación social. Una mirada didáctica: Relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó, de IRIF, S.L.
- García, C. & Arranz (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Garrido, A. & J. Álvaro (1995). *Técnicas de análisis estadístico en ciencias sociales*. HISPAGRAPHIS, S.A.
- Gobierno del Perú (2004). *Acuerdo nacional*. Empresa Peruana de Servicios Editoriales S.A. Segraf - Editora Perú.
- González, H. (2013). *Análisis de una práctica docente: La práctica pedagógica y la visión de una docente normalistas*. Palibrio.
- González, L. P. (2005). *Modelo de educación a distancia para el diseño de la superación profesional de los docentes* [Tesis Doctoral Publicada, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela Morales"].
- González, C. & Lleiza, T. (coords.) (2010). *Didáctica de la Educación Física*. GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Guinjoan, M & J. Riera (2000). *Instrumentos para la gestión de la formación continua con criterios de la calidad ISO 9000*. Ediciones Díaz de Santos, S.A.

- Guerra, M. (2013). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3.^a ed. en español / 6.^a ed. en inglés). El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Wayne Estate University
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura organizacional*. Grao, de IRIF, S.I.
- Instituto de Formación y Desarrollo Docente de Derrama Magisterial (2009). *Nuevos retos de la formación docente: perfiles profesionales, acreditación, certificación e investigación*. Industrial Gráfico San Remo S.A.C.
- Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE – UNESCO (2004). *Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Autor.
- Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (2001). *Aprendizaje permanente: la clave del futuro. Documento de trabajo basado en el Memorándum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje permanente de octubre 2000*. IVAC / KEI
- Lama, J. & Mejía, R. (2007). *Metodología de la investigación educativa*. Gráfica MP E.I.R.L.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.^a ed.). GRAÓ.
- Koepsell, D. R. & Ruiz, M. H. (2015). *Ética de la investigación, integridad científica*. Comisión Nacional de Bioética y CONACYT.
- Lamoggia, F. (2012). *Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica* [Tesis Doctoral Publicada, Universidad de Valladolid].
- Medina-Díaz, M. & Verdejo-Carrión, A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Isla Negra Editores.

- Mejía, R. (2010). *La sistematización: una forma de investigar las prácticas*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Ministerio de Educación (2001). *Formación continua de docentes en servicio: seminario internacional*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (s/f). *Guía formación docente en servicio*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2010). *Plan integral de la gestión en la institución educativa*. Cooperación Andina de Fomento.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Autor.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación primaria*. Autor.
- Ministerio de Educación de Argentina (2010). *Acerca de la evaluación del desempeño docente. Algunas experiencias internacionales*. Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones didácticas: Primaria*. Autor.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7.ª ed.). C y C Impresores Ltda.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). *Estándares de calidad educativa: Estándares de desempeño profesional docente, propuesta para la discusión ciudadana*. Autor.
- Ministerio de Educación de España (2009). *Informe 2008: objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Jacaryan, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Manual de la evaluación de desempeño*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía metodológica: Evaluación anual de desempeño laboral*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Construyendo el plan territorial de formación docente: Guía para su elaboración*. Autor.
- Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2012). *Modelo de Evaluación del Desempeño Docente basado en Competencias en la República Dominicana*. Autor.

- Montenegro, I. A. (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montesinos, P. (2014). *Modelo integral para la organización y gestión de la formación permanente universitaria a distancia basada en el aprendizaje situacional* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia].
- Moreno, J. y García, R. (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* (2.ª ed.). Nau Llibres – Ediciones Culturales Valencianes, S.A.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ñaupas H., Mejía E., Novoa E. & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis* (2.ª ed.). Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
- Parada, Y. D. (2013). Sistema hipermedial como herramienta de apoyo al intercambio de información. *Revista multidisciplinaria dialógica*, 10(2), 73-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249990>
- Patricio, D. (2016). *Manual de recursos humanos* (3.ª ed.). ESIC Editorial.
- Peñalva, A., López, J. J. & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*. (362), 690-712.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ca4c3532-of11-40e7-b526-b2e3a41e40a2/re36225-pdf.pdf>
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Plural Editores.
- Piscoya, L. (2004). *La formación docente en el Perú*. Informe elaborado para IESALC-UNESCO.
- Ramos, J. (2010). *Elabore su tesis en derecho pre y postgrado*. San Marcos.
- Reátegui, N., Arakaki, M. & C. Flores (2001). *El reto de la evaluación*. Talleres de Cromática S.A.C.
- Recomendación N° 117, Recomendación sobre la formación profesional, aprobada en la 46ª reunión Conferencia Internacional del Trabajo (1962). *Gaceta oficial de la Organización Internacional del Trabajo*, Ginebra, 27 junio 1962.

- Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión (1976). *Gaceta oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, Nairobi, 26 de noviembre de 1976
- Restrepo, B., et al. (2011). *Investigación-acción pedagógica*. Panamericana Formas e Impresos S.A.,
- Restrepo, B. (2013, febrero). *Investigación-Acción, Investigación-Acción Educativa, Investigación-Acción Pedagógica, Investigación acción para una práctica intercultural crítica* [Ponencia]. Seminario Taller realizado por la Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación, Lima, Perú.
- Reyes, M. E. (2016). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 10(2), 17-31.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v10n2/a03v10n2.pdf>
- Rivero, J. (2003). *Nueva docencia en el Perú*. Ministerio de Educación.
- Rivero, L. (Coord.) (2010). *Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial T.G. ARTE, Juberias y Cia., S.L.
- Rojas, R. (2002). *Investigación-acción en el aula: enseñanza-aprendizaje de la metodología*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Rojo, M. (2005). *La formación en centros: un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Guada Impresores.
- Sánchez Moreno, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política (1995 – 2005)*. Ministerio de Educación.
- Sánchez H. y C. Reyes (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Mantaro.
- Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Saravia, L. & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en américa latina: estudio realizado en diez países*. Ministerio de Educación.
- Solis, A. (2008). *Metodología de la investigación jurídico-social*. Editora "FECAT" E.I.R.L.
- Torres, C. (1998). *El proyecto de investigación científica*. G. Herrera Editores.
- Training and Certification centre, Inc (2006). *Manual de formación de instructores STFI*. Panamá.
- Subaldo, L. (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado* [Tesis Doctoral, Universitat de València].
- Tancara, C. (2009). Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad. *Estudios Bolivianos*. http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622009000100009&script=sci_arttext
- Unesco (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia: Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de la UNESCO, 5 al 9 de marzo de 1990, Conferencia.
- Unesco (2000): *Marco de Acción para las Américas*. Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, Santo Domingo, República Dominicana: Oficina General de Educación de la UNESCO, 10 al 12 de febrero de 2000, Conferencia.
- Unesco (2000): *Marco de Acción de Dakar*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal: Oficina General de Educación de la UNESCO, 26 al 28 de abril de 2000, Foro.
- Unesco (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. OREALC-UNESCO.
- Uribe, O. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. Limusa, S.A. de C.V.
- Urquijo, J. I. & Bonilla, J. (2008). *La remuneración del trabajo: Manual para la gestión de sueldos y salarios*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Urriola, K. M. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
- Velásquez, R. y N. Rey (s.f.). *Metodología de la investigación científica*. San Marcos.

- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9.ª ed.). Pearson Educación.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Zúñiga, J. C. (2015). *Inteligencia emocional para el liderazgo*. Palibrio.
- Zavala, A. (1999). *Proyecto de investigación científica*. San Marcos.

ANEXOS

Anexo 1:

Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica (RHAPLAND)

I. Información general

Institución Educativa	:	<input type="text"/>
Nivel / Área	:	<input type="text"/>
Evaluador	:	<input type="text"/>
Evaluado	:	<input type="text"/>
Objeto de Evaluación	:	<input type="text"/>
Fecha / Hora	:	<input type="text"/>

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar información sobre la planificación didáctica del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en una institución educativa privada de Talara – Piura, 2015*.

III. Instrucciones

El evaluador debe **marcar con un visto (✓) el descriptor que mejor valore el aspecto**, según el análisis realizado a los instrumentos de planificación didáctica.

IV. Información específica

4.1. Planificación Curricular Anual

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escala y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Responsabilidad	El docente presenta su planificación curricular anual completa, con orden y limpieza y en la fecha prevista.	El docente presenta su planificación curricular anual completa, con orden y limpieza y a dos días de la fecha prevista.	El docente presenta su planificación curricular anual completa, con orden y limpieza y a una semana de la fecha prevista.	El docente presenta su planificación curricular anual incompleta, con orden y limpieza y luego de la fecha prevista.
Generalidades	La planificación curricular anual considera: la IE, el grado y/o área, así como el responsable y está en función al protocolo institucional.	La planificación curricular anual considera: la IE, el grado y/o área, así como el responsable y está en función al protocolo sectorial.	La planificación curricular anual considera: la IE, el grado y/o área, así como el responsable y está en función a un protocolo libre, pero con sentido.	La planificación curricular anual considera: la IE, el grado y/o área, así como el responsable y está en función a un protocolo libre, sin sentido.

Estructuración	La planificación curricular anual considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación en forma explícita y detallada.	La planificación curricular anual considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación en forma implícita y genérica.	La planificación curricular anual considera como elementos básicos: propósitos, contenidos y evaluación en forma explícita y detallada.	La planificación curricular anual considera como elementos básicos: propósitos, contenidos y evaluación en forma implícita y genérica.
Síntesis Gráfica	La síntesis gráfica en la planificación curricular incluye: el sustento teórico y el enfoque del área, los ejes temáticos actuales, los fines (competencias) y metodologías novedosas y especializadas.	La síntesis gráfica en la planificación curricular incluye: el enfoque del área, los ejes temáticos, los fines (competencias) y metodologías especializadas.	La síntesis gráfica en la planificación curricular incluye: el enfoque del área, los ejes temáticos y los fines (competencias).	La síntesis gráfica en la planificación curricular incluye: los ejes temáticos, así como los fines (competencias).
Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escalas y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Propósitos de Aprendizaje	Los propósitos hacen referencia a: competencias y capacidades del área, competencias transversales y enfoques transversales, organizados con secuencia en periodos y unidades.	Los propósitos hacen referencia a: competencias y capacidades del área y enfoques transversales, organizados con secuencia en periodos y unidades.	Los propósitos hacen referencia a: competencias y capacidades del área, organizados con secuencia en periodos y unidades.	Los propósitos hacen referencia a: competencias y capacidades del área, organizados sin secuencia en periodos.
Desempeños	La planificación curricular precisa los desempeños de la edad o grado y área, organizados con secuencia en periodos y unidades.	La planificación curricular precisa los desempeños de la edad o grado y área, organizados con secuencia en periodos.	La planificación curricular precisa los desempeños de la edad o grado y área, sin organizarlos ni secuenciarlos.	La planificación curricular anual no precisa los desempeños de la edad o grado y área.
Pertinencia	La planificación curricular anual considera en forma explícita las expectativas, necesidades y experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La planificación curricular anual considera en forma explícita las necesidades y experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La planificación curricular anual considera en forma explícita las experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La planificación curricular anual considera en forma explícita el contexto local de la institución.
Coherencia	La planificación curricular anual tiene coherencia externa (DCN o CN / contexto) y coherencia interna (unidad didáctica-situación significativa-eje temático y competencia-capacidades-desempeños-tiempo).	La planificación curricular anual tiene coherencia externa (DCN o CN / contexto) y coherencia interna (unidad didáctica-situación significativa y competencia-capacidades-desempeños-tiempo).	La planificación curricular anual tiene coherencia externa (DCN o CN) y coherencia interna (unidad didáctica-situación significativa y competencia-capacidades-tiempo).	La planificación curricular anual tiene coherencia externa (DCN o CN) y coherencia interna (unidad didáctica-situación significativa y competencia-capacidades).
Formalidad	La planificación curricular anual está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: acentual, puntual y literal (máximo 5 errores).	La planificación curricular anual está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: acentual, puntual y literal (máximo 10 errores).	La planificación curricular anual está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: puntual y literal (máximo 10 errores).	La planificación curricular anual está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: puntual y literal (más de 10 errores).

4.2. Planificación de Unidades de Aprendizaje

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escalas y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Responsabilidad	El docente presenta sus unidades de aprendizaje completas, con orden y	El docente presenta sus unidades de aprendizaje completas, con orden y	El docente presenta sus unidades de aprendizaje completas, con orden y	El docente presenta sus unidades de aprendizaje incompletas, con orden y

	limpieza y en la fecha prevista.	limpieza y a dos días de la fecha prevista.	limpieza y a una semana de la fecha prevista.	limpieza y luego de la fecha prevista.
Generalidades	La unidad de aprendizaje considera: la IE, el grado y/o área, el responsable, el número de estudiantes y el tiempo; además el título es coherente con el contexto, la situación significativa y el aspecto disciplinar del área.	La unidad de aprendizaje considera: la IE, el grado y/o área, el responsable, el número de estudiantes y el tiempo; además el título es coherente con la situación significativa y el aspecto disciplinar del área.	La unidad de aprendizaje considera: la IE, el grado y/o área, el responsable y el tiempo; además el título es coherente con la situación significativa.	La unidad de aprendizaje considera: la IE, el grado y/o área, el responsable y el tiempo; pero el título no es coherente con la situación significativa.
Estructuración	La unidad de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación, además de los materiales y el marco situacional en forma explícita y detallada.	La unidad de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación, además de los materiales y el marco situacional en forma implícita y genérica.	La unidad de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación en forma explícita y detallada.	La unidad de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación en forma implícita y genérica.
Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escalas y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Situación significativa	Se enmarca en un contexto real o simulado que aborda un problema, expectativa o necesidad, que conlleva a un reto factible que despierta intereses y desarrolla competencias con productos novedosos.	Se enmarca en un contexto real o simulado que aborda un problema o necesidad, que conlleva a un reto factible que despierta intereses y desarrolla competencias con productos concretos.	Se enmarca en un contexto simulado que aborda un problema o necesidad, que conlleva a un reto factible que desarrolla competencias con productos monótonos.	Se enmarca en un contexto simulado que aborda un problema, conlleva a un reto no factible y desarrolla competencias, sin relacionarlas con el producto.
Síntesis Gráfica	La síntesis gráfica en la unidad de aprendizaje incluye: títulos y subtítulos en forma coherente y precisa, además de productos novedosos.	La síntesis gráfica en la unidad de aprendizaje incluye: títulos y subtítulos en forma precisa, además de productos novedosos.	La síntesis gráfica en la unidad de aprendizaje incluye: títulos y subtítulos, además de productos.	La síntesis gráfica en la unidad de aprendizaje incluye: títulos y productos.
Propósitos de Aprendizaje	Los propósitos de aprendizaje abarcan el desarrollo de diversas competencias y capacidades con sus conocimientos y desempeños precisos; además incluye los enfoques transversales con sus actitudes en relación con la situación significativa.	Los propósitos de aprendizaje abarcan el desarrollo de diversas competencias y capacidades con sus desempeños precisos; además incluye los enfoques transversales con sus actitudes en relación con la situación significativa.	Los propósitos de aprendizaje abarcan el desarrollo de diversas competencias y capacidades con sus desempeños genéricos; además incluye los enfoques transversales con sus actitudes sin relación con la situación significativa.	Los propósitos de aprendizaje abarcan el desarrollo de diversas competencias y capacidades con sus desempeños genéricos; pero no incluye los enfoques transversales.
Sesiones de aprendizaje	La secuencia de sesiones de aprendizaje considera el nombre de la sesión y el perfil de estrategias claves que consideran motivación, soporte y feedback en el logro de los productos de la unidad, además se observa la combinación de competencias en relación	La secuencia de sesiones de aprendizaje considera el nombre de la sesión y la descripción con motivación, soporte y feedback en el logro de los productos de la unidad, además se observa la combinación de competencias en relación	La secuencia de sesiones de aprendizaje considera el nombre de la sesión y la descripción ambigua en el logro de los productos de la unidad, además se observa la combinación de competencias en relación al reto de la situación significativa.	La secuencia de sesiones de aprendizaje considera el nombre de la sesión y la descripción ambigua en el logro de los productos de la unidad, además se observa la combinación de competencias, pero sin relación al reto de la situación significativa.

	al reto de la situación significativa.	al reto de la situación significativa.		
Evaluación del aprendizaje	Se precisan competencias y capacidades, criterios de evaluación o desempeños, precisos, evidencias de aprendizaje (producto) e instrumentos de evaluación que permiten recoger o valorar los desempeños previstos en los estudiantes.	Se precisan competencias y capacidades, criterios de evaluación o desempeños, genéricos, evidencias de aprendizaje (producto) e instrumentos de evaluación que permiten recoger o valorar los desempeños previstos en los estudiantes.	Se precisan competencias y capacidades, criterios de evaluación o desempeños, genéricos e instrumentos de evaluación que permiten recoger o valorar los desempeños previstos en los estudiantes.	Se precisan competencias y capacidades, criterios de evaluación o desempeños, genéricos e instrumentos de evaluación que poco permiten recoger o valorar los desempeños previstos en los estudiantes.
Materiales y recursos	Los materiales y recursos seleccionados contribuyen a alcanzar los propósitos de aprendizaje. Los materiales educativos son adaptados o creados según la necesidad, el grupo etario y el contexto. Los recursos son aquellos que posee la institución educativa, además consideran la realidad, tecnología y ludicidad.	Los materiales y recursos seleccionados contribuyen a alcanzar los propósitos de aprendizaje. Los materiales educativos son adoptados según la necesidad, el grupo etario y el contexto. Los recursos son aquellos que posee la institución educativa y consideran la realidad y ludicidad.	Los materiales y recursos seleccionados contribuyen a alcanzar los propósitos de aprendizaje. Los materiales educativos son adoptados según la necesidad y el grupo etario. Los recursos son aquellos que posee la institución educativa y consideran la realidad.	Los materiales y recursos seleccionados poco contribuyen a alcanzar los propósitos de aprendizaje. Los materiales educativos son adoptados según la necesidad y los recursos son aquellos que posee la institución educativa, sin considerar la realidad.
Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escala y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Pertinencia	La unidad de aprendizaje considera explícitamente: expectativas, necesidades y experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La unidad de aprendizaje considera explícitamente: necesidades y experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La unidad de aprendizaje considera explícitamente las experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La unidad de aprendizaje considera explícitamente el contexto local de la institución.
Coherencia	La unidad de aprendizaje tiene coherencia externa (planificación curricular anual) y coherencia interna (situación significativa, propósitos de aprendizaje, secuencia de sesiones, evidencias e instrumentos de evaluación, por sesión).	La unidad de aprendizaje tiene coherencia externa (planificación curricular anual) y coherencia interna (propósitos de aprendizaje, secuencia de sesiones, evidencias e instrumentos de evaluación, genérica).	La unidad de aprendizaje tiene coherencia interna (propósitos de aprendizaje, secuencia de sesiones y proceso de evaluación).	La unidad de aprendizaje muestra poca coherencia interna entre propósitos de aprendizaje, secuencia de sesiones y proceso de evaluación.
Formalidad	La unidad de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: acentual, puntual y literal (máximo 10 errores).	La unidad de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: acentual, puntual y literal (máximo 20 errores).	La unidad de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: puntual y literal (máximo 20 errores).	La unidad de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: puntual y literal (más de 20 errores).

4.3. Planificación de Sesiones de Aprendizaje.

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escala y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Responsabilidad	El docente presenta sus sesiones de aprendizaje completas, con orden y limpieza y antes de la hora y fecha prevista.	El docente presenta sus sesiones de aprendizaje completas, con orden y limpieza y durante la hora y fecha prevista.	El docente presenta sus sesiones de aprendizaje completas, con orden y limpieza y después de la hora y la fecha prevista.	El docente presenta sus sesiones de aprendizaje incompletas, con orden y limpieza y después de la hora y la fecha prevista.

Generalidades	La sesión de aprendizaje considera: IE, grado y/o área, responsable y fecha y tiempo acorde con el propósito; además el título es creativo y tiene relación con el contexto y el producto que se obtendrá en la sesión.	La sesión de aprendizaje considera: IE, grado y/o área, responsable y fecha; además el título tiene relación con el contexto y el producto que se obtendrá en la sesión.	La sesión de aprendizaje considera: IE, grado y/o área, responsable y fecha; además el título tiene relación con el producto que se obtendrá en la sesión.	La sesión de aprendizaje considera: IE, grado y/o área, responsable y fecha; pero el título no tiene relación con el producto que se obtendrá en la sesión.
Estructuración	La sesión de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación, además de los materiales y la síntesis gráfica del tema en forma explícita y detallada.	La sesión de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación, además de los materiales y la síntesis gráfica del tema en forma implícita y genérica.	La sesión de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación en forma explícita y detallada.	La sesión de aprendizaje considera los cuatro elementos básicos del currículo: propósitos, contenidos, metodología y evaluación en forma implícita y genérica.
Propósitos de Aprendizaje	Los propósitos de aprendizaje indican las competencias y las capacidades con sus conocimientos y desempeños precisos; además incluye los enfoques transversales con sus conductas observables.	Los propósitos de aprendizaje indican las competencias y las capacidades con sus desempeños precisos; además incluye los enfoques transversales con sus conductas observables.	Los propósitos de aprendizaje indican las competencias y las capacidades con sus desempeños genéricos; además incluye los enfoques transversales con sus conductas poco observables.	Los propósitos de aprendizaje indican las competencias y las capacidades con sus desempeños genéricos; pero no incluye los enfoques transversales.
Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escala y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Estrategias de inicio	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inicio consideran: la situación significativa con contexto, problema y desafío factible; el énfasis de los desempeños específicos a lograr; las formas de despertar el interés y la recuperación de saberes previos.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inicio consideran: la situación significativa con contexto, problema y desafío factible; el énfasis de los desempeños específicos a lograr y la recuperación de saberes previos.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inicio consideran: la situación significativa con contexto y desafío factible y la recuperación de saberes previos.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inicio consideran: la situación significativa con contexto y desafío que permite la recuperación de saberes previos.
Estrategias de desarrollo	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de desarrollo consideran: el activismo para desarrollar competencias y capacidades, el análisis y síntesis de información, la práctica del aprendizaje, la atención diferenciada a los estudiantes, el rol de acompañante del docente y el rol de protagonista del estudiante.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de desarrollo consideran: el análisis y síntesis de información, la práctica del aprendizaje, la atención diferenciada a los estudiantes, el rol de acompañante del docente y el rol de protagonista del estudiante.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de desarrollo consideran: el análisis y síntesis de información, la práctica del aprendizaje y el rol de protagonista del estudiante.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de desarrollo consideran: el análisis y síntesis de información y el rol de protagonista del estudiante.
Estrategias de cierre	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de cierre consideran: la sistematización de ideas	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de cierre consideran: la sistematización de ideas	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de cierre consideran: la sistematización de ideas	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de cierre consideran solo

	(conclusiones), enfatiza y retroalimenta ideas, reflexiona sobre el aprendizaje esperado; además, recoge información sobre los propósitos de aprendizaje con instrumento específico y en situaciones auténticas.	(conclusiones) y reflexión sobre el aprendizaje esperado; además, recoge información sobre los propósitos de aprendizaje con instrumento específico y en situaciones auténticas.	(conclusiones) y reflexión sobre el aprendizaje esperado; además, recoge información informal sobre los propósitos de aprendizaje.	la reflexión sobre el aprendizaje esperado.
Materiales y recursos	Los materiales y recursos seleccionados favorecen el logro de los propósitos de aprendizaje. Los materiales son creados o adaptados según la necesidad, el grupo etario y el contexto. Los recursos son aquellos que posee la institución educativa, además consideran la realidad, tecnología y ludicidad.	Los materiales y recursos seleccionados favorecen el logro de los propósitos de aprendizaje. Los materiales son adoptados según la necesidad, el grupo etario y el contexto. Los recursos son aquellos que posee la institución educativa y consideran la realidad y ludicidad.	Los materiales y recursos seleccionados favorecen el logro de los propósitos de aprendizaje. Los materiales son adoptados según la necesidad y el grupo etario. Los recursos son aquellos que posee la institución educativa y consideran la realidad.	Los materiales y recursos seleccionados poco favorecen el logro de los propósitos de aprendizaje. Los materiales son adoptados según la necesidad y los recursos son aquellos que posee la institución educativa, sin considerar la realidad.
Pertinencia	La sesión de aprendizaje considera explícitamente: expectativas, necesidades y experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La sesión de aprendizaje considera explícitamente: necesidades y experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La sesión de aprendizaje considera explícitamente las experiencias de los estudiantes, así como el contexto local y regional de la institución.	La sesión de aprendizaje considera explícitamente el contexto local de la institución.

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escalas y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Coherencia	La sesión de aprendizaje tiene coherencia externa (unidad de aprendizaje) y coherencia interna (propósitos de aprendizaje, secuencia metodológica, evidencias e instrumentos de evaluación); además existe coherencia lógica en los momentos de la sesión.	La sesión de aprendizaje tiene coherencia externa (unidad de aprendizaje) y coherencia interna (propósitos de aprendizaje, secuencia metodológica, evidencias e instrumentos de evaluación).	La sesión de aprendizaje tiene coherencia interna (propósitos de aprendizaje, secuencia metodológica y proceso de evaluación).	La sesión de aprendizaje muestra poca coherencia interna entre propósitos de aprendizaje, secuencia metodológica y proceso de evaluación).
Síntesis Gráfica	La síntesis gráfica en la sesión de aprendizaje incluye: títulos, subtítulos, detalles y ejemplos en forma coherente y precisa y novedosa.	La síntesis gráfica en la sesión de aprendizaje incluye: títulos, subtítulos, detalles y ejemplos en forma precisa y novedosa.	La síntesis gráfica en la sesión de aprendizaje incluye: títulos y subtítulos en forma precisa y novedosa.	La síntesis gráfica en la sesión de aprendizaje incluye: títulos y subtítulos en forma amplia, sin resumir o sintetizar.
Formalidad	La sesión de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: acentual, puntual y literal (máximo 5 errores).	La sesión de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: acentual, puntual y literal (máximo 10 errores).	La sesión de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: puntual y literal (máximo 10 errores).	La sesión de aprendizaje está redactada correctamente, sin errores ortográficos de tipo: puntual y literal (más de 10 errores).

V. Apreciación final

Escala Descriptiva	

Puntaje Total	
---------------	--

Escala Literal		Escala vigesimal	
----------------	--	------------------	--

Destacado (111 – 132)	Excelente (89 – 110)	Básico (67- 88)	Insatisfactorio (00 – 66)
-----------------------	----------------------	-----------------	---------------------------

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

Ficha técnica

I. Diseño del instrumento de medición

Nombre del Instrumento	: Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica (RHAPLAND)
Tipo de Instrumento	: Rúbrica
Tipo de rúbrica	: - Holística (según la planificación didáctica) - Analítica (según los instrumentos de la planificación didáctica)
Tipo de ítems	: Cerrados (politómicos: de intensidad).
Autor	: Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
Procedencia	: Piura, Perú.
Objetivo	: Evaluar la planificación didáctica, centrándose en instrumentos de planificación curricular anual, planificación de unidades de aprendizaje y planificación de sesiones de aprendizaje.
Usos	: - Investigaciones de Evaluación de Desempeño Docente. - Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico. - Planificación didáctica.

II. Aplicación del instrumento de medición

Sujetos	: Docentes de la Institución Educativa Privada "Punta Arenas".
Forma de administración	: Individual.
Tiempo de administración	: 120 minutos.
Materiales por Utilizar	: - Cuadernillo con ítems. - Lapicero, lápiz y borrador. - Plantilla de corrección.
Lugar de Aplicación	: Talara, Piura.

- Normas de Aplicación : - Familiarización del evaluador con el instrumento de medición.
- Socialización del instrumento de medición con los evaluados.
 - Precisar el objetivo del instrumento y solicitar el consentimiento.
 - Garantizar la confidencialidad y precisar usos de resultados.
 - La calidad de resultados dependen de la objetividad del evaluador.
 - El evaluador debe evitar el “error de lenidad” y/o “el efecto halo”.
 - Aplicar la rúbrica a los instrumentos de planificación didáctica.

III. Propiedades métricas del instrumento de medición

- Validez : Es la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir. Implica la validez de contenido (validez racional y validez de expertos), validez de criterio y validez de constructo.
- Validez de contenido : Hace hincapié al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir la medición representa al concepto o variable a medir (planificación didáctica). Se realizó mediante:
- Validez racional, se realizó mediante la concordancia entre la teorización y la Matriz de Consistencia de la Investigación y la Matriz de Operacionalización.
 - Validez de expertos, se refiere al grado en que aparentemente el instrumento mide la variable en cuestión (planificación didáctica), de acuerdo con "voces calificadas". En el presente instrumento la validación fue realizada por tres (3) expertos del ámbito regional (Piura), asignándole una valoración de "MUY BUENA".
- Validez de criterio : Se hizo mediante la relación del presente instrumento sobre "planificación didáctica" con instrumentos de índole estandarizada (Ministerio de Educación del Perú, Ministerio de Educación de Chile).
- Validez de constructo : Implica que tan bien el instrumento representa y mide un concepto teórico (planificación didáctica). Se materializó mediante la relación del instrumento con teorías o esquemas teóricos o Programas de Evaluación de Desempeño Docente (Chile, Colombia y México).
- Confiabilidad : Un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por el aplicador.

Prueba Piloto : Se utilizó para determinar la confiabilidad del instrumento.
Se trabajó con una población análoga, equivalente al 20% de
la población de estudio (25 docentes).

- Confiabilidad
Fiabilidad
(Alfa de Cronbach)
- 1: : Es un procedimiento que mide la cuán heterogéneos son los resultados del instrumento, así como la fiabilidad de consistencia interna de los ítems. El coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach en el presente instrumento (Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica) es de 0,926, el cual, según la tabla de interpretación de Kuder Richardson, implica una excelente confiabilidad, tal como se muestra en la escala siguiente:
- 0,53 a menos = nula confiabilidad.
 - 0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.
 - 0,60 a 0,65 = confiable.
 - 0,66 a 0,71 = muy confiable.
 - 0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.
 - 1,00 = perfecta confiabilidad.
- Confiabilidad
Estabilidad
(Test Retest)
- 2: : Es un procedimiento que mide la fiabilidad de estabilidad de los ítems del instrumento, aplicado a la muestra de estudio en periodos diferentes, cuyos resultados se correlacionan. El Coeficiente de Correlación de Pearson entre el Pretest y Postest del presente instrumento (Rúbrica Holística-Analítica de la Planificación Didáctica) es de 0,7606, el cual, de acuerdo con la tabla de interpretación siguiente, implica una correlación directa considerable.
- +1,00 Correlación positiva o directa perfecta.
 - +0,90 Correlación positiva o directa muy fuerte.
 - +0,75 Correlación positiva o directa considerable.
 - +0,50 Correlación positiva o directa media.
 - +0,25 Correlación positiva o directa débil.

- +0,10 Correlación positiva o directa muy débil.
- 0,00 Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
- -0,10 Correlación negativa o inversa muy débil.
- -0,25 Correlación negativa o inversa débil.
- -0,50 Correlación negativa o inversa media.
- -0,75 Correlación negativa o inversa considerable.
- -0,90 Correlación negativa o inversa muy fuerte.
- -1,00 Correlación negativa o inversa perfecta.

IV. Normas de corrección y puntuación del instrumento de medición

Calificación	: Manual o automatizada
Número de ítems	: 33
Puntaje por ítem	: 4 (cuatro) puntos
Pasos de corrección	: <ul style="list-style-type: none">- Examinar el número de ítems marcados y omitidos.- Realizar la puntuación por ítems.- Obtención de la puntuación por aspectos, según ítems.- Obtención de la puntuación general, según aspectos.
Puntuación General	: Planificación Didáctica (33 ítems)
Escala (Intervalo)	: <ul style="list-style-type: none">- Destacada (111 - 132)- Excelente (89 - 110)- Básica (67 - 88)- Insatisfactoria (00 - 66)

Puntuación por : Planificación Curricular Anual (9 ítems)

aspectos - Destacado (31 - 36)

Escala (Intervalo) - Excelente (25 - 30)

- Básico (19 - 24)

- Insatisfactorio (00 - 18)

Planificación de Unidades de Aprendizaje (12 ítems)

- Destacada (41 - 48)

- Excelente (33 - 40)

- Básica (25 - 32)

- Insatisfactoria (00 - 24)

Planificación de Sesiones de Aprendizaje (12 ítems)

- Destacada (41 - 48)

- Excelente (33 - 40)

- Básica (25 - 32)

- Insatisfactoria (00 - 24)

Anexo 2:
Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA).

I. Información general

Institución Educativa	:	<input type="text"/>
Nivel	:	<input type="text"/>
Área	:	<input type="text"/>
Evaluador	:	<input type="text"/>
Evaluated	:	<input type="text"/>
Unidad de Aprendizaje	:	<input type="text"/>
Sesión de aprendizaje	:	<input type="text"/> <input type="text"/>
Fecha / Hora	:	<input type="text"/>
Escala	:	<input type="text" value="Sí = 1 / No = 0"/>

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar información sobre la conducción de la práctica pedagógica del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

El evaluador debe **marcar con un visto (✓) el cumplimiento o incumplimiento del ítem observado**, según las actuaciones y desempeños del docente.

IV. Información específica

4.1. Formalidades de la labor pedagógica

Ítems	Si	No	Apreciación
1. Cuenta con su Programación Curricular Anual.			
2. Tiene la Unidad de Aprendizaje cronogramada.			
3. Cuenta con su Sesión de Aprendizaje de la fecha evaluada.			
4. Cuenta con el Registro de Asistencia de los estudiantes actualizado.			
5. Tiene su Registro de Evaluación (auxiliar u oficial) actualizado.			
6. La carpeta administrativa tiene la información solicitada.			
7. Utiliza correctamente la pizarra (título de clase, fecha, ortografía, etc.).			
8. Maneja adecuadamente el lenguaje oral (dicción y timbre de voz) y escrito.			
9. Mantiene la expresión facial y gestual que genera interés en los educandos.			
10. Brinda orientaciones e instrucciones precisas y oportunas durante la clase.			
11. Observa y corrige errores ortográficos de los estudiantes.			
12. Se desplaza permanentemente por el aula.			

4.2. Procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos

Ítems	Si	No	Apreciación
13. Parte de una situación significativa para despertar el interés del estudiante.			
14. Realiza la recuperación de los saberes previos de los estudiantes.			
15. Manifiesta con claridad los propósitos de la sesión de aprendizaje.			
16. Fomenta la participación del estudiante en la construcción del aprendizaje.			
17. Mantiene la atención de los estudiantes con estrategias interesantes.			
18. Ejecuta estrategias para observar, inferir, experimentar, analizar y sintetizar.			
19. Elabora constructos (esquemas, resúmenes, etc.) con los estudiantes.			
20. Acompaña las actividades prácticas para la fijación del aprendizaje.			
21. Sistematiza los conocimientos trabajados en la sesión de aprendizaje.			
22. Valora las intervenciones de los estudiantes como evaluación permanente.			
23. Utiliza un instrumento de evaluación para comprobar el aprendizaje.			
24. Promueve la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación.			

4.3. Dominio disciplinar del área

Ítems	Si	No	Apreciación
25. Utiliza el enfoque específico del área o un enfoque vinculante.			
26. Utiliza didácticas específicas del área (categorías, métodos y vocabulario técnico).			
27. Muestra seguridad en el desarrollo de temas impartidos (sin error de contenido).			
28. Explica con claridad, precisión y detalle el conocimiento de aprendizaje.			
29. Menciona aspectos globales y particulares del tema (ubicación y requisitos).			
30. Precisa las novedades del tema y las asocia a la realidad.			

4.4. Materiales para la enseñanza y el aprendizaje

Ítems	Si	No	Apreciación
31. El material educativo es adecuado a las capacidades y conocimientos.			
32. El material educativo está adaptado y contextualizado al grupo.			
33. El material educativo permite la mayor aproximación posible al objeto.			
34. El material didáctico fija el aprendizaje de los estudiantes.			

35. Propone el uso de materiales didácticos innovadores y creativos.			
36. Utiliza adecuadamente materiales tecnológicos y/o interactivos.			

4.5. Clima del aula

Ítems	Si	No	Apreciación
37. Genera confianza para facilitar el apoyo a los estudiantes con dificultades.			
38. Escucha con atención e interés las opiniones de todos los estudiantes.			
39. Promueve el trabajo cooperativo para facilitar la interacción estudiantil.			
40. Promueve el orden y la disciplina en el aula (normas de convivencia).			
41. Es respetuoso y/o firme para llamar la atención de los estudiantes.			
42. Organiza el aula para facilitar la interacción (equipos, semicírculo, etc.).			

PUNTAJE PARCIAL

PUNTAJE TOTAL

V. APRECIACIÓN FINAL

Escala Descriptiva			
Escala Literal		Escala vigesimal	
Destacado (36 – 42)	Excelente (29 – 35)	Básico (22- 28)	Insatisfactorio (00 – 21)

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

FICHA TÉCNICA

I. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Nombre del Instrumento : Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje (GODSA).

Tipo de Instrumento : Guía de Observación

Tipo de observación : - Por el grado de manipulación de variables: experimental.
- Por los medios empleados: estructurada.
- Por el lugar donde se realiza: observación de campo.
- Por la forma de participación del investigador: no participante.
- Por el número de participantes: individual.

Tipo de ítems : Cerrados (dicotómicos).

Autor : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.

Procedencia : Piura, Perú.

- Objetivo : Evaluar la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente, centrándose en: procesos cognitivos, didácticos y pedagógicos; dominio disciplinar del área; materiales para la enseñanza y el aprendizaje y clima del aula.
- Usos : - Investigaciones de Evaluación de Desempeño Docente.
- Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico.

II. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

- Sujetos : Docentes de la Institución Educativa Privada "Punta Arenas".
- Forma de administración : Individual.
- Tiempo de administración : 90 minutos.
- Materiales por Utilizar : - Cuadernillo con ítems.
- Lapicero, lápiz y borrador.
- Plantilla de corrección.
- Lugar de Aplicación : Talara, Piura.
- Normas de Aplicación : - Familiarización del evaluador con el instrumento de medición.
- Socialización del instrumento de medición con los evaluados.
- Precisar el objetivo del instrumento y solicitar el consentimiento.
- Garantizar la confidencialidad y precisar usos de resultados.
- La calidad de resultados dependen de la objetividad del evaluador.
- El evaluador debe evitar el "error de lenidad" y/o "el efecto halo".
- Aplicar la guía de observación en una sesión de aprendizaje.

III. PROPIEDADES MÉTRICAS DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

- Validez : Es la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir. Implica la validez de contenido (validez racional y validez de expertos), validez de criterio y validez de constructo.
- Validez de contenido : Hace hincapié al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir la medición

representa al concepto o variable a medir (conducción de la práctica pedagógica). Se realizó mediante:

- Validez racional, se realizó mediante la concordancia entre la teorización y la Matriz de Consistencia de la Investigación y la Matriz de Operacionalización.
- Validez de expertos, se refiere al grado en que aparentemente el instrumento mide la variable en cuestión (conducción de la práctica pedagógica), de acuerdo con "voces calificadas". En el presente instrumento la validación fue realizada por tres (3) expertos del ámbito regional (Piura), asignándole una valoración de "MUY BUENA".

Validez de criterio : Se hizo mediante la relación del presente instrumento sobre "conducción de la práctica pedagógica" con instrumentos de índole estandarizada (Ministerio de Educación del Perú, Ministerio de Educación de Chile).

Validez de constructo : Implica que tan bien el instrumento representa y mide un concepto teórico (conducción de la práctica pedagógica). Se materializó mediante la relación del instrumento con teorías o esquemas teóricos o Programas de Evaluación de Desempeño Docente (Chile, Colombia, México y Cuba).

Confiabilidad : Un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por el aplicador.

Prueba Piloto : Se utilizó para determinar la confiabilidad del instrumento. Se trabajó con una población análoga, equivalente al 20% de la población de estudio (25 docentes).

Confiabilidad 1: Fiabilidad (Alfa de Cronbach) : Es un procedimiento que mide la cuán heterogéneos son los resultados del instrumento, así como la fiabilidad de consistencia interna de los ítems. El coeficiente de confiabilidad de Alfa de

Cronbach en el presente instrumento (Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje) es de 0,846, el cual, según la tabla de interpretación de Kuder Richardson, implica una excelente confiabilidad, tal como se muestra en la escala siguiente:

- 0,53 a menos = nula confiabilidad.
- 0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.
- 0,60 a 0,65 = confiable.
- 0,66 a 0,71 = muy confiable.
- 0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.
- 1,00 = perfecta confiabilidad.

Confiabilidad
Estabilidad
(Test Retest)

2: : Es un procedimiento que mide la fiabilidad de estabilidad de los ítems del instrumento, aplicado a la muestra de estudio en periodos diferentes, cuyos resultados se correlacionan. El Coeficiente de Correlación de Pearson entre el Pretest y Posttest del presente instrumento (Guía de Observación del Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje) es de 0,7608, el cual, de acuerdo con la tabla de interpretación siguiente, implica una correlación directa considerable.

- +1,00 Correlación positiva o directa perfecta.
- +0,90 Correlación positiva o directa muy fuerte.
- +0,75 Correlación positiva o directa considerable.
- +0,50 Correlación positiva o directa media.
- +0,25 Correlación positiva o directa débil.
- +0,10 Correlación positiva o directa muy débil.
- 0,00 Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
- -0,10 Correlación negativa o inversa muy débil.
- -0,25 Correlación negativa o inversa débil.
- -0,50 Correlación negativa o inversa media.
- -0,75 Correlación negativa o inversa considerable.
- -0,90 Correlación negativa o inversa muy fuerte.
- -1,00 Correlación negativa o inversa perfecta.

IV. NORMAS DE CORRECIÓN Y PUNTUACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Calificación : Manual o automatizada

Número de ítems	: 42
Puntaje por ítem	: 1 (un) punto
Pasos de corrección	: <ul style="list-style-type: none"> - Examinar el número de ítems marcados y omitidos. - Realizar la puntuación por ítems. - Obtención de la puntuación por aspectos, según ítems. - Obtención de la puntuación general, según aspectos.
Puntuación General Escala (Intervalo)	: <ul style="list-style-type: none"> Conducción de la Práctica Pedagógica (42 ítems) - Destacado (36 - 42) - Excelente (29 - 35) - Básico (22 - 28) - Insatisfactorio (00 - 21)
Puntuación por aspectos Escala (Intervalo)	: <ul style="list-style-type: none"> Formalidades de la labor pedagógica (12 ítems) - Destacado (11 - 12) - Excelente (09 - 10) - Básico (07 - 08) - Insatisfactorio (00 - 06)
	<ul style="list-style-type: none"> Procesos cognitivos didácticos y pedagógicos (12 ítems) - Destacado (11 - 12) - Excelente (09 - 10) - Básico (07 - 08) - Insatisfactorio (00 - 06)
	<ul style="list-style-type: none"> Dominio disciplinar del área (06 ítems) - Destacado (05 - 06) - Excelente (04 - 05) - Básico (03 - 04) - Insatisfactorio (00 - 03)
	<ul style="list-style-type: none"> Materiales para la enseñanza y el aprendizaje (06 ítems) - Destacado (05 - 06) - Excelente (04 - 05) - Básico (03 - 04) - Insatisfactorio (00 - 03)
	<ul style="list-style-type: none"> Clima del aula (06 ítems) - Destacado (05 - 06) - Excelente (04 - 05) - Básico (03 - 04) - Insatisfactorio (00 - 03)

Anexo 3: Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente (RHARELD)

I. Información general

Institución Educativa	:	<input type="text"/>
Nivel / Área	:	<input type="text"/>
Evaluador	:	<input type="text"/>
Evaluado	:	<input type="text"/>
Objeto de Evaluación	:	<input type="text"/>
Fecha / Hora	:	<input type="text"/>

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar información sobre los resultados de la labor docente del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015*.

III. Instrucciones

El evaluador debe **marcar con un visto (✓) el descriptor que mejor valore el aspecto**, según el análisis realizado a los resultados de la labor docente.

IV. Información específica

4.1. Innovación y Productividad Docente

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escalas y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Estrategias de innovación	El docente aplica estrategias novedosas generales y especializadas en todos los grados y/o áreas a su cargo, evaluando su efecto en los logros de aprendizaje escolar.	El docente aplica estrategias novedosas generales y especializadas en gran parte grados y/o áreas a su cargo, evaluando su efecto en los logros de aprendizaje escolar.	El docente aplica estrategias novedosas generales en algunos grados y/o áreas a su cargo, evaluando su efecto en los logros de aprendizaje escolar.	El docente aplica estrategias novedosas generales en algunos grados y/o áreas a su cargo, sin evaluar su efecto en los logros de aprendizaje escolar.
Proyectos de innovación	Se diseñan proyectos de innovación pedagógica en función a expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se ejecutan con estrategias generales y especializadas y se evalúan en función a los propósitos del proyecto y los aprendizajes.	Se diseñan proyectos de innovación pedagógica en función a necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se ejecutan con estrategias generales y especializadas y se evalúan en función a los propósitos del proyecto y los aprendizajes.	Se diseñan proyectos de innovación pedagógica en función a necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se ejecutan con estrategias generales y especializadas y se evalúan en función a los aprendizajes.	Se diseñan proyectos de innovación pedagógica en función a necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se ejecutan con estrategias generales y se evalúan en función a los aprendizajes.
Sistematización de experiencias	El docente sistematiza su práctica pedagógica innovadora con logros de aprendizaje exitosos: reconstruye el proceso, la analiza, teoriza y	El docente sistematiza su práctica pedagógica innovadora: reconstruye el proceso, la analiza, teoriza y documenta; además la socializa en el ámbito	El docente sistematiza su práctica pedagógica innovadora: reconstruye el proceso, la analiza, teoriza y documenta; además la	El docente sistematiza su práctica pedagógica innovadora: reconstruye el proceso y la documenta; además la socializa con sus pares docentes.

	documenta; además la socializa en el ámbito institucional y la presenta en eventos arbitrados nacionales o concursos del Ministerio de Educación.	institucional y la presenta en eventos arbitrados nacionales o concursos del Ministerio de Educación.	socializa en el ámbito institucional.	
--	---	---	---------------------------------------	--

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escala y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Investigación-acción	Siempre que es necesario el docente utiliza la investigación-acción en forma permanente como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas académicos y conductuales de los estudiantes.	Cuando los problemas académicos y conductuales de los estudiantes son muy complejos, el docente utiliza la investigación-acción en forma intermitente como vía para la búsqueda de soluciones.	Aunque el docente no utiliza la investigación-acción como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas académicos y conductuales de los estudiantes, en ocasiones usa algunos métodos científicos para orientar la toma de decisiones.	El docente no utiliza la investigación-acción como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas académicos y conductuales de los estudiantes, ni usa método científico alguno para ello.
Mantenimiento de estudiantes	El docente retiene al 100% de estudiantes de un grado a otro; o no existen educandos cuyos padres de familia asocian el traslado de su menor a la insatisfacción comprobada del servicio educativo (vacíos, irresponsabilidades y afectaciones).	El docente retiene al 100% de estudiantes de un grado a otro; o no existen educandos cuyos padres de familia asocian el traslado de su menor a la insatisfacción comprobada del servicio educativo, ya sea por irresponsabilidades y afectaciones.	El docente retiene a más del 90% de estudiantes de un grado a otro; o existe un educando cuyos padres de familia asocian el traslado de su menor a la insatisfacción comprobada del servicio educativo (vacíos, irresponsabilidades y afectaciones).	El docente retiene a más del 90% de estudiantes de un grado a otro; o existe un educando cuyos padres de familia asocian el traslado de su menor a la insatisfacción comprobada del servicio educativo, ya sea por irresponsabilidades y afectaciones.
Satisfacción de estudiantes	El índice de satisfacción de los estudiantes del grado o área es ≥ 0.75 , según el sondeo de opinión o existen mínimo dos quejas fundadas de los estudiantes.	El índice de satisfacción de los estudiantes del grado o área es ≥ 0.5 , según el sondeo de opinión o existen entre 3 – 4 quejas fundadas de los estudiantes.	El índice de satisfacción de los estudiantes del grado o área es ≥ 0.25 , según el sondeo de opinión o existen entre 5 – 6 quejas fundadas de los estudiantes.	El índice de satisfacción de los estudiantes del grado o área es menos de 0.25, según el sondeo de opinión o existen entre 7 – 8 quejas fundadas de los estudiantes.
Satisfacción de las familias	El índice de satisfacción de las familias del grado o área es ≥ 0.75 , según el sondeo de opinión o existen mínimo tres quejas fundadas de las familias.	El índice de satisfacción de las familias del grado o área es ≥ 0.5 , según el sondeo de opinión o existen entre 4 – 6 quejas fundadas de las familias.	El índice de satisfacción de las familias del grado o área es ≥ 0.25 , según el sondeo de opinión o existen entre 7 – 9 quejas fundadas de las familias.	El índice de satisfacción de las familias del grado o área es menos de 0.25, según el sondeo de opinión o existen entre 10 – 12 quejas fundadas de las familias.
Resultados educativos internos	El docente logra un puesto (1º), a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito institucional en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.	El docente logra un puesto (2º), a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito institucional en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.	El docente logra un puesto (3º), a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito institucional en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.	El docente queda entre los cinco primeros puestos, a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito institucional en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.

Resultados educativos externos	El docente logra un puesto (1°), a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito provincial o superior en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.	El docente logra un puesto (2°), a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito provincial o superior en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.	El docente logra un puesto (3°), a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito provincial o superior en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.	El docente queda entre los cinco primeros puestos, a nivel individual, colectivo o censal en el ámbito provincial o superior en eventos académicos, deportivos o culturales como resultado del proceso de asesoría o apoyo a los estudiantes.
--------------------------------	---	---	---	---

4.2. Logros de Aprendizaje Escolar

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escalas y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Evaluación de las sesiones de aprendizaje	El docente realiza la evaluación formal de más del 75% de las sesiones, a fin de verificar el logro de los aprendizajes y de ser necesario, hacer el reajuste curricular.	El docente realiza la evaluación formal de más del 50% y menos del 75% de las sesiones, a fin de verificar el logro de los aprendizajes y de ser necesario, hacer el reajuste curricular.	El docente realiza la evaluación formal del 25% al 50% de las sesiones, a fin de verificar el logro de los aprendizajes y de ser necesario, hacer el reajuste curricular.	El docente realiza la evaluación formal de menos del 25% de las sesiones, a fin de verificar el logro de los aprendizajes y de ser necesario, hacer el reajuste curricular.
Prácticas evaluativas formativas	El docente analiza las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica y siempre la reformula, en función de los puntos críticos tipificados a partir de los resultados de la evaluación de las sesiones de aprendizaje o evaluación de las unidades, en el marco del enfoque de evaluación formativa.	El docente analiza las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica y casi siempre la reformula, en función de los puntos críticos tipificados a partir de los resultados de la evaluación de las sesiones de aprendizaje o evaluación de las unidades, en el marco del enfoque de evaluación formativa.	El docente analiza las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica y a veces la reformula, en función de los puntos críticos tipificados a partir de los resultados de la evaluación de todas las unidades, en el marco del enfoque de evaluación formativa.	El docente analiza las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica raras veces la reformula, en función de los puntos críticos tipificados a partir de los resultados de la evaluación de algunas unidades, en el marco del enfoque de evaluación formativa.
Acciones de mejora por periodos	El docente plantea acciones de mejora en todas las áreas con estudiantes desaprobados en el periodo escolar (bimestre / trimestre) e implanta en promedio más del 90% de las acciones de mejora en el marco del enfoque de evaluación formativa.	El docente plantea acciones de mejora en gran parte de las áreas con estudiantes desaprobados en el periodo escolar (bimestre / trimestre) e implanta en promedio menos del 90% y más del 80% de las acciones de mejora en el marco del enfoque de evaluación formativa.	El docente plantea acciones de mejora en la mayoría de las áreas con estudiantes desaprobados en el periodo escolar (bimestre / trimestre) e implanta en promedio menos del 80% y más del 60% de las acciones de mejora en el marco del enfoque de evaluación formativa.	El docente plantea acciones de mejora en la algunas de las áreas con estudiantes desaprobados en el periodo escolar (bimestre / trimestre) e implanta en promedio menos del 60% de las acciones de mejora en el marco del enfoque de evaluación formativa.
Programa de reforzamiento	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de más del 80% en función a la línea de base (elegidos), además la migración de los educandos al nivel inmediato superior (calificativo, categoría o condición) es progresiva.	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de menos del 80% y más del 60% en función a la línea de base (elegidos), además la migración de los educandos al nivel inmediato superior (calificativo, categoría o condición) es progresiva.	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de menos del 60% y más del 40% en función a la línea de base (elegidos), además la migración de los educandos al nivel inmediato superior (calificativo, categoría o condición) es estática.	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de menos del 40% en función a la línea de base (elegidos), además la migración de los educandos en torno al calificativo, categoría o condición es regresiva.

Programa de preparación	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de más del 80% en función a la línea de base (elegidos), además la media de evaluación de los temas abordados es \geq a 18 puntos en escala vigesimal.	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de menos del 80% y más del 60% en función a la línea de base (elegidos), además la media de evaluación de los temas abordados es \geq a 16 puntos en escala vigesimal.	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de menos del 60% y más del 40% en función a la línea de base (elegidos), además la media de evaluación de los temas abordados es \geq a 16 puntos en escala vigesimal.	El docente logra un nivel de asistencia en promedio de menos del 40% en función a la línea de base (elegidos), además la media de evaluación de los temas abordados es \geq a 14 puntos en escala vigesimal.
-------------------------	--	--	--	--

Dimensiones o Aspectos a evaluar	Escala y Niveles de Ejecución			
	Desempeño sobresaliente (4)	Desempeño notable (3)	Desempeño en desarrollo (2)	Desempeño incipiente (1)
Situación final del estudiante (sin error de lenidad)	El docente tiene en promedio más del 90% de estudiantes en condición final de aprobados al culminar el periodo escolar.	El docente tiene en promedio menos del 90% y más del 80% de estudiantes en condición final de aprobados al culminar el periodo escolar.	El docente tiene en promedio menos del 80% y más del 60% de estudiantes en condición final de aprobados al culminar el periodo escolar.	El docente tiene en promedio menos del 60% de estudiantes en condición final de aprobados al culminar el periodo escolar.

V. Apreciación final

Escala Descriptiva			
Puntaje Total			
Escala Literal		Escala vigesimal	
Destacado (51 – 60)	Excelente (41 – 50)	Básico (31- 40)	Insatisfactorio (00 – 30)

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

Ficha técnica

I. Diseño del instrumento de medición

Nombre del Instrumento	: Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente (RHARELD)
Tipo de Instrumento	: Rúbrica
Tipo de rúbrica	: - Holística (según los resultados de la labor docente) - Analítica (según taxonomía de resultados de la labor docente)
Tipo de ítems	: Cerrados (politómicos: de intensidad).
Autor	: Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
Procedencia	: Piura, Perú.
Objetivo	: Evaluar los resultados de la labor docente, centrándose en la innovación y productividad docente y los logros de aprendizaje escolar.
Usos	: - Investigaciones de Evaluación de Desempeño Docente. - Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico. - Resultados de la labor docente.

II. Aplicación del instrumento de medición

Sujetos	: Docentes de la Institución Educativa Privada "Punta Arenas".
Forma de administración	: Individual.
Tiempo de administración	: 60 minutos.
Materiales por Utilizar	: - Cuadernillo con ítems. - Lapicero, lápiz y borrador. - Plantilla de corrección.
Lugar de Aplicación	: Talara, Piura.
Normas de Aplicación	: - Familiarización del evaluador con el instrumento de medición.

- Socialización del instrumento de medición con los evaluados.
- Precisar el objetivo del instrumento y solicitar el consentimiento.
- Garantizar la confidencialidad y precisar usos de resultados.
- La calidad de resultados dependen de la objetividad del evaluador.
- El evaluador debe evitar el “error de lenidad” y/o “el efecto halo”.
- Aplicar la rúbrica a los resultados de la labor docente.

III. Propiedades métricas del instrumento de medición

- Validez : Es la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir. Implica la validez de contenido (validez racional y validez de expertos), validez de criterio y validez de constructo.
- Validez de contenido : Hace hincapié al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir la medición representa al concepto o variable a medir (resultados de la labor docente). Se realizó mediante:
- Validez racional, se realizó mediante la concordancia entre la teorización y la Matriz de Consistencia de la Investigación y la Matriz de Operacionalización.
 - Validez de expertos, se refiere al grado en que aparentemente el instrumento mide la variable en cuestión (resultados de la labor docente), de acuerdo con “voces calificadas”. En el presente instrumento la validación fue realizada por tres (3) expertos del ámbito regional (Piura), asignándole una valoración de “MUY BUENA”.
- Validez de criterio : Se hizo mediante la relación del presente instrumento sobre “resultados de la labor docente” con instrumentos de índole estandarizada (Ministerio de Educación de Cuba).
- Validez de constructo : Implica que tan bien el instrumento representa y mide un concepto teórico (resultados de la labor docente). Se materializó mediante la relación del instrumento con teorías

o esquemas teóricos o Programas de Evaluación de Desempeño Docente (Chile y Cuba).

Confiabilidad : Un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por el aplicador.

Prueba Piloto : Se utilizó para determinar la confiabilidad del instrumento. Se trabajó con una población análoga, equivalente al 20% de la población de estudio (25 docentes).

Confiabilidad 1: Fiabilidad (Alfa de Cronbach) : Es un procedimiento que mide la cuán heterogéneos son los resultados del instrumento, así como la fiabilidad de consistencia interna de los ítems. El coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach en el presente instrumento (Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente) es de 0,964, el cual, según la tabla de interpretación de Kuder Richardson, implica una excelente confiabilidad, tal como se muestra en la escala siguiente:

- 0,53 a menos = nula confiabilidad.
- 0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.
- 0,60 a 0,65 = confiable.
- 0,66 a 0,71 = muy confiable.
- 0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.
- 1,00 = perfecta confiabilidad.

Confiabilidad Estabilidad (Test Retest) 2: : Es un procedimiento que mide la fiabilidad de estabilidad de los ítems del instrumento, aplicado a la muestra de estudio en periodos diferentes, cuyos resultados se correlacionan. El Coeficiente de Correlación de Pearson entre el Pretest y Posttest en el presente instrumento (Rúbrica Holística-Analítica de los Resultados de la Labor Docente) es de 0,7922, el cual, de acuerdo con la tabla de interpretación siguiente, implica una correlación directa considerable.

- +1,00 Correlación positiva o directa perfecta.
- +0,90 Correlación positiva o directa muy fuerte.
- +0,75 Correlación positiva o directa considerable.
- +0,50 Correlación positiva o directa media.
- +0,25 Correlación positiva o directa débil.
- +0,10 Correlación positiva o directa muy débil.
- 0,00 Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
- -0,10 Correlación negativa o inversa muy débil.
- -0,25 Correlación negativa o inversa débil.
- -0,50 Correlación negativa o inversa media.
- -0,75 Correlación negativa o inversa considerable.

- -0,90 Correlación negativa o inversa muy fuerte.
- -1,00 Correlación negativa o inversa perfecta.

IV. Normas de corrección y puntuación del instrumento de medición

Calificación	:	Manual o automatizada
Número de ítems	:	15
Puntaje por ítem	:	4 (cuatro) puntos
Pasos de corrección	:	<ul style="list-style-type: none">- Examinar el número de ítems marcados y omitidos.- Realizar la puntuación por ítems.- Obtención de la puntuación por aspectos, según ítems.- Obtención de la puntuación general, según aspectos.
Puntuación General	:	Resultados de la Labor Docente (15 ítems)
Escala (Intervalo)		<ul style="list-style-type: none">- Destacada (51 - 60)- Excelente (41 - 50)- Básica (31 - 40)- Insatisfactoria (00 - 30)
Puntuación por aspectos	:	Innovación y Productividad Docente (9 ítems)
Escala (Intervalo)		<ul style="list-style-type: none">- Destacada (31 - 36)- Excelente (25 - 30)- Básica (19 - 24)- Insatisfactoria (00 - 18)
		Logros de Aprendizaje Escolar (6 ítems)
		<ul style="list-style-type: none">- Destacado (21 - 24)- Excelente (17 - 20)- Básico (13 - 16)- Insatisfactorio (00 - 12)

Anexo 4

Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO)

I. Información general

Institución Educativa	:	
Nivel	:	
Evaluable	:	
Evaluable		
Grado y/o Área	:	
Fecha / Hora	:	
Escala	:	Excelente = 5 / Muy Bueno = 4 / Bueno = 3 Regular = 2 / Insatisfactorio = 1

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es compilar información sobre la responsabilidad docente, con la finalidad de realizar el trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

El evaluador debe **marcar con un visto (✓) la intensidad del ítem observado o analizado**, según las actuaciones y desempeños del docente.

IV. Información específica

4.1. Responsabilidad en la jornada laboral

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
01	Asiste permanentemente a la institución educativa.					
02	Llega puntualmente a su jornada laboral y recibe a los estudiantes.					
03	Asiste puntualmente a su jornada de clase y la utiliza óptimamente.					
04	Registra entrada y salida en el parte de asistencia en forma adecuada.					
05	Permanece en la institución y evita pedir permisos en su jornada de clase.					
06	Permanece en la institución y evita solicitar permisos en su jornada laboral.					

4.2. Responsabilidad en aspectos técnico-pedagógicos

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
07	Presenta oportunamente el cartel de contenidos diversificados.					
08	Presenta oportunamente la planificación curricular anual.					
09	Entrega en la fecha indicada las unidades de aprendizaje.					

10	Presenta en forma permanente y oportuna su sesión de aprendizaje.					
11	Entrega sus documentos técnicos (fichas y otros) bien elaborados.					
12	Entrega con puntualidad los cronogramas o temarios de evaluación.					
13	Presenta oportunamente los instrumentos y reportes de evaluación.					
14	Entrega los registros de evaluación y libretas en los periodos establecidos.					

4.3. Responsabilidad en aspectos administrativos

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
15	Entrega en la fecha indicada los datos, informes o reportes solicitados.					
16	Utiliza la agenda escolar como medio de comunicación con las familias.					
17	Asiste oportunamente a las citas o reuniones (coordinador, subdirector, etc.).					
18	Asiste a los talleres de capacitación y participa activamente.					
19	Asiste en forma permanente y puntual a las jornadas pedagógicas.					
20	Cumple con el horario de monitoreo del recreo y/o refrigerio.					
21	Se ciñe a las normas básicas del trabajo y/o reglamentos y código de ética					
22	Utiliza en forma correcta y permanente el uniforme escolar.					

4.4. Responsabilidad con las actividades del PAT

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
23	Presenta en Plan de Actividad del PAT en forma adecuada y oportuna.					
24	Cumple con las responsabilidades asignadas en las actividades del PAT.					
25	Asiste permanentemente al desarrollo de las actividades del PAT.					
26	Asiste puntualmente al desarrollo de las actividades del PAT.					
27	Muestra cooperación en el desarrollo de las actividades del PAT.					
28	Presenta el Informe Ejecutivo de la actividad del PAT asignada.					

4.5. Responsabilidad con su profesión

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
29	Domina las políticas educativas nacionales (práctica docente y aprendizaje).					
30	Conoce el modelo institucional, así como las políticas, objetivos y metas.					
31	Realiza cursos de capacitación o actualización según necesidades formativas.					
32	Realiza estudios de especialización o perfeccionamiento a nivel de posgrado.					

Puntaje Parcial

Puntaje Total

V. Apreciación final

Escala Descriptiva	

Escala Literal		Escala vigesimal	
----------------	--	------------------	--

Destacado (121 – 160)	Excelente (81 – 120)	Básico (41 – 80)	Insatisfactorio (00 – 40)
-----------------------	----------------------	------------------	---------------------------

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

Ficha técnica

I. Diseño del instrumento de medición

Nombre del Instrumento	: Escala de Responsabilidad Docente (ERESDO)
Tipo de Instrumento	: Escala
Tipo de escala	: - Escala de apreciación: numérica. - Centrada en la técnica del análisis de contenido.
Tipo de ítems	: Cerrados (politómicos: de intensidad).
Autor	: Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
Procedencia	: Piura, Perú.
Objetivo	: Evaluar la responsabilidad del docente a nivel de institución educativa, considerando la responsabilidad en: la jornada laboral, las actividades del PAT, los aspectos pedagógicos y los aspectos administrativos.
Usos	: - Investigaciones de Evaluación de Desempeño Docente. - Responsabilidad docente.

II. Aplicación del instrumento de medición

Sujetos	: Docentes de la Institución Educativa Privada "Punta Arenas".
Forma de administración	: Individual.

- Tiempo de administración : 20 minutos (con data base).
- Materiales por Utilizar :
 - Cuadernillo con ítems.
 - Lapicero, lápiz y borrador.
 - Plantilla de corrección.
- Lugar de Aplicación : Talara, Piura.
- Normas de Aplicación :
 - Familiarización del evaluador con el instrumento de medición.
 - Socialización del instrumento de medición con los evaluados.
 - Precisar el objetivo del instrumento y solicitar el consentimiento.
 - Garantizar la confidencialidad y precisar usos de resultados.
 - La calidad de resultados dependen de la objetividad del evaluador.
 - El evaluador debe evitar el “error de lenidad” y/o “el efecto halo”.
 - Aplicar la escala al nivel de responsabilidad docente.

III. Propiedades métricas del instrumento de medición

- Validez : Es la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir. Implica la validez de contenido (validez racional y validez de expertos), validez de criterio y validez de constructo.
- Validez de contenido : Hace hincapié al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir la medición representa al concepto o variable a medir (responsabilidad docente). Se realizó mediante:

- Validez racional, se realizó mediante la concordancia entre la teorización y la Matriz de Consistencia de la Investigación y la Matriz de Operacionalización.
- Validez de expertos, se refiere al grado en que aparentemente el instrumento mide la variable en cuestión (responsabilidad docente), de acuerdo con “voces calificadas”. En el presente instrumento la validación fue realizada por tres (3) expertos del ámbito regional (Piura), asignándole una valoración de “MUY BUENA”.

Validez de criterio : Se hizo mediante la relación del presente instrumento sobre “responsabilidad docente” con instrumentos de índole estandarizada (Ministerio de Educación de Cuba y Ministerio de Educación de Chile).

Validez de constructo : Implica que tan bien el instrumento representa y mide un concepto teórico (responsabilidad docente). Se materializó mediante la relación del instrumento con teorías o esquemas teóricos o Programas de Evaluación de Desempeño Docente (Chile y Cuba).

Confiabilidad : Un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por el aplicador.

Prueba Piloto : Se utilizó para determinar la confiabilidad del instrumento. Se trabajó con una población análoga, equivalente al 20% de la población de estudio (25 docentes).

- Confiabilidad
Fiabilidad
(Alfa de Cronbach)
- 1: : Es un procedimiento que mide la cuán heterogéneos son los resultados del instrumento, así como la fiabilidad de consistencia interna de los ítems. El coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach en el presente instrumento (Escala de Responsabilidad Docente) es de 0,726, el cual, según la tabla de interpretación de Kuder Richardson, implica una excelente confiabilidad, tal como se muestra en la escala siguiente:
- 0,53 a menos = nula confiabilidad.
 - 0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.
 - 0,60 a 0,65 = confiable.
 - 0,66 a 0,71 = muy confiable.
 - 0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.
 - 1,00 = perfecta confiabilidad.
- Confiabilidad
Estabilidad
(Test Retest)
- 2: : Es un procedimiento que mide la fiabilidad de estabilidad de los ítems del instrumento, aplicado a la muestra de estudio en periodos diferentes, cuyos resultados se correlacionan. El Coeficiente de Correlación de Pearson entre el Pretest y Posttest del presente instrumento (Escala de Responsabilidad Docente) es de 0,7686, el cual, de acuerdo con la tabla de interpretación siguiente, implica una correlación directa considerable.
- +1,00 Correlación positiva o directa perfecta.
 - +0,90 Correlación positiva o directa muy fuerte.
 - +0,75 Correlación positiva o directa considerable.
 - +0,50 Correlación positiva o directa media.

- +0,25 Correlación positiva o directa débil.
- +0,10 Correlación positiva o directa muy débil.
- 0,00 Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
- -0,10 Correlación negativa o inversa muy débil.
- -0,25 Correlación negativa o inversa débil.
- -0,50 Correlación negativa o inversa media.
- -0,75 Correlación negativa o inversa considerable.
- -0,90 Correlación negativa o inversa muy fuerte.
- -1,00 Correlación negativa o inversa perfecta.

IV. Normas de corrección y puntuación del instrumento de medición

Calificación	:	Manual o automatizada
Número de ítems	:	32
Puntaje por ítem	:	5 (cinco) puntos
Pasos de corrección	:	<ul style="list-style-type: none">- Examinar el número de ítems marcados y omitidos.- Realizar la puntuación por ítems.- Obtención de la puntuación por aspectos, según ítems.- Obtención de la puntuación general, según aspectos.
Puntuación General Escala (Intervalo)	:	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidad Docente (32 ítems)- Destacado (121 - 160)- Excelente (81 - 120)- Básico (41 - 80)- Insatisfactorio (00 - 40)
Puntuación aspectos Escala (Intervalo)	por :	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidad en la jornada laboral (06 ítems)- Destacado (26 - 30)- Excelente (21 - 25)- Básico (16 - 20)- Insatisfactorio (00 - 15)

Responsabilidad en aspectos pedagógicos (08 ítems)

- Destacado (31 – 40)
- Excelente (21 – 30)
- Básico (11 – 20)
- Insatisfactorio (00 – 10)

Responsabilidad en aspectos administrativos (08 ítems)

- Destacado (31 – 40)
- Excelente (21 – 30)
- Básico (11 – 20)
- Insatisfactorio (00 – 10)

Responsabilidad con las actividades del PAT (06 ítems)

- Destacado (26 - 30)
- Excelente (21 - 25)
- Básico (16 - 20)
- Insatisfactorio (00 - 15)

Responsabilidad con su profesión (04 ítems)

- Destacado (16 – 20)
- Excelente (11 – 15)
- Básico (06 – 10)
- Insatisfactorio (00 – 05)

Anexo 5:
Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA)

I. Información general

Institución Educativa	:	<input type="text"/>
Nivel	:	<input type="text"/>
Evaluable	:	<input type="text"/>
Evaluable		<input type="text"/>
Grado y/o Área	:	<input type="text"/>
Fecha / Hora	:	<input type="text"/>
Escala	:	<input type="text" value="Siempre = 2 / A Veces = 1 / Nunca = 0"/>

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recolectar información sobre la interacción en el aula liderada por el docente, a fin de materializar el trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

El evaluador debe **marcar con un visto (✓) la frecuencia del ítem observado o analizado**, según las actuaciones y desempeños del docente.

IV. Información específica

Parte I: Interacción inherente al aula de clase (checklist dentro del aula)

4.1. Interacción docente-estudiante

Nº	Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
01	Muestra altas expectativas respecto al aprendizaje de sus estudiantes.			
02	Escucha con atención e interés las opiniones de los estudiantes.			
03	Estimula y reconoce las actitudes positivas de los estudiantes.			
04	Responde a las preguntas y las dudas planteadas por los estudiantes.			
05	Brinda orientaciones en forma oportuna durante la sesión de aprendizaje.			
06	Promueve la participación de todos los estudiantes durante la clase.			
07	Existe trato equitativo hacia todos los estudiantes (sin preferencias).			
08	Es respetuoso y/o firme para llamar la atención de los estudiantes.			
09	Establece normas de conducta en el aula (control disciplinario).			
10	Establece comunicación horizontal bidireccional con los estudiantes.			
11	Respeto ritmos y estilos de aprendizaje y apoya a estudiantes con dificultades.			
12	Trata en forma amable, asertiva y empática a los estudiantes.			

4.2. Interacción entre estudiantes

Nº	Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
13	Existe apoyo mutuo entre estudiantes en función a una actividad asignada.			
14	Se realiza trabajos en equipo para lograr los aprendizajes esperados.			
15	Existe corresponsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de normas.			
16	Los estudiantes cumplen las normas de convivencia o de trabajo del aula.			
17	Se da una interacción bidireccional y grupal entre pares de estudiantes.			
18	Existe amabilidad y respeto entre estudiantes.			

Parte II: Interacción vinculada al aula de clase (checklist fuera del aula)

4.3. Interacción entre docentes

Nº	Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
19	Trabaja con sus pares en torno a aspectos pedagógicos (con mutualidad).			
20	Se muestra respetuoso, íntegro y transparente con sus pares docentes.			
21	Brinda la información a su par interesado, evitando formar grupos o el cotilleo.			
22	Coopera para lograr los objetivos y las metas del nivel educativo.			
23	Apoya en el logro de los objetivos del equipo o comisión (actividad del PAT).			
24	Colabora con las tareas de otros niveles por designación o iniciativa.			

4.4. Interacción docente-familias

Nº	Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
25	Se informa a las familias de los propósitos de aprendizaje del grado y/o área.			
26	El docente está en la sala de atención a familias, según horario establecido.			
27	Se realiza la cita a las familias de estudiantes con dificultades académicas.			
28	Se hace la cita a las familias de estudiantes con dificultades conductuales.			
29	El docente gestiona sus emociones en la comunicación con las familias.			
30	Se realiza el reporte de accidentes e incidentes a las familias en forma oportuna.			

31	El docente muestra capacidad para minimizar o solucionar problemas			
32	El docente muestra liderazgo pedagógico para convencer a las familias.			
33	Se involucra a las familias en actividades de aprendizaje e interacción.			

Puntaje Parcial

Puntaje Total

V. Apreciación final

Escala Descriptiva	

Escala Literal	
----------------	--

Escala vigesimal	
------------------	--

Destacado (56 – 66)	Excelente (45 – 55)	Básico (34- 44)	Insatisfactorio (00 – 33)
---------------------	---------------------	-----------------	---------------------------

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

Ficha técnica

I. Diseño del instrumento de medición

- Nombre del Instrumento : Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula (LICOINA)
- Tipo de Instrumento : Lista de Cotejo
- Tipo de lista de cotejo : - Centrada en la técnica de la observación (intra-aula).
- Centrada en la técnica del análisis de contenido (extra-aula).
- Tipo de ítems : Cerrados (politómicos: de intensidad).
- Autor : Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
- Procedencia : Piura, Perú.
- Objetivo : Valorar la interacción en el aula (inherente o vinculada), materializada en la interacción: docente-estudiante, entre estudiantes, entre docentes e interacción docente-familias.
- Usos : - Investigaciones de Evaluación de Desempeño Docente.
- Interacción en el Aula.

II. Aplicación del instrumento de medición

- Sujetos : Docentes de la Institución Educativa Privada "Punta Arenas".
- Forma de administración : Individual.

- Tiempo de administración : Intra-aula (40 minutos) / Extra-aula (20 minutos).
- Materiales por Utilizar : - Cuadernillo con ítems.
- Lapicero, lápiz y borrador.
- Plantilla de corrección.
- Lugar de Aplicación : Talara, Piura.
- Normas de Aplicación : - Familiarización del evaluador con el instrumento de medición.
- Socialización del instrumento de medición con los evaluados.
- Precisar el objetivo del instrumento y solicitar el consentimiento.
- Garantizar la confidencialidad y precisar usos de resultados.
- La calidad de resultados dependen de la objetividad del evaluador.
- El evaluador debe evitar el “error de lenidad” y/o “el efecto halo”.
- Aplicar la lista de cotejo en aula (campo) y fuera de aula (gabinete).

III. Propiedades métricas del instrumento de medición

- Validez : Es la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir. Implica la validez de contenido (validez racional y validez de expertos), validez de criterio y validez de constructo.
- Validez de contenido : Hace hincapié al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir la medición representa al concepto o variable a medir (interacción en el aula). Se realizó mediante:

- Validez racional, se realizó mediante la concordancia entre la teorización y la Matriz de Consistencia de la Investigación y la Matriz de Operacionalización.
- Validez de expertos, se refiere al grado en que aparentemente el instrumento mide la variable en cuestión (interacción en el aula), de acuerdo con “voces calificadas”. En el presente instrumento la validación fue realizada por tres (3) expertos del ámbito regional (Piura), asignándole una valoración de “MUY BUENA”.

Validez de criterio : Se hizo mediante la relación del presente instrumento sobre “interacción en el aula” con instrumentos de índole estandarizada (Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Ministerio de Educación de Chile).

Validez de constructo : Implica que tan bien el instrumento representa y mide un concepto teórico (interacción en el aula). Se materializó mediante la relación del instrumento con teorías o esquemas teóricos (Teoría de Intercambio Social de Peter Blau) o Programas de Evaluación de Desempeño Docente (Chile y Colombia).

Confiabilidad : Un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por el aplicador.

Prueba Piloto : Se utilizó para determinar la confiabilidad del instrumento. Se trabajó con una población análoga, equivalente al 20% de la población de estudio (25 docentes).

- Confiabilidad
Fiabilidad
(Alfa de Cronbach)
- 1: : Es un procedimiento que mide la cuán heterogéneos son los resultados del instrumento, así como la fiabilidad de consistencia interna de los ítems. El coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach en el presente instrumento (Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula) es de 0,968, el cual, según la tabla de interpretación de Kuder Richardson, implica una excelente confiabilidad, tal como se muestra en la escala siguiente:
- 0,53 a menos = nula confiabilidad.
 - 0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.
 - 0,60 a 0,65 = confiable.
 - 0,66 a 0,71 = muy confiable.
 - 0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.
 - 1,00 = perfecta confiabilidad.
- Confiabilidad
Estabilidad
(Test Retest)
- 2: : Es un procedimiento que mide la fiabilidad de estabilidad de los ítems del instrumento, aplicado a la muestra de estudio en periodos diferentes, cuyos resultados se correlacionan. El Coeficiente de Correlación de Pearson entre el Pretest y Posttest en el presente instrumento (Lista de Cotejo de la Interacción en el Aula) es de 0,862, el cual, de acuerdo con la tabla de interpretación siguiente, implica una correlación directa considerable.
- +1,00 Correlación positiva o directa perfecta.
 - +0,90 Correlación positiva o directa muy fuerte.
 - +0,75 Correlación positiva o directa considerable.
 - +0,50 Correlación positiva o directa media.

- +0,25 Correlación positiva o directa débil.
- +0,10 Correlación positiva o directa muy débil.
- 0,00 Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
- -0,10 Correlación negativa o inversa muy débil.
- -0,25 Correlación negativa o inversa débil.
- -0,50 Correlación negativa o inversa media.
- -0,75 Correlación negativa o inversa considerable.
- -0,90 Correlación negativa o inversa muy fuerte.
- -1,00 Correlación negativa o inversa perfecta.

IV. NORMAS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Calificación	: Manual o automatizada
Número de ítems	: 33
Puntaje por ítem	: 2 (dos) puntos
Pasos de corrección	: <ul style="list-style-type: none">- Examinar el número de ítems marcados y omitidos.- Realizar la puntuación por ítems.- Obtención de la puntuación por aspectos, según ítems.- Obtención de la puntuación general, según aspectos.
Puntuación General	: Interacción en el Aula (33 ítems)
Escala (Intervalo)	: <ul style="list-style-type: none">- Destacado (56 - 66)- Excelente (45 - 55)- Básico (34 - 44)- Insatisfactorio (00 - 33)

Puntuación por : Interacción docente-estudiante (12 ítems)

- aspectos
- Destacado (21 - 24)
 - Excelente (17 - 20)
 - Básico (13 - 16)
 - Insatisfactorio (00 - 12)

Escala (Intervalo)

Interacción entre estudiantes (06 ítems)

- Destacado (11 - 12)
- Excelente (09 - 10)
- Básico (07 - 08)
- Insatisfactorio (00 - 06)

Interacción entre docentes (06 ítems)

- Destacado (11 - 12)
- Excelente (09 - 10)
- Básico (07 - 08)
- Insatisfactorio (00 - 06)

Interacción docente-familias (09 ítems)

- Destacado (16 - 18)
- Excelente (13 - 15)
- Básico (10 - 12)
- Insatisfactorio (00 - 09)

Anexo 6

Escala de Emocionalidad Docente (EMODO)

I. Información general

Institución Educativa :

Nivel :

Evaluator :

Evaluated

Grado y/o Área :

Fecha / Hora :

Escala :
1. Nunca
2. Pocas veces
3. Algunas veces
4. Muchas veces
5. Siempre

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es compilar información sobre la emocionalidad docente, con la finalidad de realizar el trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

Estimado docente, usted debe **marcar con un visto (✓) la frecuencia del ítem**, según la escala, concordante con lo que más se ajuste a su forma de actuar. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que agradecemos mucho su sinceridad en las respuestas.

IV. Información específica

4.1. Gestión de emociones

Nº	Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
01	Considero que es importante ser un ciudadano que respete la ley.					
02	Sé cómo manejar los problemas más desagradables y difíciles.					
03	Tengo pensamientos positivos para con los demás.					
04	Por lo general, suelo controlarme cuando me enojo.					
05	Me resulta fácil cambiar de opinión, cuando es necesario.					
06	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
07	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
08	En general, tengo una actitud positiva para todo.					

4.2. Práctica de habilidades sociales

Nº	Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
09	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
10	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones.					
11	Me acepto como soy, con mis fortalezas y debilidades.					
12	Hago ver el comportamiento de los demás e indico cómo podría ser mejor.					
13	Expreso fácilmente mis propios intereses y necesidades.					
14	Defiendo mis derechos personales cuando siento que son transgredidos.					
15	Expreso opiniones, aunque sean contrarias a las de los demás.					
16	Resisto a las presiones de los demás.					
17	Suelo ser capaz de comprender cómo se sienten los demás.					
18	Me siento muy preocupado por las personas cuando tienen problemas.					
19	Tiendo a proteger a las personas cuando veo que les están “tomando el pelo”.					
20	Si alguien está siendo tratado injustamente, siento compasión por él.					
21	Me describo como una persona bastante sensible.					
22	Me es fácil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.					

23	Digo siempre lo bueno y lo que se puede mejorar en los demás.					
24	Si critico a alguien me imagino cómo me sentiría si estuviera en su lugar.					

Puntaje Parcial

Puntaje Total

VI. Apreciación final

Escala	
Descriptiva	

Escala Literal	
----------------	--

Escala vigesimal	
------------------	--

Destacada (91 – 120)	Excelente (61 – 90)	Básica (31- 60)	Insatisfactoria (00 – 30)
----------------------	---------------------	-----------------	---------------------------

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

Ficha técnica

I. Diseño del instrumento de medición

Nombre del Instrumento	: Escala de Emocionalidad Docente (EMODO)
Tipo de Instrumento	: Escala
Tipo de escala	: - Escala de Likert: descriptiva. - Centrada en la autoevaluación.
Tipo de ítems	: Cerrados (politómicos: de intensidad).
Autor	: Mgtr. Luis Alberto Castillo Patiño.
Procedencia	: Piura, Perú.
Objetivo	: Medir la emocionalidad del docente, centrada en la gestión de las emociones y la práctica de habilidades sociales.
Usos	: - Investigaciones de Evaluación de Desempeño Docente. - Habilidades socioemocionales del docente.

II. Aplicación del instrumento de medición

Sujetos	: Docentes de la Institución Educativa Privada "Punta Arenas".
Forma de administración	: Individual y colectiva.
Tiempo de administración	: 20 minutos.

- Material por Utilizar : - Cuadernillo con ítems.
- Lapicero, lápiz y borrador.
- Plantilla de corrección.
- Lugar de Aplicación : Talara, Piura.
- Normas de Aplicación : - Familiarización del evaluador con el instrumento de medición.
- Socialización del instrumento de medición con los evaluados.
- Precisar el objetivo del instrumento y solicitar el consentimiento.
- Garantizar la confidencialidad y precisar usos de resultados.
- La calidad de resultados dependen de la honestidad del evaluado.
- El aplicador debe evitar comentarios que induzcan a la respuesta.
- Las preguntas durante la aplicación se responden con neutralidad.

III. Propiedades métricas del instrumento de medición

- Validez : Es la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir. Implica la validez de contenido (validez racional y validez de expertos), validez de criterio y validez de constructo.
- Validez de contenido : Hace hincapié al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir la medición representa al concepto o variable a medir (emocionalidad docente). Se realizó mediante:
- Validez racional, se realizó mediante la concordancia entre la teorización y la Matriz de Consistencia de la Investigación y la Matriz de Operacionalización.

- Validez de expertos, se refiere al grado en que aparentemente el instrumento mide la variable en cuestión (emocionalidad docente), de acuerdo con “voces calificadas”. En el presente instrumento la validación fue realizada por tres (3) expertos del ámbito regional (Piura), asignándole una valoración de “MUY BUENA”.

Validez de criterio	: Se hizo mediante la relación del presente instrumento sobre “emocionalidad docente” con instrumentos de índole estandarizada (Ministerio de Educación de Cuba).
Validez de constructo	: Implica que tan bien el instrumento representa y mide un concepto teórico (emocionalidad docente). Se materializó mediante la relación del instrumento con teorías o esquemas teóricos o Programas de Evaluación de Desempeño Docente (Cuba).
Confiabilidad	: Un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente, ni en el tiempo, ni por el aplicador.
Prueba Piloto	: Se utilizó para determinar la confiabilidad del instrumento. Se trabajó con una población análoga, equivalente al 20% de la población de estudio (25 docentes).

- Confiabilidad
Fiabilidad
(Alfa de Cronbach)
- 1: : Es un procedimiento que mide la cuán heterogéneos son los resultados del instrumento, así como la fiabilidad de consistencia interna de los ítems. El coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach en el presente instrumento (Escala de Emocionalidad Docente) es de 0,720, el cual, según la tabla de interpretación de Kuder Richardson, implica una excelente confiabilidad, tal como se muestra en la escala siguiente:
- 0,53 a menos = nula confiabilidad.
 - 0,54 a 0,59 = baja confiabilidad.
 - 0,60 a 0,65 = confiable.
 - 0,66 a 0,71 = muy confiable.
 - 0,72 a 0,99 = excelente confiabilidad.
 - 1,00 = perfecta confiabilidad.
- Confiabilidad
Estabilidad
(Test Retest)
- 2: : Es un procedimiento que mide la fiabilidad de estabilidad de los ítems del instrumento, aplicado a la muestra de estudio en periodos diferentes, cuyos resultados se correlacionan. El Coeficiente de Correlación de Pearson entre el Pretest y Posttest del presente instrumento (Escala de Emocionalidad Docente) es de 0,7606, el cual, de acuerdo con la tabla de interpretación siguiente, implica una correlación directa considerable.
- +1,00 Correlación positiva o directa perfecta.
 - +0,90 Correlación positiva o directa muy fuerte.

- +0,75 Correlación positiva o directa considerable.
- +0,50 Correlación positiva o directa media.
- +0,25 Correlación positiva o directa débil.
- +0,10 Correlación positiva o directa muy débil.
- 0,00 Correlación nula o no existe correlación entre las variables.
- -0,10 Correlación negativa o inversa muy débil.
- -0,25 Correlación negativa o inversa débil.
- -0,50 Correlación negativa o inversa media.
- -0,75 Correlación negativa o inversa considerable.
- -0,90 Correlación negativa o inversa muy fuerte.
- -1,00 Correlación negativa o inversa perfecta.

IV. Normas de corrección y puntuación del instrumento de medición

Calificación	: Manual o automatizada
Número de ítems	: 24
Puntaje por ítem	: 5 (cinco) puntos
Pasos de corrección	: <ul style="list-style-type: none">- Examinar el número de ítems contestados y omitidos.- Realizar la puntuación por ítems.- Obtención de la puntuación por aspectos, según ítems.- Obtención de la puntuación general, según aspectos.
Puntuación General	: Emocionalidad Docente (24 ítems)
Escala (Intervalo)	: Destacada (91 - 120)

- Excelente (61 - 90)
- Básica (31 - 60)
- Insatisfactoria (00 - 30)

Puntuación por : Gestión de emociones (08 ítems)

aspectos - Destacada (31 - 40)

Escala (Intervalo) - Excelente (21 - 30)
- Básica (11 - 20)
- Insatisfactoria (00 - 10)

Práctica de habilidades sociales (16 ítems)

- Destacada (61 - 80)
- Excelente (41 - 60)
- Básica (21 - 40)
- Insatisfactoria (00 - 20)

Anexo 7

Guía de Observación del desarrollo de la clase del Evaluador Par

I. Información general

Institución Educativa :

Nivel :

Evaluador :

Evaluated :

Unidad de Aprendizaje :

Sesión de aprendizaje :

Grado y/o Área :

Fecha / Hora :

Escala :

(1) En inicio: cumple en un nivel incipiente con lo previsto en el ítem. (2) En proceso: cumple parcialmente con los requerimientos del ítem. (3) Logrado: cumple con lo previsto en el ítem.

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar información sobre la conducción de la práctica pedagógica del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

El evaluador debe **marcar con un visto (✓) el nivel de incumplimiento del ítem observado**, según las actuaciones y desempeños del docente.

IV. INFORMACIÓN ESPECÍFICA

ÍTEMS	Logrado	Proceso	Inicio
1. Utiliza metodología novedosa, especializada y acorde a los propósitos de aprendizaje.			
2. Muestra seguridad en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje.			
3. Da orientaciones e instrucciones en forma oportuna durante la clase.			
4. Promueve la práctica permanente y reflexiva de las normas de convivencia.			
5. Utiliza el mayor tiempo en actividades pedagógicas, evitándolo en actividades rutinarias.			
6. Dosifica el tiempo de las actividades pedagógicas, según los procesos pedagógicos.			
7. El material educativo es concordante a las actividades, conocimientos y capacidades.			
8. El material educativo está adaptado y contextualizado al grupo			
9. Escucha con atención e interés las opiniones y necesidades de los estudiantes			
10. Promueve relaciones interpersonales horizontales, fraternas y colaborativas.			

Puntaje Parcial

--	--	--

Puntaje Total

--

V. Apreciación final

Escala Descriptiva	

Escala Literal	
----------------	--

Escala vigesimal	
------------------	--

Destacada (26 – 30)	Excelente (21 – 25)	Básica (16- 20)	Insatisfactoria (00 – 15)
---------------------	---------------------	-----------------	---------------------------

Firma del Evaluador

Firma del Evaluado

Anexo 8

Cuestionario de Autoevaluación de la Sesión de Aprendizaje (GASA)

I. Información general

Institución Educativa :

Nivel :

Evaluated :

Cargo que Desempeña :

Unidad de Aprendizaje :

Sesión de aprendizaje :

Grado y/o Área :

Fecha / Hora :

Escala :
1 = Insatisfactorio
2 = Regular
3 = Aceptable
4 = Bueno
5 = Muy Bueno

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar información sobre la conducción de la práctica pedagógica del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

Estimado docente, usted debe **marcar con un visto (✓) la valoración del ítem**, según la escala, concordante con lo que más se ajuste a su forma de actuar durante el

desarrollo de una sesión de aprendizaje. Agradecemos mucho su sinceridad en las valoraciones.

IV. Información específica

Nº	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
01	Planteo estrategias para activar expectativas y generar interés de los estudiantes.					
02	Planteo la situación significativa en base a un contexto, problema y con reto factible.					
03	Comunico el propósito específico del aprendizaje.					
04	Recupero los saberes previos de los estudiantes.					
05	Estimulo la atención permanente de los estudiantes.					
06	Propicio el desempeño o actuación del estudiantes.					
07	Considero que explico la clase con orden y claridad.					
08	Defino el vocabulario técnico o específico que utilizo.					
09	Sintetizo y subrayo los conceptos que me parecen más importantes.					
10	Acompaño a los estudiantes en el proceso de organización de la información.					

Nº	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
11	Establezco conexiones con los contenidos de otras áreas.					
12	Presento ejemplos aplicados a la vida cotidiana (transferencia del aprendizaje).					
13	Ofrezco a los educandos oportunidades para el uso de materiales educativos.					
14	Uso los materiales educativos para que el estudiante comprenda mejor.					
15	Favorezco el planteo de preguntas y me preocupo por responderlas.					
16	Refuerzo la respuesta del estudiante para aclarar dudas.					
17	Estimulo la recuperación del aprendizaje (metacognición).					
18	Los estudiantes tienen una actitud de respeto en clase.					

Puntaje Parcial

Puntaje Total

V. Apreciación final

Fortalezas	Debilidades

Escala Descriptiva	

Escala Literal	
----------------	--

Escala vigesimal	
------------------	--

Destacada (76 – 90)	Excelente (61 – 75)	Básica (46- 60)	Insatisfactoria (00 – 45)
---------------------	---------------------	-----------------	---------------------------

Firma del Evaluado

Anexo 9-A

Cuestionario de Opinión de la Labor Docente (Nivel Primaria)

I. Información general

Grado de estudio (marque)

1º	2º
----	----

Fecha:

--

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar la opinión de los estudiantes sobre la labor del docente en el marco del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

Estimado estudiante, **marca con un visto (✓)** el cuadro de la respuesta que mejor exprese lo que tú piensas en relación a cada enunciado sobre el trabajo que realiza el docente en el aula. Debes ser sincero en tus respuestas, a fin de ayudar a los docentes a conocerse mejor. No hay respuestas correctas o incorrectas.

IV. Información específica

Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
Conducción de la Práctica Pedagógica			
1. La docente canta, juega, narra historias, presenta vídeos y dibujos en clase.			
2. La docente pregunta cuánto conoces del tema antes de empezar la clase.			
3. La docente busca que todos los estudiantes participen en su clase.			
4. La docente responde a tus preguntas con amabilidad o aclara tus dudas.			
5. La docente utiliza los libros de texto o fichas de trabajo para practicar el tema.			
6. La docente evalúa o aplica una práctica calificada al culminar la clase.			
Responsabilidad Docente			
7. La docente llega puntual al aula o cambios de hora.			
8. La docente les pregunta por qué faltan a clases cuando lo hacen.			
9. La docente revisa las actividades en el aula o las tareas asignadas.			
Interacción en el Aula			
10. La docente hace cumplir las normas de convivencia, sin gritos exagerados.			

11. La docente es respetuosa y amable con todos ustedes.			
12. La docente trata por igual a todos los estudiantes, sin preferencias.			

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 9-B

Cuestionario de Opinión de la Labor Docente (Nivel Primaria)

I. Información general

Grado de estudio (marque)

3°	4°	5°	6°
----	----	----	----

 Fecha:

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar la opinión de los estudiantes sobre la labor del docente en el marco del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

Estimado estudiante, **marca con un visto (✓)** el cuadro de la respuesta que mejor exprese lo que tú piensas en relación a cada enunciado sobre el trabajo que realiza el docente en el aula. Debes ser sincero en tus respuestas, a fin de ayudar a los docentes a conocerse mejor. No hay respuestas correctas o incorrectas.

IV. Información específica

Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
Conducción de la Práctica Pedagógica			
1. El docente canta, juega, narra historias, presenta vídeos y dibujos en clase.			
2. El docente pregunta cuánto conoces del tema antes de empezar la clase.			
3. El docente busca que todos los estudiantes participen en su clase.			
4. El docente responde a tus preguntas con amabilidad o aclara tus dudas.			
5. El docente utiliza los libros de texto o fichas de trabajo para practicar el tema.			
6. El docente evalúa o aplica una práctica calificada al culminar la clase.			
Responsabilidad Docente			
7. El docente llega puntual al aula o cambios de hora.			
8. El docente les pregunta por qué faltan a clases cuando lo hacen.			
9. El docente revisa las actividades en el aula o las tareas asignadas.			
Interacción en el Aula			
10. El docente hace cumplir las normas de convivencia, sin gritos exagerados.			
11. El docente sabe controlar el grupo para que no haya desorden y puedan trabajar.			

12. El docente es respetuosa y amable con todos ustedes.			
13. El docente trata por igual a todos los estudiantes, sin preferencias.			
14. El docente estimula y reconoce las actitudes positivas de los estudiantes.			
15. Cuando tienes problemas, confías en los docentes y le cuentas lo que te pasa.			

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 9-C

Cuestionario de Opinión de la Labor Docente (Nivel Secundaria)

I. Información general

Grado (marque)

1º	2º	3º	4º	5º
----	----	----	----	----

Fecha:

--

II. Objetivo del instrumento

El propósito del presente instrumento es recabar la opinión de los estudiantes sobre la labor del docente en el marco del trabajo de investigación: *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015.*

III. Instrucciones

Estimado estudiante, **marca con un visto (✓)** el cuadro de la respuesta que mejor exprese lo que tú piensas en relación a cada enunciado sobre el trabajo que realiza el docente en el aula. Debes ser sincero en tus respuestas, a fin de ayudar a los docentes a conocerse mejor. No hay respuestas correctas o incorrectas.

IV. Información específica

Ítems	Siempre	A Veces	Nunca
Conducción de la Práctica Pedagógica			
1. El docente juega, narra historias, casos, presenta videos y dibujos en clase.			
2. El docente pregunta cuánto conoces del tema antes de empezar la clase.			
3. El docente es exigente, domina los contenidos y los asocia a la realidad.			
4. El docente busca que todos los estudiantes participen en clase y aprendan.			
5. El docente fomenta la práctica de valores y actitudes en el aula.			
6. El docente responde a tus preguntas con amabilidad o aclara tus dudas.			
7. El docente utiliza los libros de texto o fichas de trabajo para practicar el tema.			
8. El docente evalúa con prácticas, exposiciones, fichas, etc. al culminar la clase.			
9. El docente te indica cómo mejorar después de entregar las evaluaciones.			
Responsabilidad Docente			
10. El docente llega puntual al aula o cambios de hora.			
11. El docente les pregunta por qué faltan a clases cuando lo hacen.			
12. El docente revisa las actividades en el aula o las tareas asignadas.			
Interacción en el Aula			
13. El docente hace cumplir las normas de convivencia, sin gritos exagerados.			

14. El docente sabe controlar el grupo para que no haya desorden y puedan trabajar.			
15. El docente es respetuosa y amable con todos ustedes.			
16. El docente trata por igual a todos los estudiantes, sin preferencias.			
17. El docente estimula y reconoce las actitudes positivas de los estudiantes.			
18. Cuando tienes problemas, confías en los docentes y le cuentas lo que te pasa.			

Muchas gracias por tu colaboración.



PROGRAMA DE FORMACIÓN
PERMANENTE Y SU INFLUENCIA
EN LA EVALUACIÓN DEL
DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
DE TALARA – PIURA, 2015

Editorial Centro de Investigaciones y Capacitaciones Interdisciplinarias SAS – CICI
Cartagena – Colombia

ISBN 978-628-96115-0-2