



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN GESTIÓN UNIVERSITARIA**



## **TESIS**

**MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN**

**COMPETENCIAS: Una propuesta de mejora del desempeño de  
docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016.**

**Presentada para obtener el Grado Académico de Doctor  
en Gestión Universitaria**

**AUTOR: Mg. Sc. Patricia del Rocio Chávarry Ysla**

**LAMBAYEQUE - PERÚ**

**2017**

# MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN COMPE

Una propuesta de mejora del desempeño de docentes de  
Enfermería de una Universidad Privada - 2016.

PRESENTADO POR:

---

Mg. S.c. Patricia del Rocio Chávarry Ysla  
AUTOR

---

Dra. Maria Concepción Pezo Silva  
ASESOR

Presentada a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz  
Gallo para obtener el Grado Académico de:

**DOCTOR EN GESTIÓN UNIVERSITARIA.**

APROBADO POR:

---

Dr. Julio César Sevilla Exebio  
PRESIDENTE

---

Dr. Humberto Bocanegra Vásquez  
SECRETARIO

---

Dra. Claribel Díaz Olano  
VOCAL

## **DEDICATORIA**

A Janice Elena

Inspiradora de mis grandes anhelos

A Abel Basilio, Esperancita, Abel Eduardo y José Enrique que me enseñaron a amar,  
respetar y a luchar.

Patricia del Rocio

## **AGRADECIMIENTO**

Reconocimiento a la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, a la escuela de Post Grado, en especial a los docentes y responsables del doctorado por su desprendimiento a favor de la educación y de la cultura de nuestra Región y por brindarnos la oportunidad de realizar estos estudios que van a contribuir e implementar mi formación personal y profesional como maestro.

A la Dra. Maria Pezo Silva por su valioso aporte desinteresado y lleno de profesionalismo, el mismo que permitió lograr la realización y culminación del presente trabajo de investigación.

**LA AUTORA**

## **RESUMEN**

El trabajo de investigación propone un Modelo de Gestión Pedagógica según Competencias para la mejora del desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada durante el año 2016; el cual describe, analiza y explica el problema, expresado en las limitaciones para desarrollar y planificar los procesos de enseñanza aprendizaje, la escasa preparación en la competencia didáctica; lo que ocasiona que los estudiantes tengan problemas en la calidad de sus aprendizajes. El objeto de estudio es el desempeño de los docentes; y como objetivo se propuso diseñar un Modelo de gestión pedagógica según competencias para mejorar el desempeño del docente. El campo de acción está constituido por el Modelo de Gestión Pedagógica, desde esta perspectiva, no se ha diseñado hipótesis por ser una investigación descriptiva. El tipo de investigación es positivista, cuantitativa y descriptiva con propuesta. La población censal estuvo compuesto por 35 estudiantes. El instrumento fue elaborado por Julio Herminio Pimiento y adaptado al Perú para esta investigación . Para ello, primero se ha realizado la validación del contenido por juicio de 3 expertos y el análisis de confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0.965, que consideramos alta. Los resultados fueron que el 57,1% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio; el 22,9% de los docentes tienen un desempeño mínimo, seguido del 14,3% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo. Se concluye que el 74 % de los estudiantes opinaron que sus docentes no tienen un desempeño aceptable.

**Palabras Clave:** Modelo, Gestión, Gestión Pedagógica, Competencias, Desempeño.

## **ABSTRAC**

The research work proposes a Model of Pedagogical Management according to Competencies for the improvement of the performance of Nursing teachers of a Private University during the year 2016; Which describes, analyzes and explains the problem, expressed in the limitations to develop and plan teaching-learning processes, poor preparation in didactic competence; Which causes students to have problems in the quality of their learning. The object of study is the performance of teachers; And aimed to design a model of pedagogical management according to competencies to improve the performance of the teacher. The field of action is constituted by the Model of Pedagogical Management, from this perspective, hypothesis has not been designed as a descriptive research. The type of research is positivist, quantitative and descriptive with proposal. The census population consisted of 35 students. The instrument was prepared by Julio Herminio Pimienta and adapted to Peru for this research. In order to do this, the content validation was first performed by judgment of 3 experts and reliability analysis with a Cronbach alpha of 0.965, which we consider high. The results were that 57.1% of the teachers have a moderately satisfactory performance; 22.9% of teachers have a minimum performance, followed by 14.3% of teachers with satisfactory performance and 5.7% of teachers have an unsatisfactory performance; This being the lowest percentage. It is concluded that 74% of the students felt that their teachers did not perform well.

**Keywords:** Model, Management, Pedagogical Management, Skills, Performance.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Dedicatoria.....	Ii
Agradecimiento.....	Iv
Resumen.....	V
Abstrac.....	Vi
Indice.....	viii
Introducción.....	9
Material y Métodos.....	50
Resultados.....	55
Discusión.....	60
Conclusiones.....	67
Recomendaciones.....	69
Referencias Bibliográficas.....	71
Anexos.....	74
Anexo 01: Cuestionario de desempeño docente	
Anexo 02: Matriz de validación por juicio de expertos del instrumento	
Anexo 03: Ficha técnica del instrumento	
Anexo 04: Modelo de Gestión Pedagógico	
Anexo 05: Matriz de validación por juicio de expertos de la propuesta	
Anexo 06: Cuadro de operacionalización de las variables	
Anexo 07: Matriz de consistencia	

# **CAPÍTULO. I**

## **INTRODUCCIÓN**



## **2.0. INTRODUCCIÓN**

La docencia es una de las profesiones más nobles que ejerce el ser humano desde tiempos inmemoriales, por ello se ha connotado en el servicio a la humanidad desde la educación básica regular hasta la culminación de los estudios al finalizar la universidad.

Para aspirar a ser maestro de los primeros niveles se exige la profesionalización y culminar estudios cifrados en años y modelos educativos; sin embargo para enseñar a nivel universitario se asignan experiencias curriculares a los docentes en base a la competencia profesional y no al conocimiento que posee en teorías educativas, estrategias metodológicas, entre otros, orientadas a que los jóvenes aprendan significativamente en un contexto cambiante desde lo climático hasta lo social y emocional de las personas del siglo XXI.

Es importante acotar que hoy en día la sociedad global necesita profesionales formados en competencias porque en la selección que hacen las empresas se evalúa el desempeño de los egresados de las universidades; por ello los maestros que afrontan este reto deben poseer un perfil cimentado en la competencia didáctica.

Para conocer y aplicar aspectos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de sus discentes, el maestro requiere desarrollar competencia de especialidad porque es necesario que conozca el objeto de estudio de la carrera en que se está formando; competencia investigativa porque el aporte de las investigaciones lo ayudarán a seguir creando ciencia y ésta debe emerger de los espacios universitarios; competencia en el uso de las TICS, porque la generación actual convive en el mundo digital más que en el real, entre otras competencias como la emocional y cultural.

Existen estudios sobre las cualidades del profesor efectivo por tanto no es un tema nuevo; esto se ha venido haciendo desde hace cerca de cien años en Estados Unidos,

comenzando con la recopilación que hizo Butsch (1931) sobre las investigaciones desarrolladas desde inicios del siglo XX hasta la década de los treinta. A partir de ese momento su estudio ha pasado por diferentes vicisitudes, cambios conceptuales y por la ampliación de los rasgos que lo definen: se ha pasado de una visión simplista y de correlación de variables a otra compleja y holística.

Uno de los principales debates que hubo a finales del siglo XX es que, debido a los resultados de las investigaciones desarrolladas en décadas anteriores, se llegó a dudar si el profesor era un elemento crucial en el rendimiento del estudiante, o si éste era mayormente afectado por otras variables, sobre todo las de tipo externo al acto educativo.

Las investigaciones realizadas en esa década han demostrado que el docente es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos por encima de otros, tales como la organización escolar, el currículo, el origen socioeconómico del estudiante, el tipo de institución, etc. (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Nye et al., 2004). Desimone, (2009) coincide en asignar un papel destacado al maestro, resaltando que su continuo desarrollo, actualización y compromiso es uno de los factores esenciales para mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida.

A nivel mundial los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica (Cid et al., 2009 y Hativa y Goodyear, 2002).

Desde la perspectiva del análisis crítico y reflexivo se piensa que la calidad de la enseñanza y el compromiso del aprendizaje, por parte de ambos actores, actualmente sufren una brecha que esta investigación propone paliar a través de la propuesta en mención, bajo el enfoque de las competencias que debe poseer el docente universitario de las ciencias de la enfermería. Por lo común, el conocimiento de los profesores

universitarios en México, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es producto de la experiencia y del efecto de la socialización que les hace repetir, hasta cierto punto, los esquemas y modelos de los profesores que les enseñaron cuando fueron estudiantes (Moreno & Azcárate, 2003, p. 267 “citado por” Estévez, 2014).

Cuando se analiza el término competencia se concluye que es una suma de aspectos como los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que debe adquirir una persona después de recibir educación para lograr transformar su comportamiento y pueda desempeñarse en su vida personal y profesional exitosamente.

Al respecto, muchos maestros universitarios siguen impartiendo una educación basada en contenidos, por lo que urge seguir fortaleciéndose varios aspectos, aún, poco abordados en implementación de las competencias en Iberoamérica, las cuales deben hacerse de una forma más sencilla y no con procedimientos tan complicados como sucede en la actualidad, lo cual dificulta la transformación educativa; centrarse en problemas y proyectos del contexto, y menos en los contenidos a aprender y tener como base el proyecto ético de vida, eje esencial de la formación de ciudadanos responsables, respetuosos, colaborativos, críticos y emprendedores.

De esta manera, contribuiremos a sembrar las bases para la calidad de vida, el crecimiento económico con justicia social y la sustentabilidad ambiental.

Los docentes universitarios suelen carecer de formación didáctica específica o general; más bien, su formación corresponde al campo de la disciplina que enseñan. Por esto se dice que “sus conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje son subjetivos, con una fuerte carga de afectividad y sin una sólida base pedagógica que los sustenten” (Moreno & Azcárate, 2003, p. 267 “citado por” Estévez, 2014).

Los estudiantes manifiestan que no entienden las explicaciones de sus profesores debido a que la mayoría de ellos se limitan a leer sus diapositivas y/o materiales que utilizan en clases, haciendo muy monótono el proceso.

También expresaron que sus docentes conocen las especialidades que dictan pero no aplican estrategias de enseñanzas adecuadas; en consecuencia muchos estudiantes solo memorizan los conocimientos recibidos los cuales no se ven reflejados durante la práctica.

Al conversar con los docentes expresaron su necesidad de ser capacitados en estrategias metodológicas pues observaban que muchos de los estudiantes tenían diversos problemas tales como: bajo rendimiento académico en la teoría y en la práctica, deserción, poca participación en clase, ausentismo, entre otros.

Las autoridades de la universidad en estudio fueron interrogados sobre el perfil de sus docentes afirmando que ninguno de sus maestros tiene estudios de didáctica universitaria, lo cual agrava el problema e impide una adecuada calidad de los aprendizajes y un óptimo desempeño.

En la escuela de enfermería, de la universidad privada en estudio, se ha observado que los docentes son competentes en sus especialidades profesionales, pero carecen de formación pedagógica refiriendo que tienen problemas en la enseñanza de sus asignaturas. Asimismo afirman que no conocen temas relativos a estrategias de enseñanza, que tienen serias debilidades en cuanto a los temas de evaluación y que aun manejan lo tradicional sin tener en cuenta el actual enfoque por competencias.

Por otro lado en entrevista con los estudiantes muchos de ellos manifestaron que sus maestros solo leen textualmente sus diapositivas y no aplican estrategias que puedan lograr hacerse comprender en los tópicos que contienen sus asignaturas.

Asimismo los estudiantes afirmaron que sus docentes no los hacen participar tornándose un monologo sus clases, solo atinan a dictar los contenidos creando un ambiente de solo copiar estrictamente lo que los maestros explican a la manera tradicional

Los docentes también expresaron su necesidad de recibir cursos de especialización en docencia universitaria que incluya aspectos didácticos y de evaluación según el enfoque por competencias para mejorar la calidad de su enseñanza y la optimización de los aprendizajes de sus estudiantes.

En diálogo sostenido con los directivos de la escuela de enfermería, escenario donde se realizará el estudio, afirmaron que no cuentan con estándares definidos para la evaluación del desempeño de sus docentes y que todos ellos manejan cursos de su especialidad, pero que tienen problemas con los docentes porque no conocen estrategias pedagógicas debido a la nula formación docente del profesor que labora en esa casa de estudios. Esto se ve reflejado en los altos índices de desaprobación, deserción e insatisfacción de los estudiantes con el servicio educativo que recibe, explicable por los múltiples factores causales antes referidos, entre otros.

Esta problemática motivó a formularse el siguiente problema de investigación.

¿Cómo el Modelo de gestión pedagógica según competencias contribuirá a mejorar el desempeño del docente de la escuela de enfermería de una universidad privada de Lambayeque 2016?

La presente investigación fue importante porque permitió diagnosticar el desempeño del docente de la escuela de enfermería en las dimensiones de planeación, didáctica, aspectos relacionados y desempeño lo que significó que se obtuvieron datos estadísticos claros sobre cómo se desenvuelven los maestros ante la cátedra universitaria.

El estudio se justificó porque constituyó un aporte para la ciencia ya que permitió plantear un modelo de gestión pedagógica según competencias, basado en aspectos

pedagógicos óptimos para la enseñanza a nivel universitario los cuales se presentan como indispensables para gestionar el proceso de enseñar y aprender en el claustro universitario.

En la investigación se utilizó un instrumento, para estimar el desempeño del docente, según la percepción de sus estudiantes tomado de un estudio extranjero el cual fue validado para el Perú, constituyendo un valioso aporte para próximos trabajos en relación a la temática planteada.

La investigación benefició a docentes y estudiantes porque planteó un diagnóstico real sobre el posicionamiento del profesor en las aulas de enfermería y en base a estos resultados se diseñó y validó un modelo de gestión pedagógica que marcó la ruta del quehacer pedagógico en las aulas, promoviendo enseñanzas y aprendizajes de calidad.

El presente estudio es un aporte para la docencia en enfermería porque permitió presentar un modelo basado en mejorar la competencia didáctica en lo que se refiere al manejo de estrategias metodológicas, uso de las tecnologías en las aulas universitarias es decir busca formar en pedagogía a las enfermeras que ejercen la enseñanza del proceso del cuidado del individuo, familia y comunidad.

De lo descrito anteriormente, se concluye que el objeto de la investigación es el desempeño docente y para efectos de la presente investigación se presenta el objetivo general que fue proponer un Modelo de gestión pedagógica según competencias para mejorar el desempeño del docente de la Escuela de Enfermería de una Universidad privada de Lambayeque 2016. Y dentro de los objetivos específicos se precisan los siguientes.

Identificar el desempeño global del docente universitario de la escuela de enfermería en estudio.

Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de planificación curricular de la escuela de enfermería en estudio.

Conocer el desempeño del docente universitario, según la dimensión de la didáctica de la escuela de enfermería en estudio.

Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de aspectos emocionales de la escuela de enfermería en estudio.

Diseñar el Modelo de gestión pedagógica basado en el enfoque por competencias para el docente universitario de la escuela de enfermería en estudio.

Validar el modelo de gestión pedagógico basado en el enfoque por competencias, según el juicio de expertos para la escuela de enfermería en estudio.

Planteado el objetivo, se precisó el **campo de acción** de la investigación como: Diseño del Modelo de gestión pedagógica basado en el enfoque por competencias para el docente universitario de la escuela de enfermería en estudio por último no se ha diseñado hipótesis por ser una investigación descriptiva siendo en este tipo de estudio el planteamiento de la misma de carácter opcional (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En correspondencia con los objetivos, se establecieron las siguientes tareas de la investigación:

Primera tarea: Etapa factible perceptible

1. Analizar la bibliografía respecto al tema de investigación.
2. Evaluar y comprender la evolución histórica tendencial del desempeño docente.
3. Analizar críticamente los conceptos sobre competencias docentes universitarios
4. Describir de la metodología de los diferentes procesos realizados para alcanzar los objetivos de la investigación.

Para el desarrollo de las tareas en la etapa factible los métodos que se utilizaron son los siguientes:

1. El método empírico, para la caracterización del objeto de estudio. Se realizó un análisis documental para sistematizar los referentes bibliográficos y los documentos metodológicos, que permitieron acceder a enfoques teóricos actualizados; de igual forma, se utilizó la técnica de la encuesta, el cuestionario y la valoración de especialistas, los cuales permitieron recoger criterios e informaciones que ayudaran en el análisis del objeto de estudio.
2. El método histórico – lógico, contribuyó en la determinación de los antecedentes y las tendencias históricas del desempeño docente.
3. El método de Análisis – Síntesis, para la sistematización de las ideas relacionadas con el objeto de estudio y para establecer las múltiples relaciones entre los factores que intervienen en el proceso que se analizó. Asimismo, contribuyeron a definir la estructura global de la tesis sobre la base de un análisis detallado de las teorías existentes respecto al problema de estudio. de igual forma, estos métodos permitieron interpretar los resultados de los instrumentos.
4. Inductivo. Método que permitió conocer la realidad factible del desempeño del docente universitario
5. Deductivo. Con este método se percibió la realidad global del problema, se evaluó la relación causa - efecto desde un enfoque holístico respetando los diferentes contextos; además, se utilizó en el conocimiento de las regularidades y características esenciales del desempeño docente.

Segunda tarea: En la etapa de diseño y elaboración del modelo



1. Determinación de los fundamentos teóricos – prácticos del Modelo de Gestión Pedagógica.
2. Elaboración del Modelo basado en el enfoque por competencias

En la etapa de diseño y elaboración del modelo se utilizará el método sistémico-estructural, dialéctico, la significación práctica y la significación teórica.

- a. El *método sistémico- estructural* funcional para determinar los procesos lógicos y coherentes del modelo propuesto el cual permitió explicar las relaciones, las motivaciones, la participación de los y las actores en el desempeño docente.
- b. El *método dialéctico*, que consistió en abordar el trabajo de investigación de forma integral y sistémica identificando sus configuraciones, relaciones y contradicciones en la praxis de los procesos de desempeño del docente de enfermería que se aborda. Nos permite analizar las realidades, los procesos, el desarrollo con respecto al objeto de estudio y establecer las contradicciones y diferencias, poder explicar los cambios que se presentan en cada una de las estructuras; que afecta al desempeño docente.
- c. La *significación práctica* del informe de investigación fue que a partir de proponer el modelo de gestión pedagógica para que sea aplicado en próximos estudios, se promoverá la necesidad de autoevaluar el desempeño del docente; fomentar una actitud positiva hacia esta necesidad; decidir los aspectos prioritarios en el desempeño del docente; organizar el proceso; elaborar y/o adaptar instrumentos y procedimientos presentados; analizar los criterios y/o indicadores y estándares expuestos.

- d. La significación teórica se sustenta en el enfoque por competencias, es decir el Modelo de gestión Pedagógica promueve la participación y beneficio del docente así como la identidad y el compromiso consciente de acuerdo al rol y función de cada uno de ellos; igualmente, garantiza la sostenibilidad y una mejora responsable y continua de la gestión de calidad. Asimismo, el modelo se orienta a alcanzar los diferentes objetivos institucionales y aumenta la eficacia, la eficiencia y la transparencia en los resultados de la gestión en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En relación a los antecedentes el presente trabajo evidencia estudios anteriores sobre el objeto de estudio a nivel internacional tenemos a Gómez, R.; Bárbara Y. Díaz, I.; Fernández, C. y Naithe, D. (2016) realizaron un estudio sobre la Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. El objetivo fue valorar la percepción de los estudiantes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica durante el curso 2014-2015. Las autoras concluyeron que los estudiantes valoran de forma positiva el papel de los profesores en el proceso docente-educativo con el consecuente reconocimiento de la utilidad de la asignatura para la formación de los mismos. No obstante, aún existen deficiencias en el logro de los nodos interdisciplinarios por parte de algunos profesores.

Asimismo tenemos a Silvia, L., Marina, M. & Otegu, X. (2016) desarrollaron el estudio titulado Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles, cuyo objetivo fue desarrollar un sistema de evaluación de la función enseñanza del profesorado. Concluyeron que existen diferencias significativas en las

respuestas según el tramo de las carreras, siendo los estudiantes de final de carrera quienes manifiestan valoraciones más positivas. Se puede afirmar además que, mediante la aplicación del análisis factorial, la pregunta “Juicio global sobre el docente” resulta ser un buen indicador de los atributos del docente en la actividad enseñanza indagados a través del resto de las preguntas del formulario. Estos análisis brindan información muy valiosa para la orientación de la acción didáctica y la toma de decisiones institucionales. Suescun, W. (2015) realizó la investigación El discurso educativo en profesores universitarios bajo la percepción de sus estudiantes.

El objetivo fue explorar la percepción de sus destinatarios fundamentales, los estudiantes, acerca del discurso educativo de los profesores. En el discurso general de los docentes agrupados los aspectos reflexivos y sociales predominan. Aunque la percepción afirmativa es mayor al 50 % en todas las dimensiones, es en éstas donde se eleva más lo que quizá implica que las disciplinas que se enseñan están vinculadas a algunas dimensiones del discurso. La investigación reconoce ser una aproximación bastante contextual que puede ser la apertura a nuevos análisis perfeccionando los aspectos metodológicos.

Asimismo tenemos a Thauana, N.; Brandalize, R., Daniele L. & Silva, P. (2015) desarrollaron la investigación Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación que tuvo como objetivo contribuir al desempeño de los docentes de enfermería a través de metodología cuestionable e identificar los métodos de enseñanza utilizados por el profesorado de la asignatura Enfermería y presentar la metodología de investigación de los profesores. Los resultados arrojaron que a través de un análisis de contenido de Bardin reveló seis unidades de contexto y trece unidades de significado que mostraron las diferentes metodologías utilizadas por los profesores y aprender de ellos acerca de ellos.

Concluyendo de que debería haber más reuniones de discusión sobre las metodologías de enseñanza.

Asimismo se presenta a Rojas, M. & Carreto, F. (2015) realizaron la investigación Experiencias de enseñanza aprendizaje en el proceso enfermero en la asignatura de Enfermería en Psiquiatría del 5° Periodo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM. El objetivo fue valorar el proceso enseñanza aprendizaje exitoso bajo un método integrador en que se recupera en términos de Vigosky de la zona de desarrollo próximo con los conocimientos que el alumno ha logrado en las unidades de aprendizaje de los periodos semestrales anteriores. Los autores concluyeron que con estos referentes, se promueve un aprendizaje integral para que el alumno desarrolle procesos cognitivos que de acuerdo a la taxonomía de Marzano se enfocan al análisis y utilización de las taxonomías NANDA, NIC y NOC, orientados a satisfacer los estándares internacionales sobre la comprensión y cuidado del paciente psiquiátrico.

Tenemos a Pimienta, J. (2014) llevó a cabo la investigación Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias, Universidad Anáhuac, México. El objetivo fue diseñar, construir y validar un cuestionario para evaluar el desempeño académico de profesores universitarios desde la perspectiva de los estudiantes. Concluyó que el instrumento diseñado muestra una confiabilidad de 0.965 (alfa de Cronbach), el grado de acuerdo, con el índice kappa de Cohen, se ha considerado como mayor a 0.7 y el análisis factorial confirmatorio apunta a dos factores de tres que se tenían; sin apartarse drásticamente de la teoría que ha servido de base.

De igual modo tenemos a Espinosa, P. & Gutiérrez, I. (2011) en su estudio realizado sobre Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas cuyo objetivo fue la mejora de los procesos de evaluación de la actividad docente y de su

calidad mediante la exploración y la propuesta de indicadores de evaluación de las competencias TIC del profesorado universitario, concluyó que los indicadores planteados sirvieron como base para construir un modelo de análisis de competencias tecnológicas.

Medina, J. (2010) en su investigación Modelo Teórico de Valoración del Desempeño Docente como una Vía para la Autorreflexión de la Praxis en la Educación Superior, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela que tuvo como objetivo diseñar un modelo centrado en la autoformación para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, concluyó que si el profesor universitario hace conciencia de su praxis docente será capaz de reflexionar sobre ella e incorporar ajustes que le permitan autoformarse en un proceso de mejora continua del hecho educativo.

En el ámbito Nacional tenemos a Tantaleán, L., Vargas, M., & López, O. (2016) realizaron la investigación El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. El objetivo fue determinar la influencia del monitoreo pedagógico en el desempeño docente. Concluyeron que existe influencia del monitoreo pedagógico en el desempeño profesional de los docentes, por lo que la evaluación constante propició la influencia del monitoreo en el desempeño de los docentes; con la simple exigencia de los deberes el desempeño docente mejoraba, pero los resultados fueron más alentadores cuando se ejecutaron actividades de acompañamiento y asesoramiento pedagógico.

De igual manera a Tolentino, L. (2013) llevó a cabo el estudio Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II. Tuvo como objetivo demostrar el nivel de asociación estadística entre el desempeño didáctico y académico de los docentes con la satisfacción de los estudiantes

del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El autor concluyó que los estudiantes en su mayoría (aprox. 64% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose, en los aspectos académico y didáctico. Es decir, no están demostrando que conocen con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparten, no demuestran alto bagaje cultural, entre otros.

También a Palomino, F. (2012) en su investigación titulada El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres que tuvo como objetivo abordar el tema del desempeño del docente y la influencia que tiene en el aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, encontró que mientras más óptimo es el desempeño del docente mayor es el aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito local investigadores como Jurado, C. (2014) en su estudio Modelo de evaluación docente basado en el enfoque de la competencia profesional para el programa académico de formación general de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo-Perú, plantea como objetivo proponer un modelo de evaluación para el docente. Concluye que es necesario que el profesorado responsable de generar normas y procesos de evaluación (líderes/gestores) tenga en cuenta el equilibrio docencia-investigación. Promoviendo su reconocimiento similar para asegurar que, tanto la ‘formación del alumnado’ como, el ‘desarrollo de nuevo conocimiento’ sean actividades productivas y, de ser posible, ambas se retroalimenten positivamente.

Dentro del enfoque cognitivo se han planteado diversas teorías psicológicas, a partir de las cuales se busca describir y explicar la vida mental de los sujetos como condición para la comprensión de su aprendizaje. De manera particular.

Esto ayuda a comprender lo que investigaciones recientes, como la de Vicenzi (2009), siguen confirmando: existe un porcentaje importante de profesores que no presentan correspondencia entre su actuación y su concepción pedagógica.

Por su parte, Gimeno (1991) identifica también la existencia de las concepciones espontáneas, las cuales tendrían origen en la cotidianidad y cuyo propósito es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Buena parte de las representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y la enseñanza, se adquieren de forma implícita, no consciente, intuitiva, las cuales se producen por la exposición repetida a situaciones de aprendizaje en las que se reproducen ciertos modelos.

Esto es particularmente importante para entender por qué las prácticas pedagógicas no se ajustan, en todos los casos, a los contextos socioculturales en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Como indican Pozo, et al. (2006), las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus estudiantes no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden.

Deben integrarse o coordinarse ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas.

La práctica desde tres miradas convergentes: el profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador Stephen Kemis, en su introducción al trabajo de

Carr (1990), señala la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, pero también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política.

Entonces la práctica pedagógica no es solo una acción observable, un hacer verificable ni solo un conjunto de creencias, visiones y percepciones, un pensar y sentir de los profesores no siempre explícito; es, en realidad, la integración de los sistemas explícito e implícito de representación.

Esto constituye el punto de partida para fortalecer la figura de un profesor que ya no sea consumidor pasivo de políticas y modelos, sino un actor crítico y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le presenta la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Si se reconocen las concepciones espontáneas, los profesores podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad, dando surgimiento a una nueva cultura profesional que, según lo concibe Latorre (2003), implica una práctica pedagógica reflexiva, investigadora y transformadora, en oposición a la práctica guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural que permanecen implícitas.

Dentro de esta cultura debe emerger un profesorado autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla.

Esta visión del profesor proviene de un enfoque alternativo que es también de naturaleza cognitiva-constructivista, pero que se enriquece con perspectivas crítico-



sociales, como la Teoría del Currículo, la Sociología Crítica y el Interaccionismo Simbólico, entre otras.

Sin duda, estas ofrecen otra mirada en la que el profesor reflexivo, señalado por Schön desde principios de la década de los ochenta en el siglo XX en el ámbito internacional y por Vasco (1990) en el contexto local; el profesor investigador de Carr (1990), Elliot (1993), Stenhouse (1998) y Latorre (2003), y el profesor mediador de Tébar (2003), Calvo (2004) y Prieto (1995), son referentes fundamentales para trazar nuevos caminos hacia la formación de equipos docentes profesionales y comprometidos con el cambio educativo.

El profesor como práctico reflexivo es una idea que tiene sus orígenes a principios del siglo XX en las teorías de Dewey (citado en Latorre, 281 Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva Brenda Isabel López-Vargas | Sandra Patricia Basto-Torrado 2003), quien criticó la naturaleza del desarrollo educativo y enfatizó en la importancia de que el profesorado reflexionara sobre su propia práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el profesor debería ser consumidor y generador de conocimientos.

Las propuestas de Dewey son retomadas por Schön (1998), quien logra un avance significativo en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Este autor plantea una epistemología de la práctica que surge a raíz de la crisis de las profesiones, pues considera que el conocimiento producido por la racionalidad técnica y adquirida en la educación formal no permite responder de manera rápida a los problemas prácticos que se presentan a menudo, como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores.

Lo antes mencionado son situaciones divergentes en contextos singulares, que en este caso enfrentaría el profesor en su práctica cotidiana; por lo tanto, el autor sugiere un

cambio de estructura en el conocimiento del profesor que lo lleve a tomar decisiones desde o en la acción para, a posteriori, reflexionar sobre ellas y alcanzar un conocimiento práctico.

Según Schön, “cuando emprendemos actuaciones espontáneas e intuitivas propias de la vida, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos, y al describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que no son las apropiadas” (1998, p. 55). A este tipo de conocimiento tácito, espontáneo e intuitivo, que la gran mayoría de personas llaman sentido común, Schön lo ha denominado el conocimiento en la acción, es decir, un saber que no proviene de una previa operación intelectual.

Este tipo de conocimiento en la práctica pedagógica significa, desde el análisis de Pozo, et al. Sobre la propuesta de Schön, que el docente puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla. Una sorpresa en la dinámica del aula, una variación inesperada en la aplicación de una rutina, suscitaría un proceso de reflexión dentro de una acción-presente que el autor considera que resulta en alguna medida consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras.

Tenemos en cuenta el conocimiento inesperado y el conocimiento en la acción. Nuestro pensamiento se vuelve, pues, sobre el fenómeno y, a la vez, sobre sí mismo. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción, tanto para la presente como quizás otras que consideremos similares.

Un buen profesor mostraría una alta capacidad para integrar la reflexión en la acción en una tranquila ejecución de su tarea (2006, p. 84). Finalmente, la capacidad de describir lo que se hace, reflexionar sobre ello en la misma acción para luego reflexionar de nuevo sobre esa descripción realizada, constituye la reflexión sobre la reflexión en la

acción, un proceso recurrente que va haciendo a un profesional cada vez más diestro, un profesional reflexivo.

Así, para Schön el conocimiento que surge de la reflexión en la acción y posterior a la acción es un nuevo conocimiento, un conocimiento práctico. Este conocimiento es generalmente tácito y el profesor debe hacerlo explícito para generar transformaciones.

Dentro de este marco, el profesor Vasco (1990) planteó cinco aforismos para comprender el origen de la reflexión y la praxis del profesor reflexivo: 1. En el principio era la acción. 2. Los sistemas de acciones se van decantando en prácticas. 3. Sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ella. Nace la praxis. 4. La praxis empieza a transformarse en virtud de esa reflexión. 5. La reflexión empieza a refinarse y a expresarse en forma relativamente autónoma con respecto a la praxis. Nace la teoría.

En este planteamiento Vasco sugiere que la praxis nace con el fracaso de las prácticas, posibilidad interesante que abre nuevos horizontes 282 Universidad de La Sabana | Facultad de Educación ISSN 0123–1294 | Educ. Educ. Vol. 13, No. 2 | Mayo-agosto de 2010 | pp. 275-291 en el análisis de las mismas, pues le permite al profesor un suceso hasta hoy poco aceptado: pensar en sus propios desaciertos y modificarlos.

El autor propone que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por el profesorado a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer.

De ahí que la reflexión sea el primer paso que convertirá al profesor en un pedagogo capaz de reconocer sus desaciertos y fracasos y proponer procesos comunicativos y formativos contextuales, creativos, críticos y propositivos. En términos de Elbaz (citado en Perafán & AdúrizBravo, 2002) “el conocimiento práctico del profesor es una

combinación de la práctica, principios prácticos e imágenes. Estos tres componentes tienen en común que son contruidos durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor” (p. 24).

Bajo esta misma concepción, Pérez Gómez (citado en Imbernón, 1994, p. 94) sostiene que no es posible estudiar la reflexión a partir de esquemas formales sin tener en cuenta su contenido, el contexto y las interacciones, pues “[...] la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual... implica la inmersión consciente en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos”.

Así, esta epistemología de la práctica tiene como elemento innovador la reflexión que se suscita en medio de la práctica por parte del profesor, situación que pone en escena un sujeto con capacidad de improvisación pero no proveniente del azar, sino de su experiencia, de su interacción con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas desarrolladas en contextos particulares, lo cual demanda una mejor articulación de todas sus potencialidades.

De igual forma, este planteamiento presenta no solo a un profesional reflexivo, sino con capacidad de inspeccionar sus propias acciones al promover la autoevaluación individual y colectiva; proceso nada fácil de llevar a cabo en entornos laborales que exigen resultados en tiempo récord y donde el profesorado debe obtener evaluaciones por dentro de los promedios establecidos para mantener un contrato laboral, situación que, en ocasiones, lo lleva a realizar autoevaluaciones poco honestas.

Este profesor reflexivo, capaz no solo de analizar su práctica sino de proponer y teorizar nuevas formas de pensar y de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, podría dar el giro que la educación requiere hace tiempo.

Para Latorre (2003), este aporte de Schön debe ser complementado con la perspectiva crítico-social de Lawrence Stenhouse, quien con base en su modelo teórico sobre el currículo entendido como un proyecto que el profesorado debe construir teniendo en cuenta los intereses de los alumnos antes que los intereses institucionales, da origen al profesor investigador, que luego es retroalimentado con los análisis de Elliot (1988), Carr y Kemis (1988), entre otros. Stenhouse sostiene que es condición ineludible para la investigación y el desarrollo del currículo: “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo... el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar... el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades” (1998, p. 197).

Desde esta misma perspectiva, Carr (1990) afirma que la investigación educativa solo puede tener lugar en el contexto mismo de la práctica y son los profesores quienes, a partir de la reflexión sobre esta, pueden construir una ciencia de la educación sobre la base de la relación acción-teoría-acción. Habermas (1982) propone que la investigación por parte del profesorado reflexivo debe generar una cultura profesional ante ciertas imposiciones institucionales; es decir, el profesorado tiene la capacidad de generar teoremas críticos con qué identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica.

Entre esos planteamientos está el del profesor como un intelectual transformativo que debe “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990, p. 177), optando por discursos y acciones pedagógicas de naturaleza liberadora y problematizadora en los que se reconozca a los estudiantes como sujetos críticos.

Este intelectual transformativo, que cuestiona su propia práctica y las prácticas dominantes en la dinámica curricular y la vida cotidiana de las aulas es, sin lugar a

dudas, un profesor reflexivo que indaga, que construye su conocimiento a partir de ello y promueve el análisis del contexto en el que se sitúa la acción educativa, lo que, guardadas las proporciones, es asunto medular en las discusiones sobre la educación de hoy desde otras posturas.

En efecto, el debate educativo no se centra en estos días únicamente en los contenidos por transmitir, en su selección y organización, sino en la forma en que se puede propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento y formar, teniendo en cuenta un nuevo componente: los dilemas propios del contexto.

El profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y un estilo de información más manejables y pertinentes a su realidad, a través de los cuales puede tener acceso a debates más complejos, lo que da paso a la configuración gradual de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar sus propias prácticas.

Esas prácticas se consideran, entonces, el punto de partida, el eje de formación, el objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, el objeto de transformación, la cual se expresa en autodesarrollo profesional, mejores prácticas profesionales, mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejoras en la institución educativa, surgimiento de una comunidad científica-educativa y mejores condiciones sociales y éticas, entre otros elementos (Latorre, 2003, p. 19).

En este sentido, Grisales & González (2009) señalan la necesaria relación entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”, es decir, entre la producción del conocimiento y su enseñanza, que no es otra cosa que la reelaboración del vínculo investigación-docencia que debe llevar al profesor a asumir ese papel reflexivo e investigador que se ha venido delineando para desempeñar un nuevo rol en la Sociedad de la Información y el

Conocimiento, el rol de facilitador, de mediador, trascendiendo el de simple transmisor de contenidos que históricamente ha asumido y que, a pesar de tanto debatirse, sigue dominando la escena docente.

La mediación es un factor humanizador de transmisión cultural. El hombre tiene como fuente de cambio la cultura y los medios de información. El mediador se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos. Así, el estímulo cambia de significado, adquiere un valor concreto, creando en el individuo actitudes críticas y flexibles. La explicación del mediador agranda el campo de comprensión de un dato o de una experiencia, crea disposiciones nuevas en el organismo; crea una constante alimentación informática (feedback).

Se trata de iluminar desde distintos puntos un mismo objeto de nuestra mirada (p. 42).

Mediar significa intervenir entre los seres y la realidad para facilitar los procesos de aprendizaje; es decir, el profesor se convierte en el mediador por excelencia, pues no solo va a orientar y a motivar al estudiante a construir el conocimiento, sino también va a ayudarle a potenciar todas sus capacidades cognitivas, estéticas, sociales y afectivas.

El profesor, como sujeto mediador, es hoy un deber ser de la educación: no solo debe transformar la información para hacerla más comprensible y significativa para el estudiante, sino que debe lograr afectar su dimensión cognitiva, afectiva y motivacional, de tal modo que el sujeto mediado, el estudiante, se comprometa en el desarrollo de sus potencialidades.

Para ello el profesor mediador debe intervenir proponiendo criterios que ayuden al estudiante a comprender la información así como las estrategias para abordarla.

Tébar propone tres principios básicos inherentes al proceso mediador: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado. La mediación es una interacción intencionada, por ello supone reciprocidad: enseñar y aprender son un mismo proceso. Los procesos

comunicativos humanos son la plataforma de este principio, pues aquí entra en juego el lenguaje del cuerpo: el gesto, la mirada, el tono de voz, la expresividad que van a denotar y connotar la intencionalidad del mediador y su capacidad comunicativa y motivacional.

El profesor mediador trasciende su labor de transmisor para relacionar los hechos, las situaciones, los problemas con el mundo circundante del estudiante, es un ir más allá de lo que un currículo dicta para establecer conexiones, suscitar dilemas, promover dudas, crear posibilidades, generar espacios. Asimismo, presenta las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el sujeto que aprende, de manera que este se implique activa y emocionalmente en la tarea y perciba que lo que aprende en realidad es significativo para su existencia y quien le enseña es alguien en el que puede creer y confiar.

Dentro de este marco, Carlos Calvo (2004) plantea la necesidad de crear ambientes empáticos que hagan posible la mediación y esto significa la disposición tanto del profesor como del estudiante, lo que él ha llamado propensión a enseñar y aprender, pues hoy, tanto profesores como estudiantes pretenden cumplir los mínimos requisitos en el mínimo tiempo.

La mediación genera una sincronización lúdica y empática entre los actores, como si provocara un estado alterado de conciencia y los actores danzaran rítmicamente mientras aprenden y enseñan [...] Como educadores debemos saber que los procesos tienden naturalmente a crear patrones sincrónicos [...] pero la cultura ha intervenido modificándolos [...] entonces el educador termina por usar un lenguaje militar y confrontacional con expresiones como “dominar”, “controlar”, “enfrentar”, “manejar” a los alumnos. Lamentablemente, esta forma de ser no es natural, sino aprendida y lo único que consigue es dañar a los actores [...] mediar es una danza creativa donde se debe permitir la naturalidad, la expresión del propio ser, de la propia naturaleza (p. 8).



Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva Brenda Isabel López-Vargas | Sandra Patricia Basto-Torrado Este autor considera que la mediación solo será posible en la educación, no en la escolarización, “[...] la educación requiere de la diversidad antes que de la unidad, del caos antes que del orden, del aprendizaje antes que de la enseñanza; mientras que la escolarización necesita de la unidad y no requiere de la diversidad, del orden y no del caos, del deber ser en vez del poder ser, de la enseñanza que no garantiza el aprendizaje [...]” (p. 12).

Calvo sugiere, en primer lugar, que el profesor sistematice las experiencias obtenidas fuera del aula, a fin de lograr una posterior trasposición al salón de clases; en segundo lugar, propone que la enseñanza no debe limitarse a aprendizajes superficiales y complicados, sino que debe abrirse a aprendizajes simples y complejos; en tercer lugar, plantea la necesidad de desescolarizar quitándole a la escuela lo que tiene de escolar para devolverle sus cualidades educacionales.

En otras palabras, crear una escuela que descansa en la propensión a aprender y enseñar propia del ser humano. Educar es mucho más que aplicar una teoría o metodología; educar consiste en deslumbrar como misterios y fascinar con asombros. Si aquello se consigue, el resto fluye con naturalidad, recuperándose o potenciando la propensión a aprender y enseñar, tal como lo hace el agua al bajar hacia el valle y el mar, con altibajos y diferentes aceleraciones, en torbellinos y remansos, siempre buscando lo más bajo, lo más simple, lo más sencillo y sin perder nunca su dirección hacia el mar y continuar el proceso sin término (p. 15).

Desde esta misma visión, Prieto (1995) reconoce que la mediación más importante es el profesor, quien con su pasado y su presente está dispuesto a enseñar y aprender en un proceso dialéctico y es capaz de romper con las maneras tradicionales de transmitir el conocimiento, por tanto no debe tener prisa para abrir caminos a la reflexión y al

compartir, al reconocimiento de sus interlocutores como actores partícipes de su formación.

El profesor no debe imponer sino proponer criterios a fin de lograr la comprensión y la negociación de los mismos; entonces, debe ser capaz de hacer un alto para explicar y acompañar al otro en sus dudas, inquietudes y equivocaciones, siendo flexible ante la adversidad pero firme en la pasión por su quehacer. No obstante, señala el autor, existen dificultades para hacer del profesor un mediador cuando el mismo sistema educativo no lo reconoce como un sujeto propositivo y transformador, ya que la carga laboral, por un lado, y por otro una compensación salarial en retroceso, hacen que el profesor tenga una baja motivación para mediar.

Otro obstáculo para la mediación es el poco dominio del área disciplinar por parte del profesor, ya que “[...] es difícil volver pedagógica una relación basada en la inseguridad en torno a los conocimientos y las experiencias sobre los cuales gira el acto educativo” (p. 37). Otras mediaciones igualmente importantes en la promoción y el acompañamiento del estudiante son la institución, el contexto, el grupo, los medios y los materiales didácticos. El uso adecuado e integral de estas mediaciones en el desarrollo de las prácticas pedagógicas es fundamental para lograr mejores aprendizajes dentro del ecosistema comunicativo que la Sociedad de la Información y el Conocimiento pone a disposición de la educación.

A los educadores nos toca navegar de manera constante por el variado océano de la cultura para rescatar horizontes y arco iris, fuegos y abismos, que de estos también se aprende... disponer de todo el universo para mediar el aprendizaje de alguien requiere de un cierto grado de osadía y de ganas de aventura. Cuando me quedo, cuando no pongo nada de mí, cuando apenas si ofrezco migajas de ese universo, cuando sólo hablo

de lo que otros hablaron y no soy capaz de comunicar cultura y vidas ajenas, la mediación se estrecha y pierde toda su riqueza [...] (p. 44).

Cuando nos adentramos al término polisémico de competencia Pimienta (2012, p. 2) afirma: “La competencia (c) emerge de la intersección entre los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser)”.

Es posible determinar tres dimensiones de las competencias, a las que nos hemos referido anteriormente:

- Saber conocer: conocimientos factuales y declarativos.
- Saber hacer: habilidades, destrezas y procedimientos.
- Saber ser: actitudes y valores.

Sería inadecuado afirmar que una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes y valores, puesto que, durante el desempeño, precisamente todo eso es lo que activa una competencia en un sujeto.

Es importante plantear que las competencias existen por la necesidad de resolver problemas y situaciones. Cuando realizamos un diseño curricular basado en competencias, los problemas de la profesión hacen necesarias las competencias.

Es en este contexto que se trabaja en base al paradigma de la competencia el cual busca formar a una persona integral que pueda aportar a la sociedad en beneficio de la ciencia.

Desde la mirada de las competencias es importante el trabajo que describe Philippe Perrenoud en su obra 10 Diez Nuevas Competencias Para Enseñar, en la cual señala que la profesión docente no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias

reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas.

Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación.

Perrenoud, en 1996 afirma que el concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Así mismo Perrenoud, plantea diez familias de competencias, de las cuales algunas han sido tomadas en esta investigación para la construcción de la propuesta, estas son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

Conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien. Pero ésta no es la verdadera competencia pedagógica, sino que consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje.

Esto no parece necesario cuando el profesor se limita a recorrer, capítulo tras capítulo, página tras página, el «texto del conocimiento». Sin duda, ya existe transposición didáctica (Chevallard, 1991), en la medida en que el conocimiento se organiza en lecciones sucesivas, según un plan y a un ritmo que tiene en cuenta, en principio, el nivel medio y las adquisiciones anteriores de los alumnos, con momentos de revisión y otros de evaluación.

En esta pedagogía los objetivos se definen de forma implícita por los contenidos: en resumen, se trata, para el alumno, de asimilar el contenido y de hacer la prueba de esta asimilación en una prueba oral, un control escrito o un examen.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.

En esta competencia se trabaja aspectos como concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los estudiantes, adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje, observar y evaluar a los discentes en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo, establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

### 3. Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o el desarrollo de seminarios prácticos.

Esta competencia metodológica, se solapa con algunas competencias ya señaladas (con la planificación, pues también la metodología forma parte de los componentes que los profesores solemos planificar de antemano; con la gestión de la comunicación porque también la manera en que desarrollamos el intercambio de información forma parte de la metodología; con la de relaciones interpersonales y la de evaluación porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología, etc.).

A pesar de esa indefinición, que ha hecho que algunos prefieran hablar de estrategias instructivas más que de metodología, creo que la capacidad metodológica forma parte de esos conocimientos y destrezas básicos que todo profesor debe poseer.

Algunos contenidos fundamentales de esta competencia docente son:

#### a) Organización de los espacios

En algún tiempo la formación universitaria se desarrollaba en lugares casi sagrados donde se valoraba profundamente la belleza, el silencio, la posibilidad de pensar, de debatir, de pasear con los maestros, etc.

Pero esa tradición universitaria se ha perdido y las instituciones han acabado concediendo escasa relevancia a este aspecto del desarrollo de la docencia. Se diría que

se ha considerado que el lugar y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente constituyen una variable secundaria y de escasa relevancia.

Sin embargo, los modernos planteamientos didácticos que, parten de fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica.

La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción de los profesores y alumnos (incluido el aspecto de bienestar-malestar que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas y de mobiliario).

Al final, lo que está claro es que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas (que podrían, por tanto, llevarse a cabo en cualquier lugar).

Podría señalarse también que la única posibilidad de transformar las actuales metodologías didácticas basadas preponderantemente en la lección magistral ( y en general los modelos docentes centrados en la acción del profesor) pasa por un tipo de organización diferente de los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos puedan desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación.

b) La selección del método

La metodología didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. Aunque las metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la literatura especializada se mencionan alternativas muy diversas, en la práctica las metodologías didácticas empleadas en la Universidad adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales. Por eso resulta tan importante el debate sobre los métodos.

Por otra parte, el término “método” constituye un constructo quizás excesivamente amplio e internamente heterogéneo. Se ha utilizado como una especie de cajón de sastre en la que caben muchos componentes: la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo, el estilo de relación entre las personas, etc.

Por otra parte, tampoco podríamos hablar de “buenos” o “malos” métodos. Todos ellos tienen sus virtualidades y pueden resultar funcionales o no según sea la naturaleza y el estilo de trabajo a desarrollar.

Las características propias de las disciplinas condicionan notablemente la metodología de acceso a las mismas. Otro tanto sucede con las diversas modalidades de docencia (clases magistrales, prácticas, laboratorio, trabajo de campo, etc.): cada una de ellas conlleva exigencias y condiciones metodológicas muy variadas.

4. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa)

Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para



gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.

Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Esto es lo que sucede cuando damos clase, o cuando preparamos un material didáctico que vayan a utilizar nuestros estudiantes directamente. Convertimos la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar a nuestros alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciben el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir).

El proceso de codificación y transporte de la información del emisor a los receptores es complejo y se ve afectado por diversos factores. Nuestros mensajes didácticos pueden resultar deficitarios cuando no tenemos clara la idea que deseamos transmitir, no sabemos de ese tema o lo tenemos poco estudiado.

También puede que tengamos clara la idea que deseamos explicar pero que tengamos algunos problemas a la hora de disponer de códigos efectivos para codificarla (que nos falte vocabulario, que no seamos capaces de hacer buenos gráficos o que nos falten los signos necesarios para representarla).

En algunos casos conocemos bien el tema y tenemos un repertorio de signos suficiente para convertirlo en mensaje pero falla el proceso de transmisión, la conversión del mensaje en señales.

Eso sucede cuando tenemos mala o poca voz en auditorios grandes, mala letra y no se nos entiende, cuando tenemos algún problema de dicción, cuando los materiales que hemos elaborado están defectuosos y no transmiten bien el mensaje, etc. Lo que falla es la transmisión del mensaje.

Cuando nuestro mensaje llega al alumno el proceso se inicia de nuevo pero, en este caso, en el orden inverso. El primer problema que puede tener el alumno es el de dificultad en la recepción por algún problema de tipo visual, auditivo o de atención o bien, puede ser que las condiciones del ambiente hagan difícil la recepción (distancias excesivas, mucho ruido o luminosidad, etc.).

En otras ocasiones, es la propia emisión del mensaje la que produce los problemas de recepción (profesores que hablan muy rápido, o que escriben en el pizarrón a toda velocidad, o que van pasando sus transparencias o diapositivas sin dar tiempo a seguirlas, etc.). Los alumnos también manifiestan que no logran seguir a sus profesores porque no les entienden, porque utilizan palabras o signos o referencias que no figuran en sus repertorios. La consecuencia es que al haber recibido mal las señales, el resto del proceso se va a complicar para el alumno.

Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituyen un elemento clave en esta fase del proceso.

Cuando todo ha salido bien, el alumno llegará a identificar la idea que su profesor ha querido transmitirle. Obviamente esa idea o conocimiento puede estar más próxima o alejada del original, según haya sido la calidad del proceso de comunicación.

## 5. Manejo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. A los profesores ya no nos vale con ser buenos manejadores de libros.

Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la Universidad sin considerar esta competencia docente.

La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores (a parte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red.

Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

Para la evaluación del desempeño docente se analiza que la evaluación de la docencia universitaria no es una actividad nueva (v.g Álvarez, García y Gil, 1999), a pesar de ello, no se dispone de un modelo de evaluación del docente y la docencia en todas las Instituciones de Educación Superior, que sea común a toda la Universidad y, en concreto dirigido a Programas de Postgrado. Cada institución elabora su propio instrumento, respetando su diversidad interna, lo cual no es una tarea fácil.

La actividad docente es una tarea compleja, multidimensional, en la que el profesor puede asumir diferentes roles, adoptando enfoques diferentes respecto a la enseñanza (Ruiz, y Molero 2005), siendo éste un aspecto que dificulta el desarrollo de la evaluación docente. Centrándonos en el profesor universitario, debemos considerar que en su actividad profesional se diferencian tres facetas (docencia, investigación y gestión).

La función docente no se puede reducir a la actividad en el aula, debe ser una actividad cuya finalidad debe ir orientada hacia el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Bausela, 2004).

En el contexto universitario la evaluación de la docencia es infravalorada en relación a la evaluación de la capacidad investigadora.

Tradicionalmente la universidad ha preparado a sus docentes para la función científica investigadora descuidando su formación docente. Según García Cabero (2000) y Centra, 1983) hay diversa razones para explicar esta situación que no se da en otros niveles educativos: (i) La docencia es un arte, (ii) para enseñar bastaría con un profundo conocimiento de la materia, prescindiendo de las capacidades didácticas las cuales se desarrollarían a lo largo del tiempo, fruto de la experiencia. (iii) La producción científica sale a la luz pública, lo que permite la valoración de forma objetiva. Y, (iv).

La evaluación de la docencia no suele acarrear consecuencias positivas ni cuando hay éxito.

Últimamente la evaluación de la docencia se ha convertido en un tema de actualidad. Ante las nuevas políticas educativas emanadas por los gobiernos latinoamericanos, evaluar a los docentes se vuelve un tema además de escabroso, muy complejo, pudiéramos señalar como una de las causas de este fenómeno, los insatisfactorios resultados de los estudiantes de la región en los exámenes nacionales e internacionales.

Específicamente, México se encuentra en los últimos lugares. No era posible esperar más, con toda la información que se tiene acerca de la influencia de la actuación docente en el rendimiento académico de los estudiantes, la decisión de evaluar a los docentes en México, era impostergable.

En la educación superior, la cuestión no ha sido tan drástica; pero, la gran mayoría de las instituciones de educación superior evalúan a sus docentes y algunas decisiones toman producto de la misma, todo ello inmerso en el ambiente de acreditaciones y certificaciones que ha florecido en la educación superior como una imperiosa necesidad para la obtención de financiamientos públicos.

En este sentido, una actuación docente basada en competencias, al menos como aspiración, ha pretendido permear una gran cantidad de universidades mexicanas; aunque unas presenten claras resistencias a este paradigma que con más fuerza se ha visto presente en el siglo XXI.

Por supuesto, importantes estudiosos de la labor docente, Perrenoud (2004), Mateo (1996, 2006), y Zabalza (2012) por ejemplo, han planteado de una forma u otra, que es factible evaluarla tomando en cuenta una gran cantidad de actuaciones dentro de un mar en el que se desenvuelve este actor, sin dudar que su labor es un importante indicador de la calidad educativa de toda institución de educación superior. En palabras de Mateo (2006, p.96):

“el problema de fondo no es la evaluación, sino cómo a partir de ella conseguimos gestionar más eficientemente la calidad. Para ello deberemos establecer, en primer lugar, los elementos básicos que sustentan un modelo de evaluación del profesorado y cómo estos se relacionan con los procesos de mejora de los centros”.

El mismo autor; pero en 1996 nos hace ver la importancia de la valoración de ciertas tareas: una previa o de preparación, otra en la que se hace evidente la actuación, con la utilización de métodos y todo el proceso de enseñanza en “vivo”.

Posteriormente, Mateo (2006) haciendo referencia a McConney et. al (1996), analiza la pertinencia de incluir dentro de la evaluación de la actividad docente a: conocimientos de la materia, buenas credenciales, capacidad de seleccionar los materiales curriculares más adecuados, diseñar la instrucción y planificar las sesiones de aprendizaje, 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 personal.

Muñoz y Rueda (2014), hablan de “buenas prácticas docente” en contra de la llamada “buena enseñanza”, considerando la posibilidad de diferentes “rutas para el ejercicio docente, al mismo tiempo que se privilegie la función del profesor como generador de ambientes formativos”.

Con ello, contrario a lo que podría plantearse, reconocen la necesidad de perfiles docentes y de las buenas prácticas que orienten; pero dentro de un ambiente de respeto a la diversidad. Insisten en que la evaluación debe contribuir a recabar información para la futura toma de decisiones, que se tengan en cuenta las miradas de los propios actores tomando en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la docencia; mencionando además, que se debe retroalimentar este proceso con la evaluación de los otros componentes del sistema educativo tomando en cuenta que la evaluación debiera ser formativa y continua.

Un estudio en México reportado por Aguirre, X., Botero, I., Loredó, J. et al (2000, p.1; en Loredó, 2000), muestra la importancia de considerar la evaluación de la docencia desde un punto de vista integral y “no exclusivamente como un instrumento para recabar opinión de los estudiantes”; poniendo de manifiesto dos grandes vertientes en los procesos valorativos que se llevan a cabo: una orientada al control y otra, dirigida al desarrollo o perfeccionamiento de la labor docente.

Con lo anterior, nos acercamos a la consideración de la opinión del estudiante como uno de los aspectos a tomar en cuenta cuando hablamos de una verdadera evaluación integral de la compleja actividad docente del profesor; sin embargo, ¿sería posible no restarle importancia a la opinión de los que directamente reciben el producto del desempeño docente y que son la razón de ser de su existencia?

Parece que la respuesta tiene inmediatamente un “no”. Finalmente, los autores mencionados en el párrafo anterior, propusieron cuatro dimensiones en el diseño de en

un cuestionario para recabar información a los estudiantes acerca de la actuación docente: planeación, habilidades y estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y rasgos profesionales y personales.

Por otro lado, Kickman (2013, p.446), da cuenta de la perversión que puede sufrir la evaluación de los docentes, al estar ligada a la remuneración y con respecto a ello señala que “nos hemos transformado de homo academicus en homo economicus, de acuerdo con los planteamientos de Ibarra (2007).

Para esta investigación se utilizará el instrumento para la evaluación del desempeño docente basado en una formación de competencias de Julio Herminio Pimienta Prieto, el cual se muestra a continuación:

La variable de desempeño docente tiene la dimensión de Planeación, la cual tiene los siguientes indicadores:

1. Análisis del programa con los estudiantes.
2. Búsqueda de relación de las sesiones con las competencias presentadas en el programa.
3. Estructura lógica de las sesiones de clases.
4. Dominio de las competencias que se desarrollarán.
5. Cumplimiento del programa pactado con los estudiantes.

Asimismo también tiene la dimensión de didáctica, con los siguientes indicadores:

6. Contribución a la reactivación de los recursos previos que necesitan los estudiantes para el abordaje de la competencia en turno.
7. Mediación necesaria para la búsqueda de relación entre competencias previas y la actual a desarrollar.

8. Contribución para la organización adecuada resultante de la búsqueda de información relevante.
9. Creación de situaciones didácticas que propicien la aplicación.
10. Propiciar la revisión conjunta de las heteroevaluaciones después de entregadas.
11. Devolución de los productos evaluados para trabajo independiente.
12. Búsqueda de correspondencia conjunta entre lo evaluado y lo abordado en las sesiones.
13. Involucramiento de los alumnos en la evaluación.
14. Entregar calificaciones oportunamente.
15. Retroalimentación específica a cada estudiante sobre la evaluación.
16. Propiciar la interdisciplinariedad.
17. Propiciar la elaboración inferencial del tema a tratar o tratado.
18. Elaboración de situaciones problematizadoras para motivar el estudio.
19. Contribuir a la elaboración conjunta de conclusiones de las sesiones.
20. Utilización de recursos didácticos pertinentes.
21. Utilización de variadas estrategias para la enseñanza aprendizaje.
22. Propiciar la continua retroalimentación a los participantes como forma de evaluación formativa en el transcurso de las sesiones.

También la variable desempeño tiene la dimensión de Aspectos Relacionales, con los indicadores de:

23. Equidad en el trato con todos los estudiantes.
24. Claridad del lenguaje empleado.
25. Arreglo adecuado atendiendo a los valores institucionales.
26. Propiciar ambiente modificante.
27. Vivir los valores institucionales, denotándose en sus actitudes y conducta.



28. Relación de empatía con todos los estudiantes.
29. Controlar el grupo para el exitoso desarrollo de las actividades de aprendizaje.
30. Propiciar tolerancia respetando la diversidad

# **CAPÍTULO. II**

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

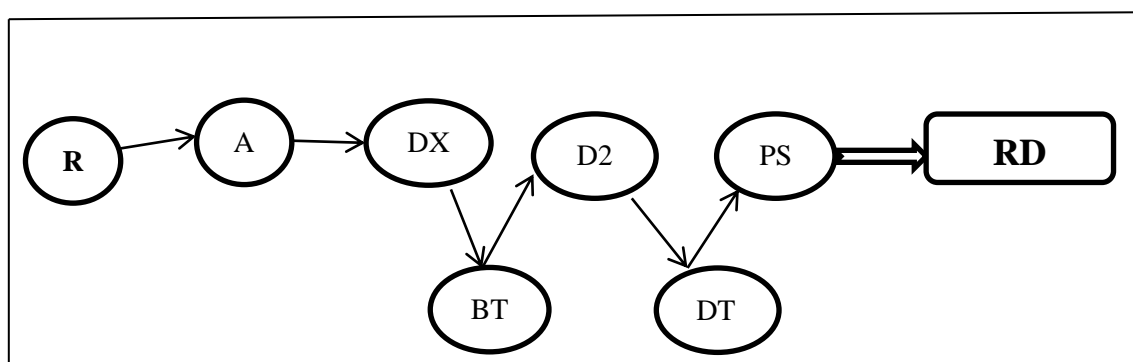
## 2.0. MATERIAL Y MÉTODOS

Según el paradigma científico la investigación es positivista llamada también empírico analítica o hipotética-deductiva, cuyo método básico es la experimentación y se apoya en la estadística para probar sus resultados. (Sampieri, Fernández & Baptista, 2014)

Según el enfoque de investigación es un estudio cuantitativo porque se observó la variable de desempeño del docente según la mirada de sus estudiantes para poder lograr mayor objetividad en los resultados. (Sampieri, Fernández & Baptista, 2014)

Según el objetivo que persigue es una investigación descriptiva y prospectiva es descriptiva porque observó y describió una situación problemática y prospectiva porque presentó los escenarios posibles que depara el futuro y se propone en este estudio un modelo de gestión pedagógica que permita afrontarlo en mejores condiciones. (Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

La presente investigación tuvo en consideración el diseño de investigación descriptivo con propuesta, como se observa en el siguiente gráfico:



Dónde:

Ri = Realidad inicial observada y descrita

A = Estudios de investigación relacionados con el Ri

Dx = Problema analizado y explicado a partir de A

BT = Modelos o teorías que se seleccionan para resolver Dx

D2 = Deducción obtenida a partir de Dx y BT

DT = Diseño teórico obtenido a partir de D2 y BT

PS = Propuesta de solución

RD = Realidad deseada

La población estuvo compuesta por 35 estudiantes del quinto ciclo de una escuela de enfermería privada, debido a que estos estudiantes tienen mayor madurez tanto cronológica como académica.

La muestra lo conformó la totalidad de la población para criterios de representatividad y significatividad, llamándose a esto como muestra censal o poblacional.

En todo el proceso de la investigación se aplicaron los siguientes métodos:

**Observación:** Proceso de conocimiento por el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en el objeto de conocimiento. (Vasilachis, 2008). En este estudio se observó en primer término la problemática referente a que los docentes no aplicaban en sus clases, según los estudiantes, estrategias de enseñanza que les permita a estos aprender de forma significativa es decir que puedan modificar o ampliar sus estructuras cognitivas con respecto al proceso del cuidado en las personas atendidas.

**Análisis:** Es un procedimiento mental mediante el cual un todo complejo se descompone en sus diversas partes y cualidades. (Vasilachis, 2008). El análisis en esta investigación permitió la división mental del proceso pedagógico que debe poseer un docente en clases en sus múltiples relaciones y componentes para lograr aprendizajes evidenciados en óptimos desempeños.

**Síntesis:** Establece mentalmente la unión entre las partes previamente analizadas y posibilita descubrir las relaciones esenciales y características generales entre ellas. (Vasilachis, 2008). La síntesis para este estudio se produjo sobre la base de los resultados que se obtuvieron después de aplicado el cuestionario a los estudiantes y luego con el análisis de lo que opinaron los encuestados sobre el desempeño de sus docentes.

Abstracción: Mediante ella se destaca la propiedad o relación de las cosas y fenómenos tratando de descubrir el nexo esencial oculto e inasequible al conocimiento empírico. (Vasilachis, 2008).

Por medio de la abstracción el objeto de estudio en esta investigación fue el desempeño del docente que fue analizado y descompuesto en conceptos; la formación de los mismos es el modo de lograr un nuevo conocimiento concreto.

Inductivo: Procedimiento mediante el cual a partir de hechos singulares se pasa a proposiciones generales. (Vasilachis, 2008).

Deducción: Es un procedimiento que se apoya en las aseveraciones y generalizaciones a partir de las cuales se realizan demostraciones o inferencias particulares. En esta investigación se presentaron inferencias deductivas que constituyeron una cadena de enunciados cada uno de los cuales es una premisa o conclusión al final del estudio que partieron en base a los objetivos propuestos. (Vasilachis, 2008).

Constituye el término medio entre la observación y la experimentación. Es un método descriptivo que consiste en obtener información de los sujetos de estudio, proporcionados por ellos mismos, sobre opiniones, conocimientos, actitudes o sugerencias.

El presente estudio se enmarca dentro de las llamadas investigaciones cuantitativas, por ello se utilizó un instrumento para el objeto a evaluar, es decir para medir el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

El instrumento fue una escala tipo Lickert, con cinco posibilidades de selección, atendiendo al grado de acuerdo con una serie de afirmaciones presentadas.

La escala tiene las secciones de planificación curricular, didáctica y aspectos emocionales y comprende 30 preguntas (Anexo 01).

El instrumento fue creado por Julio Herminio Pimienta y aplicado a 440 estudiantes universitarios seleccionados al azar de una población cercana a los 12,000 estudiantes de una universidad privada de la zona metropolitana de México. En esta selección se incluyeron alumnos de todas las carreras presentes en el campus.

Para efectos de esta investigación el instrumento se adaptó al Perú. Para ello, primero se ha realizado la validación del contenido por juicio de 3 expertos que cumplieran con el perfil de jueces expertos (Anexo 02)

Para el cálculo de la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes de enfermería que no fueron la muestra de este estudio estos estudiantes presentaron características socio económico y cultural; al realizar el análisis de confiabilidad atendiendo a su consistencia interna, se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.965, que consideramos alta. Por lo tanto se puede decir que el instrumento posee adecuada confiabilidad, como se observa en la ficha técnica (Anexo 03).

La base de datos fue analizada con estadística descriptiva e inferencial utilizando el paquete estadístico SPSS 22, presentándose en tablas y figuras los resultados de la variable desempeño docente.

## **CAPÍTULO. III**

## **RESULTADOS**

### 3.0. RESULTADOS

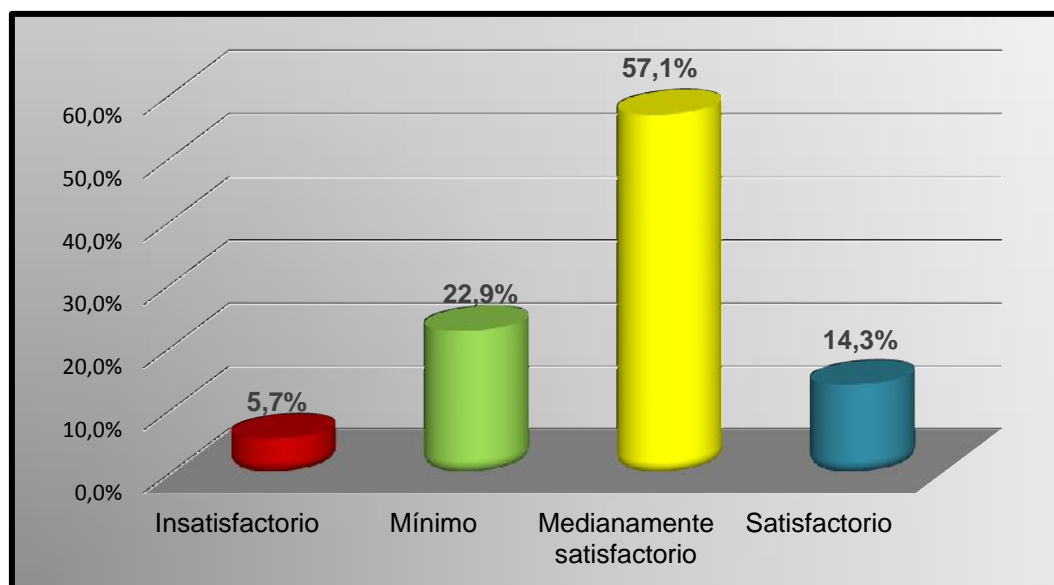
Tabla 1

Distribución del Desempeño del Docente Universitario en la Escuela de Enfermería de una Universidad Privada - 2016

		ESTUDIANTES	
DESEMPEÑO	<i>Insatisfactorio</i>	Recuento	2
		% dentro de	5,7%
	<i>Mínimo</i>	Recuento	8
		% dentro de	22,9%
	<i>Medianamente satisfactorio</i>	Recuento	20
		% dentro de	57,1%
	<i>Satisfactorio</i>	Recuento	5
		% dentro de	14,3%
Total		Recuento	35
		% dentro de GRUPO	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

Figura 1



En la tabla 4 se observa según los estudiantes que el 57,1% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio; el 22,9% de los docentes tienen un desempeño mínimo, seguido del 14,3% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo



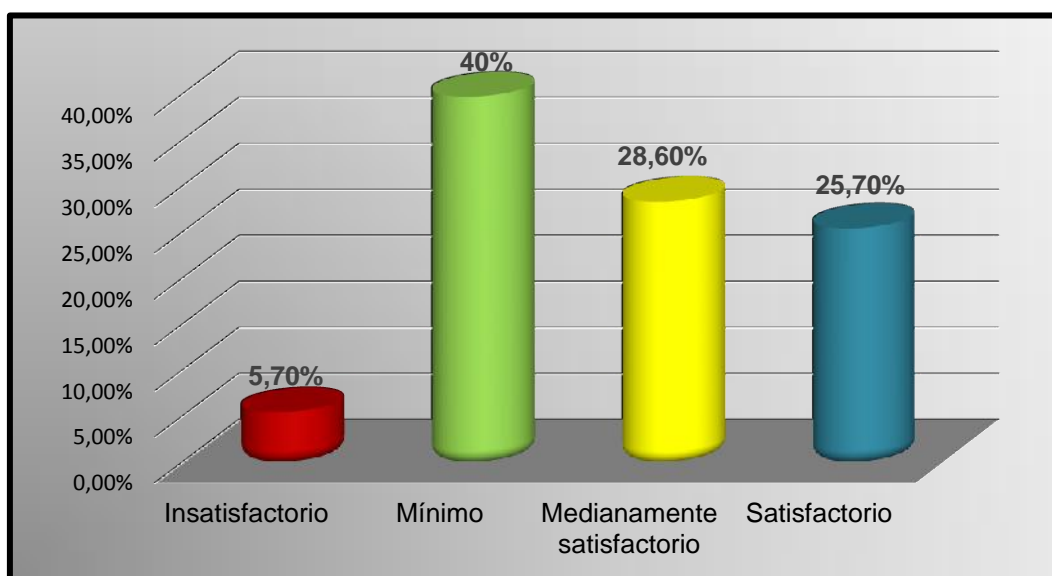
Tabla 2

Distribución del Desempeño del Docente Universitario según la Dimensión Planeación en la Escuela de Enfermería de una Universidad Privada - 2016

		ESTUDIANTES
PLANEACIÓN	<i>Insatisfactorio</i>	Recuento 2
		% dentro de 5,7%
	<i>Mínimo</i>	Recuento 14
		% dentro de 40,0%
	<i>Medianamente satisfactorio</i>	Recuento 10
		% dentro de 28,6%
	<i>Satisfactorio</i>	Recuento 9
		% dentro de 25,7%
Total		Recuento 35
		% dentro de grupo 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 2



Como podemos visualizar en la tabla 1 se observa que según los estudiantes encuestados el 40,0% de los docentes tienen un desempeño mínimo; el 28,6% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio, seguido del 25,7% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

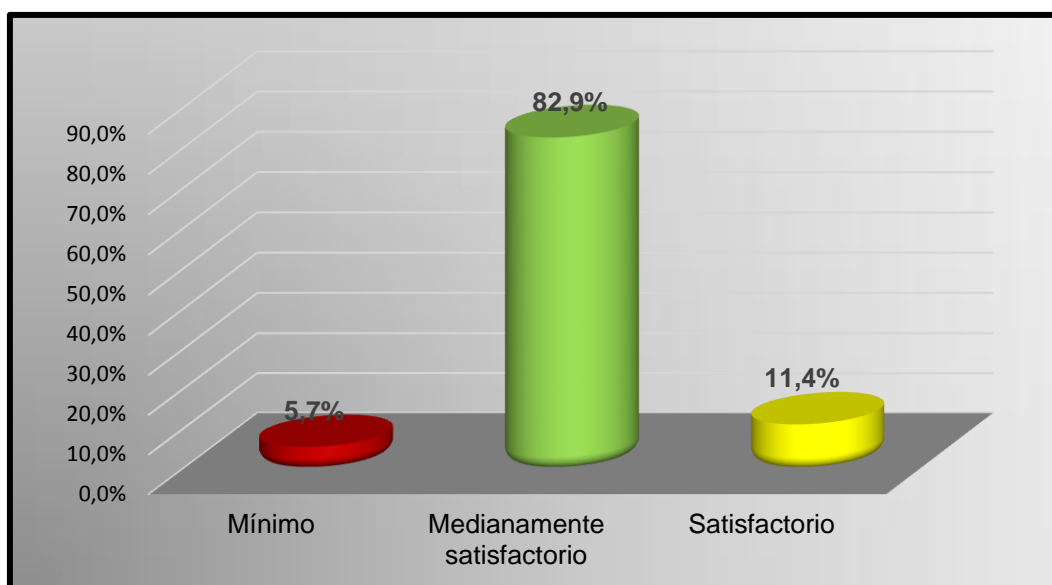
Tabla 3

Distribución del Desempeño del Docente Universitario según la Dimensión Didáctica en la Escuela de Enfermería de una Universidad Privada - 2016

		ESTUDIANTES	
DIDÁCTICA	<i>Mínimo</i>	Recuento	2
		% dentro de	5,7%
	<i>Medianamente satisfactorio</i>	Recuento	29
		% dentro de	82,9%
	<i>Satisfactorio</i>	Recuento	4
		% dentro de	11,4%
Total		Recuento	35
		% dentro de GRUPO	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 3



Como podemos observar en la tabla 2 observa que según los estudiantes el 82,9% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio, seguido del 11,4% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

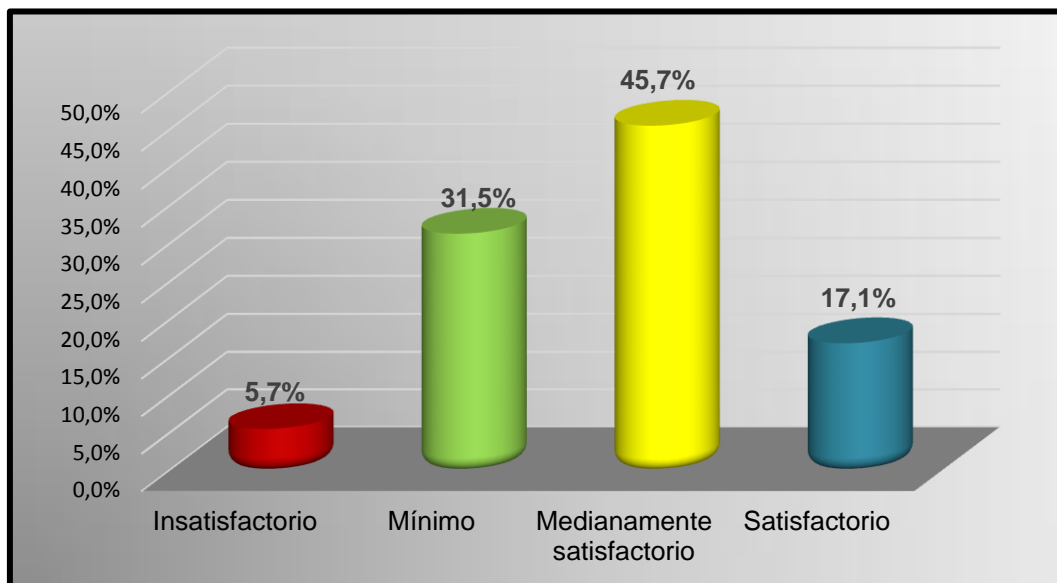
Tabla 4

Distribución del Desempeño del Docente Universitario según la Dimensión Aspectos Relacionales en la Escuela de Enfermería de una Universidad Privada - 2016

		ESTUDIANTES	
ASPECTOS RELACIONALES	<i>Insatisfactorio</i>	Recuento	2
		% dentro de	5,7%
	<i>Mínimo</i>	Recuento	11
		% dentro de	31,4%
	<i>Medianamente satisfactorio</i>	Recuento	16
		% dentro de	45,7%
	<i>Satisfactorio</i>	Recuento	6
		% dentro de	17,1%
Total		Recuento	35
		% dentro de GRUPO	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

Figura 4



Como se puede evidenciar en la tabla 3 los estudiantes manifestaron que el 45,7% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio; el 31,5% de los docentes tienen un desempeño mínimo, seguido del 17,1% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

## **CAPÍTULO. IV**

### **DISCUSIÓN**

#### **4.0. DISCUSIÓN**

El docente universitario debe poseer competencias para desempeñarse con calidad en su quehacer pedagógico en asignaturas orientadas a la formación básica, especializada y de investigación de los futuros profesionales de la enfermería.

Es necesario abordar la profesión del docente de una manera más concreta, proponiendo un repertorio de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (Altet, 1994). Es en este marco de necesidades nace la idea de esta investigación y se partió de identificar el desempeño global del docente universitario de la escuela de enfermería en estudio, desde la percepción del estudiante que es quien sería el principal evaluador del desempeño del docente en aula

En este propósito se aplicó el cuestionario de desempeño a los estudiantes de la escuela de enfermería en estudio y los hallazgos se presentan en la tabla 4 en la que se observa según los estudiantes que el 57,1% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio; el 22,9% de los docentes tienen un desempeño mínimo, seguido del 14,3% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

Según estos resultados se encuentra que el 74 % de los estudiantes opinaron que sus docentes no tienen un desempeño aceptable, en el análisis de los cuestionarios se encontró que la mayoría opinaron que les faltaba desempeño en didáctica especialmente que no aplicaban estrategias de enseñanza adecuadas para lograr la comprensión de los temas expuestos. Asimismo manifestaron que los profesores no establecen mucha comunicación con ellos que los hace distantes y con escasa confianza para acercarse a ellos a formularles preguntas o a solicitar aclaraciones sobre inquietudes que se puedan presentar sobre la asignatura. Estos resultados se contraponen con Cepeda, 2013, (p. 50) quien afirma que el docente debe de ser una persona con estudios y experiencia en su

área de desempeño profesional y en la docencia, pendiente del contexto social en el cual el estudiante se desenvuelve, para facilitarle la construcción de conocimientos pertinentes a la satisfacción de las demandas de la sociedad en que vive, que cuida la formación de los valores y actitudes en la interacción cotidiana al interior del aula, la cual se da en un marco de comunicación franca y abierta, favorecida por la profesionalización de su labor docente. [...] Asimismo manifiesta que la necesidad de comunicación debe ser concebida convenientemente en la actividad docente, actuando con flexibilidad y evitando el formalismo en las clases, buscando el comprometimiento del alumno y su colaboración en las actividades, a partir de que sienta la motivación por hacerlo.

En el proceso de evaluación del desempeño docente es crucial tener claridad en los fines y objetivos que se persiguen, como lo señalan (García, 2008) al considerar a la docencia como un proyecto institucional dirigido a elevar la calidad de la educación más allá de la simple evaluación.

Para las instituciones de educación superior es fundamental contar con un sistema de evaluación docente que responda a las necesidades del proceso educativo y a las funciones propias del personal docente; que fomente una cultura de la evaluación en la institución y la metaevaluación misma de los procesos institucionales (Flores, 2012).

Con respecto a la dimensión de la planificación curricular es común observar que muchos docentes copian silabos de otras asignaturas u otras universidades no teniendo en cuenta el modelo educativo establecido ni las competencias a desarrollar en los estudiantes, considerándose eso una gran irresponsabilidad por parte del docente que sin conocer el contexto macro ni micro de su alumnos pretenda planificar en base a otras realidades y sin conocer el propósito que busca alcanzar en el proceso de formación en su estudiante.

Es por ello que se buscó identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de planificación curricular y se encontró que según la percepción de los estudiantes el 40,0% de los docentes tienen un desempeño mínimo; el 28,6% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio, seguido del 25,7% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

Estos resultados encontrados confirmaron que el 68,6 % de los docentes en la opinión de los estudiantes presentan desempeños mínimos y medianamente satisfactorios, este resultado contrapone lo señalado por Gómez que en 1998 afirma que las estrategias y los recursos son, asimismo, elementos que forman parte de la metodología didáctica. Las estrategias son los modos o procedimientos de actuación del profesor para comunicarse mejor y motivar a los alumnos. Es decir, es el modo en que se llevan a cabo las actividades para que resulten efectivas. [...] Respecto a los recursos, son medios o instrumentos en los que se apoya la enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, un mediador externo en el que se apoyan las actividades didácticas y los contenidos.

Es importante acotar que el docente universitario no está formado en pedagogía debido a que solo ha desarrollado su competencia de especialidad por lo tanto la experiencia docente la ve aprendiendo en la práctica y también en los posgrados que realiza, por ello básicamente es importante que las universidades desarrollen planes de capacitación en didáctica universitaria que comprendan la importancia de elaborar un silabo adaptado a la realidad generacional del estudiante, que conozcan los momentos de una sesión de aprendizaje y que establezcan actividades, procedimientos, entre otros que los lleve a alcanzar las competencias planteadas en los documentos normativos de la universidad

Referente al manejo de la didáctica como parte del desempeño del docente los resultados determinaron que el 82,9% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio, seguido del 11,4% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

Analizando los cuestionarios resueltos por los estudiantes ellos afirmaron que las referencias presentadas por sus profesores eran muy antiguas y en muchas de sus presentaciones no tenían citas ni fuentes.

Asimismo afirmaron que los maestros no devuelven los productos evaluados para identificar los errores y aciertos que han tenido por ello es que desconocen los resultados de sus evaluaciones y por ende no cuentan oportunamente con sus calificaciones

También expresaron que los profesores “...solo leen sus diapositivas...” y no hacen uso de otros recursos didácticos para optimizar la enseñanza como el uso de las tecnologías de la información y comunicación TICS para la docencia universitaria.

Sobre esto es acertado contrastar con la investigación de Espinosa, P. & Gutiérrez, I. (2011) en su estudio realizado sobre competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas concluyen que la gran mayoría de los profesores participantes son conscientes del papel y la importancia que tienen las TIC de cara al futuro laboral de sus alumnos, lo que nos demuestra que los profesores que han participado entienden que las TIC son una herramienta clave en el desempeño de cualquier profesión, ya que no olvidemos que contamos con una muestra de profesores en la que hay presencia de todas las áreas de conocimiento. Además de lo anterior, los profesores valoran de



manera muy positiva las posibilidades que las TIC tienen para enriquecer su práctica docente así como el conocer buenas prácticas llevadas a cabo con TIC. Por otra parte, el conocimiento sobre la política educativa llevada a cabo con TIC desde la propia institución es un factor determinante para la realización de acciones con TIC por parte de los profesores. Conocer la política educativa de la propia institución supone entre otras cosas poder aprovechar todas las opciones que se nos ofrecen.

Es importante analizar también el aspecto relacional o emocional que debe existir en una relación horizontal de docente y estudiante por ello es que se buscó también identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión aspectos emocionales, en esto los estudiantes manifestaron que el 45,7% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio; el 31,5% de los docentes tienen un desempeño mínimo, seguido del 17,1% de los docentes que tienen un desempeño satisfactorio y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo.

Aquí las cifras fueron que el 82,9 % de los alumnos coincidieron que muchas docentes enfermeras no demostraron equidad en el trato con las estudiantes teniendo una relación de empatía distintas para con sus estudiantes.

Asimismo admitieron que muchas de ellas no brindan un ambiente de confianza y seguridad tanto en aulas como en las prácticas hospitalarias ni comunitarias provocándoles temor en el desarrollo de los procedimientos.

Finalmente existen aún muchas falencias en las dimensiones evaluadas en el cuestionario de desempeño del docente según la percepción de sus estudiantes que en este estudio se ha demostrado y para lo cual en base a estos resultados se ha construido

un modelo de gestión pedagógica en base al enfoque por competencias que la autora elaboró y validó para ser implementado en estudios posteriores.

# **CAPÍTULO. V**

## **CONCLUSIONES**

## 5.0. CONCLUSIONES

Según los objetivos planteados las conclusiones son las siguientes:

A nivel global el 57,1% de los estudiantes afirmaron que los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio y el 22,9% manifestaron que los docentes tienen un desempeño mínimo, lo cual significa que el 80 % de los estudiantes se encuentran insatisfechos con el desempeño de sus docentes.

En la dimensión de planificación curricular se observa que el 74,3 % de los estudiantes afirmaron que el desempeño del docente va de medianamente satisfactorio a insatisfactorio, lo que significa que los docentes no manejan herramientas pedagógicas para la práctica y aplicación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En la dimensión de la didáctica de la escuela de enfermería en estudio según los estudiantes el 82,9% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio, y 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio, esto indica que los docentes deberán ser capacitados en la competencia didáctica para optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje pudiendo lograr calidad en los aprendizajes.

Según la dimensión de aspectos emocionales los estudiantes manifestaron que el 45,7% de los docentes tienen un desempeño medianamente satisfactorio; el 31,5% de los docentes tienen un desempeño mínimo y el 5,7% de los docentes tienen un desempeño insatisfactorio; siendo este el porcentaje más bajo, lo que preocupa porque los niveles son muy bajos con respecto a la competencia emocional que el docente debe poseer cuando es maestro debido a que no solo realiza un acompañamiento con respecto a las calses sino también en lo afectivo a sus estudiantes.

# **CAPÍTULO. VI**

## **RECOMENDACIONES**

## 6.0. RECOMENDACIONES

Se recomienda a las autoridades de la universidad en estudio que en base a los resultados se establezca un plan de mejora dirigido a los docentes de la escuela de enfermería en las áreas de didáctica, planificación curricular y en la competencia emocional para desarrollar aprendizajes significativos orientados a gestionar el quehacer pedagógico en la cátedra universitaria.

Se recomienda a los docentes capacitarse en temás de didáctica universitaria para perfeccionar sus conocimientos y mejorar la práctica en sus asignaturas desde un enfoque teórico basado en competencias, en las teorías de aprendizaje y en las características de las nuevas generaciones como la generación Z.

Se recomienda a las autoridades de la universidad en estudio que se diseñen políticas de evaluación del desempeño docente basadas en un enfoque por competencias que permita evaluar al docente en forma holísitca para que se inicie un acompañamiento y monitoreo docente sobre sus debilidades y que se fortalezcan sus competencias.

## 8.0. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V., García, E. y Gil, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos de las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 57, 445-463.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación – acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. Recuperado el 14 de marzo de 2011 de <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Butsch, Ronald (1931), "Teacher Rating", *Review of Educational Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 99-107.
- Darling-Hammond, Louise y Peter Youngs (2002), "Defining 'Highly Qualified Teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us", *Educational Resercher*, vol. 31, núm. 9, pp. 13-25.
- Desimone, Laura (2009), "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 3, pp. 181-199.
- Estévez-Nenninger, Ety Haydee; Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Arreola-Olivarria, Claudia Gabriela; Zavala-Escalante, María Guadalupe; (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Enero-Junio, 49-64.
- Flores, F. (2012). Evaluación de competencias del profesor de medicina en la UNAM e identificación de factores predictores del rendimiento académico en los alumnos UNAM, Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología.

- García, S. (2008). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros a la evaluación de la docencia ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil, pp. 251-261
- Gómez, R.; Bárbara Y. Díaz, I.; Fernández, C. y Naithe, D. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4) Recuperado en 26 de septiembre de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2016000400014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2016000400014&lng=es&tlng=es)
- Ruíz, J. y Molero, D. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 57-84.
- Rojas, M. & Carreto, F. (2015). Experiencias de enseñanza aprendizaje en el proceso enfermero en la asignatura de Enfermería en Psiquiatría del 5º Periodo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Tantaleán, L., Vargas, M., & López, O. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente.
- Thauana Iappe, Nadine; Brandalize Rocha, Daniele Laís; Silva Paim, Aramasi; (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación. *Enfermería Global*, Enero-Sin mes, 136-152.
- Tolentino, L. (2013). Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica



de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos Cybertesis

### Cuestionario de Desempeño Docente

#### I. Presentación:

Estimado Estudiante:

El presente escalamiento tiene por finalidad identificar el desempeño del docente de la escuela de enfermería de una universidad privada de Lambayeque 2016.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y sinceridad al responder.

#### II. Instrucciones

A continuación se te presentan 30 reactivos, presentados en forma de afirmaciones o proposiciones que deberá de responder asignándole un valor según Ud. considere, según el siguiente valor:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

N	Premisas	1	2	3	4	5
1	El profesor explica y analiza el silabo de la asignatura					
2	Existe relación entre las sesiones de clase y las competencias presentadas en el silabo.					
3	Las sesiones de clases tienen una estructura lógica.					
4	El docente tiene dominio de las competencias que se desarrollarán en la asignatura.					
5	El docente cumple el silabo pactado con los estudiantes.					
6	El docente tiene en cuenta los conocimientos previos que necesitan los estudiantes para el abordaje de la competencia en turno.					

7	El docente busca la relación entre las competencias previas y la actual a desarrollar.					
8	El docente ayuda a su estudiante a organizarse para búsqueda de información relevante.					
9	El docente aplica estrategias didácticas para dejarse entender en sus clases					
10	El docente propiciar la revisión conjunta de las heteroevaluaciones después de entregadas.					
11	El docente devuelve los productos evaluados para trabajo independiente.					
12	Existe correspondencia conjunta entre lo que el docente evalúa y lo abordado en las sesiones de clase.					
13	El docente permite que exista un Involucramiento de los estudiantes en la evaluación.					
14	El docente entrega calificaciones oportunamente a sus estudiantes.					
15	El docente cuando evalúa a sus estudiantes ensalza sus aciertos antes que sus errores u omisiones como una forma de estimulación					
16	El docente propiciar la interdisciplinariedad.					
17	El docente propicia la elaboración inferencial del tema a tratar o tratado.					
18	El docente elabora situaciones problematizadoras para motivar el estudio.					
19	El docente junto con sus estudiantes elabora conclusiones de las sesiones.					
20	El docente utiliza recursos didácticos pertinentes.					
21	El docente utiliza variadas estrategias para la enseñanza aprendizaje.					
22	El docente propicia la continua retroalimentación a sus estudiantes como forma de evaluación formativa en el transcurso de las sesiones.					
23	El docente tiene equidad en el trato con todos los estudiantes.					
24	El estudiante tiene claridad en el lenguaje empleado.					
25	El docente se adecua a los valores institucionales.					
26	El docente propicia ambiente modificante.					

27	El docente vive los valores institucionales, denotándose en sus actitudes y conducta.					
28	El docente presenta una relación de empatía con todos los estudiantes.					
29	El docente gestiona el grupo para el exitoso desarrollo de las actividades de aprendizaje.					
30	El docente propiciar tolerancia respetando la diversidad					

Fuente: Elaborado po Julio Pimienta Prieto, 2014

Adaptado al Perú: Patricia del Rocio Chávarry Ysla, 2016

### MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO- JUEZ 01

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
			Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DESEMPEÑO	Planificación Curricular	1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12.	x		X		X		X		
	Didáctica	13,14,15,16, 17,18,19,20, 21 Y 22	x		X		x		x		
	Aspecto Emocional	23,24,25,26, 27,28,29 Y 30	x		X		X				

---

Dr. Campos Alegría, Arbildo  
DNI:

## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Evaluación del desempeño del docente universitario

OBJETIVO :  
Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de planificación curricular, didáctica y aspecto emocional de la escuela de enfermería en estudio.

DIRIGIDO A : Estudiantes

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO :	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				x	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : Campos Alegría, Arbildo

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR : DOCTOR EN DOCENCIA Y GESTIÓN

---

Dr. Campos Alegría, Arbildo

DNI

### MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO- JUEZ 02

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
			Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DESEMPEÑO	Planificación Curricular	1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12.	x		X		X		X		
	Didáctica	13,14,15,16, 17,18,19,20, 21 Y 22	x		X		x		x		
	Aspecto Emocional	23,24,25,26, 27,28,29 Y 30	x		X		X				

\_\_\_\_\_  
Dr. Sotomayor Nunura Gioconda del Socorro  
DNI

## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Evaluación del desempeño del docente universitario

OBJETIVO :  
Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de planificación curricular, didáctica y aspecto emocional de la escuela de enfermería en estudio.

DIRIGIDO A : Estudiantes

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO :	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				x	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : Sotomayor Nunura Gioconda del Socorro

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR : DOCTOR EN EDUCACIÓN

---

Dr. Sotomayor Nunura Gioconda del Socorro  
DNI



### MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO- JUEZ 03

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
			Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DESEMPEÑO	Planificación Curricular	1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12.	x		X		X		X		
	Didáctica	13,14,15,16, 17,18,19,20, 21 Y 22	x		X		x		x		
	Aspecto Emocional	23,24,25,26, 27,28,29 Y 30	x		X		X				

---

Dr. Gálvez Díaz Norma del Carmen  
DNI

## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Evaluación del desempeño del docente universitario

OBJETIVO :  
Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de planificación curricular, didáctica y aspecto emocional de la escuela de enfermería en estudio.

DIRIGIDO A : Estudiantes

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO	:	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
					x	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : Gálvez Díaz Norma del Carmen

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR : DOCTOR EN ENFERMERÍA

---

Dr. Gálvez Díaz Norma del Carmen  
DNI

**FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO**

1. **Autor:** Julio Herminio Pimienta Prieto
2. **Adaptado al Perú** : Mg. Sc. Chávarry Ysla Patricia del Rocio
3. **Procedencia** : México
4. **Administración** : Individual
5. **Duración** : 40 minutos
6. **Aplicación** : Estudiante de la escuela de enfermería
7. **Significación** : Manejo de Información de Contenido
8. **Administración y Calificación:**

Se administró utilizando los siguientes materiales:

- Hoja de Respuesta
- Lápiz o lapicero

9. **Consigna**

La presente encuesta forma parte del trabajo de investigación, consta de 30 preguntas; conteste lo más honestamente posible todos y cada de los ítems o preguntas marcando el valor que crea conveniente.

10. **Baremación** : Autora

*Tabla 1*  
*ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS*

	<b>Planeación</b>	<b>Didáctica</b>	<b>Aspecto emocional</b>	<b>Desempeño</b>
Media	12,26	45,57	19,31	77,14
Desv. típ.	4,259	8,448	6,091	15,973
Varianza	18,138	71,370	37,104	255,126
Mínimo	5	31	8	56
Máximo	20	68	32	120

*Tabla 2*  
*GENERACIÓN DE BAREMOS*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>PUNTAJE</b>
Desempeño Satisfactorio	121 – 150
Desempeño Medianamente satisfactorio	91 – 120
Desempeño Mínimo	61 – 90
Desempeño Insatisfactorio	30 – 60

**TABLA 3. ANÁLISIS DE FIABILIDAD**

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	30	100,0

En la tabla 3, se denota que no se presentan casos faltantes ni excluidos.

Como apreciar en la tabla 4, al realizar el análisis de confiabilidad atendiendo a su consistencia interna, se ha obtenido un alfa de cronbach de 0,929, que consideramos muy alta; por lo que desde el punto de vista de este análisis el instrumento posee adecuada confiabilidad.

**TABLA 4. ESTADISTICO DE FIABILIDAD**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,929	30

**TABLA 5. ESTADISTICOS DE FIABILIDAD DE LAS PREGUNTAS**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p1	72,04	284,637	,591	,929
p2	71,92	281,139	,650	,928
p3	71,90	284,629	,551	,930
p4	72,44	287,494	,529	,930
p5	72,07	293,480	,550	,932
p6	71,53	284,082	,644	,930
p7	71,54	286,066	,603	,929
p8	71,84	276,520	,551	,927
p9	71,60	282,272	,557	,928
p10	72,15	279,817	,600	,926
p11	71,79	281,739	,682	,927
p12	71,31	283,894	,740	,928
p13	71,28	285,635	,792	,928
p14	71,73	284,213	,757	,928
p15	71,68	293,343	,574	,931
p16	71,66	279,412	,642	,926
p17	71,68	277,589	,668	,925
p18	71,85	277,377	,677	,925
p19	72,12	273,754	,734	,924
p20	71,59	278,444	,741	,925
p21	71,90	275,505	,790	,924
p22	71,77	278,224	,689	,925
p23	71,75	272,390	,703	,925
p24	72,13	271,021	,719	,924
p25	71,93	278,080	,690	,925
p26	72,09	281,607	,650	,926
p27	71,89	280,179	,558	,927
p28	71,86	279,935	,606	,926
p29	72,24	275,894	,706	,925
p30	72,47	283,251	,535	,927

Finalmente, presentamos una tabla con las preguntas resultantes de esta validación.

**MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA  
SEGÚN COMPETENCIAS:**

## **MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN COMPETENCIAS**

### **1. Fundamentación:**

La educación universitaria el día de hoy debe dejar de ser memorista y tradicional como en años pasados, las nuevas tendencias afirman que el aprendizaje de los estudiantes debe estar basado en desarrollar competencias específicas y potencializar las competencias genéricas que los alumnos han ido formando desde sus primeros años de instrucción en la educación básica regular.

En términos generales y siguiendo a De Miguel (2006), podemos señalar que el maestro ideal formado en competencias plantea que la pedagogía debería centrarse no solo en transmitir conocimientos, sino también en entregar destrezas acerca de cómo operar y de cómo disponerse personalmente para la ejecución eficiente de las tareas. En función de ello se adoptará como definición general de competencias la noción de que estas «constituyen estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad» (Fernández-Salinero, 2006: 138-139).

El Modelo de Gestión Pedagógico (MGP) es una propuesta fruto de esta investigación que plantea que el docente debe profesionalizarse buscando desempeñarse en las aulas universitarias en base a las competencias que debe tener todo maestro universitario que son competencias de especialidad,



didáctica, investigativa, cultural, en el uso de las TICS y la competencia emocional.

Es importante plantear que el MGP propone que la universidad debe de implementar una serie de actividades orientadas a optimizar el desempeño del docente en las aulas específicamente en el área de salud.

## **2. Objetivo:**

Mejorar el desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016.

### **1. Componentes**

#### **1.1.Liderazgo compartido**

Para Loera (2003), el liderazgo es:

La capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo. Esta definición supone cuatro aspectos: 1) Capacidad para usar el poder (autoridad formalmente delegada por la institución) de modo responsable, 2) Capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones, 3) Capacidad para inspirar (el objetivo) y 4) Capacidad para actuar en forma tal que se propicie un ambiente de respuesta a las motivaciones y fomento de éstas. (p. 8)

Para el modelo se propone, las siguientes

#### **ACTIVIDADES:**

- Realizar charlas de capacitación a los docentes para empoderarlos sobre el liderazgo pedagógico y puedan ejercerlo en el aula y fuera de ella con sus estudiantes.

- Coordinar el control psicológico con cada docente para que puedan recibir terapias sobre liderazgo personal.
- Diseñar y aplicar encuestas de satisfacción docente cada ciclo académico en las aulas estudiantiles para conocer la evolución del modelo.
- Diseñar e implementar la actividad “El Maestro del mes” para que contribuya a la motivación extrínseca del docente y se refuerze sus dotes de liderazgo ante sus estudiantes.

## **1.2.Trabajo colaborativo**

Un equipo es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas.

Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Para distinguir la efectividad en un trabajo de equipo, habrá que remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados.

La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

Para el modelo se propone, las siguientes

### **ACTIVIDADES:**

- Promover el trabajo en equipo por asignatura entre los docentes y luego el trabajo por equipo por ciclos para que se conozcan los docentes y se puedan intercambiar experiencias y aprendan cada uno de sus pares.
- Desarrollar actividades lúdicas en donde intervengan todos los docentes una vez por semana para que se apoyen en estos juegos con el propósito de ganar en equipo las tareas asignadas.
- Implementar campeonatos deportivos por días especiales de calendario para promover la confianza entre los docentes y trabajo en equipo.
- Planificar la coordinación de actividades académicas como elaboración del sílabo por cada asignatura en conjunto para desarrollar trabajo en equipo.
- Organizar los cumpleaños de los docentes una vez por mes reunidos todos en un día para compartir juegos y experiencias en equipos.

Un clima de “colegas” es una condición clave para asegurar el éxito de los propósitos fundamentales del equipo; puede facilitar tareas de organización para enfrentar retos complejos y representa, además, una plataforma para enfrentar otros desafíos.

### **1.3.Evaluación para la mejora continua**

Este componente se define como la valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud de responsabilidad por los resultados propios y de apertura a juicios externos, factores fundamentales para la toma de decisiones.

Los individuos, al igual que las instituciones, tienden a hacer juicios de valor referentes a determinados aspectos de la vida cotidiana; en el ámbito

de la educación universitaria se considera que la importancia de emitir tales juicios consiste en que estén orientados a un destino predeterminado: la mejora continua de los procesos. Así, se busca superar el enfoque tradicional de la evaluación educativa memorista que se limita a la calificación y a la acreditación y, en un momento dado, a controlar o sancionar de manera cuantitativa el fenómeno educativo, que es esencialmente cualitativo.

Para el modelo se propone, las siguientes

**ACTIVIDADES:**

- Capacitar a los docentes de la escuela de enfermería de la universidad en estudio sobre el proceso de licenciamiento que van a tener que asumir las universidades para poder seguir funcionando y la importancia de su rol en el proceso que deberá ser protagónico.
- Diseñar y validar un plan de acompañamiento pedagógico para los docentes que se incluya visitas a sesiones de clase, entrevistas para mostrar las debilidades y fortalezas de su supervisión.
- Coordinar capacitaciones continuas sobre temáticas pedagógicas como:
  - Teorías del aprendizaje a nivel universitario
  - Estrategias de enseñanza aprendizaje basadas en competencias
  - Recursos tecnológicos de información y comunicación
  - Estilos de aprendizaje de las generaciones millenials y z

## **2. Principios del Modelo**

### **2.1.Situaciones de aprendizaje**

- Conoce los aspectos didácticos a desarrollar.
- Trabaja a partir de las representaciones de los estudiantes universitarios.
- Trabaja a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.
- Construye y planifica dispositivos y secuencias didácticas.
- Implica a los estudiantes en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

## 2.2.Gestión Los aprendizajes.

- Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los estudiantes.
- Adquiere una visión longitudinal de las competencias de la enseñanza.
- Establece vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
- Observa y evalúa a los estudiantes en situaciones de aprendizaje, según el enfoque por competencias.
- Establece controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

## 2.3.Metodologías

- Organización de espacios
- Selección del método

## 2.4.Competencia Comunicacional

- Gestiona didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.

- Convierte las ideas o conocimientos en mensajes didácticos.

## 2.5. Uso de TICS

- Transforma la docencia universitaria, para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje.
- Prepara la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red.
- Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo.

## 4. Enfoque de Competencias

### Pensamiento holístico

El Modelo de Gestión Pedagógica (MGP) a nivel universitario se propone como un conjunto de pasos que tienen como objetivo formar al docente para que trabaje en la enseñanza universitaria desde una mirada holística, es decir tener en cuenta que el docente debe tener equidad en el aspecto profesional, personal y humano para que pueda interactuar con sus estudiantes y sus pares de una manera asertiva y conciliadora

La aplicación del MGP conlleva el desarrollo del pensamiento holístico, el cual garantiza contar con un panorama integral de la realidad universitaria, analizando los factores pedagógicos, administrativos, organizativos y de participación social que impactan en el logro educativo y que hacen que cada asignatura impartida sea singular.

Wompner (2008) reconoce que estamos frente a un reto que sobrepasa la educación clásica, para iniciar una educación acorde con la naturaleza del ser una formación holística defendida por la UNESCO. Hoy sabemos que la educación clásica plantea que la visión del mundo genera más problemas que soluciones, por lo que es fundamental un cambio que permita educar de forma diferente, para una sociedad sustentable, de manera integral, con una visión holística del ser humano del siglo xxi.

La educación holística entiende al mundo como un sistema de componentes inseparables, interrelacionados y en constante movimiento, donde el mundo natural es un mundo de infinitas variedades y complejidades; multidimensional, que no contiene líneas rectas, ni formas regulares, donde las cosas no suceden en secuencia sino todas juntas.

El pensamiento holístico se constituye por la visión que busca totalidades, en lugar de fragmentaciones; describe la tendencia de la naturaleza a crear conjuntos mediante el ordenamiento o agrupación de muchas unidades, “percibe las cosas en su conjunto y no analiza sus partes“. “Ve el bosque más que los árboles”.

Según Smuts, las realidades básicas naturales son conductos irreductibles que no es posible separar para analizarlos según sus componentes sin perder su cualidad holística” (Yturralde, 2010, p. 1).

## Pensamiento sistémico

Para la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 2004), éste se define como un conjunto de elementos que, relacionados ordenadamente entre sí, contribuyen a determinado objeto; los elementos parten de un principio de interacción, y a su vez, son sistemas; es decir: todo lo que nos rodea tiene una vinculación entre sí.

El pensamiento sistémico observa, analiza y reflexiona el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas; va más allá de identificar una situación causaefecto, es un medio de reconocer las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan; permite mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar con ellos; posibilita descubrir patrones que se repiten en los acontecimientos; es útil para realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporciona métodos eficaces y mejores estrategias para afrontar los problemas.

En este contexto, el pensamiento sistémico del mgee explicita el sentido de sus principios y componentes, su proyección y sus significados, y aporta una correlación entre éstos, en un intento por explicarlos y alcanzar una nueva forma de ver, de entender y de hacer, es decir, una nueva cultura educacional donde lo cotidiano transcurra en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida. Favorecer el desarrollo de cada uno de estos principios y componentes no implica que se traten por separado, pues la línea que los divide es muy frágil, y ante una situación específica de la cotidianidad escolar puede entrar en juego más de uno de ellos, por lo que no existe entonces una



forma única de interconexión. De ahí la importancia del pensamiento sistémico para el estudio de cada elemento, pero en función de la interdependencia con los otros.

### Pensamiento estratégico

El pensamiento estratégico es definido por Ortiz (2006) como una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio, que se ha plasmado en los conceptos de organización, planeación y dirección estratégica, lo anterior constituye su base fundamental. El pensamiento estratégico requiere:

Tener una actitud extrovertida y abierta.

Ser prospectivo, prever los futuros posibles.

Sustentar una sólida base de principios y valores que sirvan de marco axiológico.

Pasar de reacciones reactivas a proactivas.

Desear y anticiparse a los cambios.

Satisfacer las necesidades de la comunidad educativa, en especial del estudiante.

Lograr la interrelación entre los componentes de la escuela y de ésta con el entorno.

Explorar la complejidad de la realidad, profundizar en el diagnóstico estratégico.

Ajustar el rumbo de la escuela, saber hacia dónde se dirige.

Propiciar una mayor participación, compromiso y desarrollo individual y colectivo.

Tomar decisiones en colegiado, en equipo, en especial, por el colectivo.

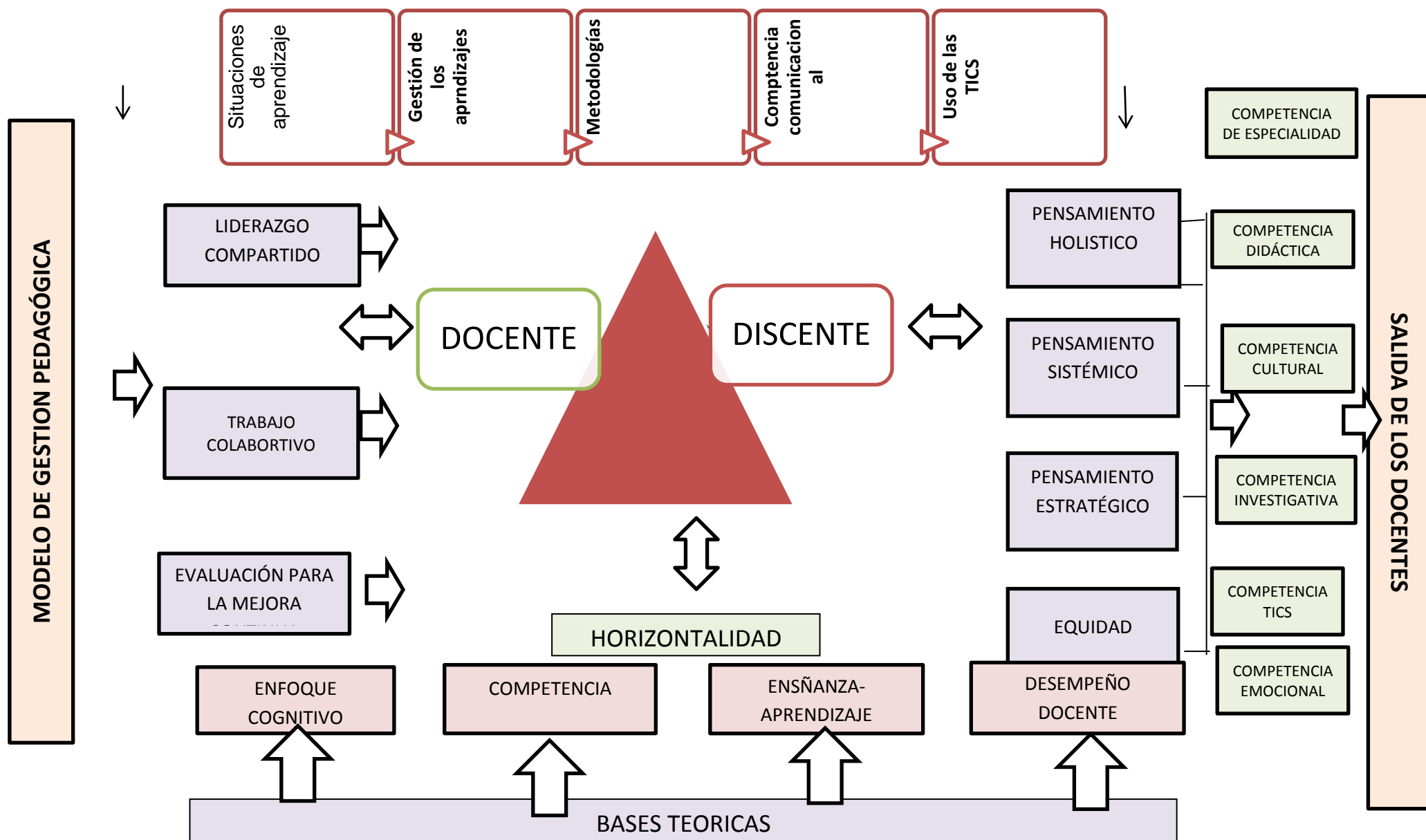
Concebir las funciones de dirección de forma integrada, como parte de un mismo proceso.

Establecer compromisos a largo plazo; pero en una concepción de visión de futuro.

Construir, en el colectivo, una cultura estratégica.

De acuerdo con el contexto descrito, el desarrollo y ejercicio

## **6. Síntesis gráfico operativa del Modelo de Gestión Pedagógica**





**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE  
EXPERTOS DEL MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO  
JUEZ N° 01**

<b>1. NOMBRE</b>		CAMPOS ALEGRÍA, ARBILDO
<b>2.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	DOCENTE INVESTIGADOR
	<b>ESPECIALIDAD</b>	CIENCIAS SOCIALES
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL</b>	33 AÑOS
	<b>CARGO</b>	DOCENTE DE INVESTIGACIÓN
MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN COMPETENCIAS: Una propuesta de mejora del desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016.		
<b>EN BASE A UNA CALIFICACIÓN DE 1 A 20, EVALÚE:</b>		
<b>3. Pertinencia:</b> Entre el Modelo de Gestión Pedagógico y el diagnóstico encontrado en la problemática del desempeño del docente <b>(0- 5)</b>		04
<b>4. Coherencia:</b> Existe secuencia entre los objetivos del Modelo de Gestión Pedagógico y los contenidos temáticos <b>(0- 5)</b>		04
<b>5. Congruencia:</b> Entre el Modelo Educativo Pedagógico y las dimensiones e indicadores considerados en la operacionalización de la variable investigada <b>(0- 5)</b>		05
<b>6. Eficiencia:</b> Existe calidad metodológica en el Modelo de Gestión Pedagógico <b>(0- 5)</b>		04
<b>PROMEDIO OBTENIDO:</b>		17
<b>7. COMENTARIO GENERALES:</b>		

<b>8. OBSERVACIONES</b>
<b>9. SUGERENCIAS</b>

---

**JUEZ- EXPERTO**

**NOMBRES Y APELLIDOS**

**COLEGIATURA**



**INSTRUMENTO DE VALIDACION POR JUICIO DE  
EXPERTOS DEL MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO  
JUEZ N° 02**

<b>1. NOMBRE</b>		SOTOMAYOR NUNURA GIOCONDA DEL SOCORRO
<b>2.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	DOCENTE INVESTIGADOR
	<b>ESPECIALIDAD</b>	INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA I Y II
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL</b>	38 AÑOS
	<b>CARGO</b>	JEFE DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN FACULTAD DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA
MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN COMPETENCIAS: Una propuesta de mejora del desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016.		
<b>EN BASE A UNA CALIFICACIÓN DE 1 A 20, EVALÚE:</b>		
3. <b>Pertinencia:</b> Entre el Modelo de Gestión Pedagógico y el diagnóstico encontrado en la problemática del desempeño del docente <b>(0- 5)</b>		05
4. <b>Coherencia:</b> Existe secuencia entre los objetivos del Modelo de Gestión Pedagógico y los contenidos temáticos <b>(0- 5)</b>		05
5. <b>Congruencia:</b> Entre el Modelo Educativo Pedagógico y las dimensiones e indicadores considerados en la operacionalización de la variable investigada <b>(0- 5)</b>		04
6. <b>Eficiencia:</b> Existe calidad metodológica en el Modelo de Gestión Pedagógico <b>(0- 5)</b>		05
<b>PROMEDIO OBTENIDO:</b>		19
<b>7. COMENTARIO GENERALES:</b>   		

<b>8. OBSERVACIONES</b>
<b>9. SUGERENCIAS</b>

---

**JUEZ- EXPERTO**

**NOMBRES Y APELLIDOS**

**COLEGIATURA**



**INSTRUMENTO DE VALIDACION POR JUICIO DE  
EXPERTOS DEL MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO  
JUEZ N° 03**

<b>10. NOMBRE</b>	GÁLVEZ DÍAZ NORMA DEL CARMEN	
<b>2. PROFESIÓN</b>	ENFERMERA	
<b>ESPECIALIDAD</b>	INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	
<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL</b>	11 AÑOS	
<b>CARGO</b>	DOCENTE DE INVESTIGACIÓN	
MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN COMPETENCIAS: Una propuesta de mejora del desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016.		
<b>EN BASE A UNA CALIFICACIÓN DE 1 A 20, EVALÚE:</b>		
11. <b>Pertinencia:</b> Entre el Modelo de Gestión Pedagógico y el diagnóstico encontrado en la problemática del desempeño del docente <b>(0- 5)</b>	04	
12. <b>Coherencia:</b> Existe secuencia entre los objetivos del Modelo de Gestión Pedagógico y los contenidos temáticos <b>(0- 5)</b>	05	
13. <b>Congruencia:</b> Entre el Modelo Educativo Pedagógico y las dimensiones e indicadores considerados en la operacionalización de la variable investigada <b>(0- 5)</b>	04	
14. <b>Eficiencia:</b> Existe calidad metodológica en el Modelo de Gestión Pedagógico <b>(0- 5)</b>	05	
<b>PROMEDIO OBTENIDO:</b>	18	
<b>15. COMENTARIO GENERALES:</b>		



<b>16. OBSERVACIONES</b>
<b>17. SUGERENCIAS</b>

---

**JUEZ- EXPERTO**

**NOMBRES Y APELLIDOS**

**COLEGIATURA**

## Operacionalización de las variables

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIÓN	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
<b>MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA SEGÚN ENFOQUE POR COMPETENCIAS</b>	Situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce los aspectos didácticos a desarrollar.</li> <li>- Trabaja a partir de las representaciones de los estudiantes universitarios.</li> <li>- Trabaja a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</li> <li>- Construye y planifica dispositivos y secuencias didácticas.</li> <li>- Implica a los estudiantes en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación</li> <li>- Análisis de Contenido</li> </ul>
	Gestión los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los estudiantes.</li> <li>- Adquiere una visión longitudinal de las competencias de la enseñanza.</li> <li>- Establece vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Observa y evalúa a los estudiantes en situaciones de aprendizaje, según el enfoque por competencias.</li> <li>- Establece controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> </ul>	

	Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de espacios</li> <li>- Selección del método</li> </ul>	
	Competencia Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestiona didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.</li> <li>- Convierte las ideas o conocimientos en mensajes didácticos.</li> </ul>	
	Uso de TICS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transforma la docencia universitaria, para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Prepara la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red.</li> <li>- Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo</li> </ul>	

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSION	INDICADOR	CATEGORÍAS	TÉCNICAS Y/O INSTRUMENTO S DE RECOLECCIÓN DE DATOS
DESEMPEÑO	Planificación Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseña el silabo basado en la formación del estudiante en competencias.</li> <li>- Construye las sesiones en base a las competencias presentadas en el silabo.</li> <li>- Estructura la lógica de las sesiones de clases.</li> <li>- Domina las competencias que se desarrollarán.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desempeño Satisfactorio 121 – 150</li> <li>▪ Desempeño Medianamente satisfactorio 91 – 120</li> <li>▪ Desempeño Mínimo 61 – 90</li> <li>▪ Desempeño Insatisfactorio 30 – 60</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Técnica:</b> <b>Encuesta</b></li> <li>- Instrumento: Cuestionario</li> </ul>
	Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuye a la reactivación de los recursos previos que necesitan los estudiantes para el abordaje de la competencia en turno.</li> <li>- Busca la relación entre competencias previas y la actual a desarrollar.</li> <li>- Contribuye a la organización adecuada resultante de la búsqueda de información relevante.</li> <li>- Crea situaciones didácticas que propicien la aplicación del enfoque por competencias.</li> <li>- Propicia la revisión conjunta de las heteroevaluaciones después de entregadas.</li> <li>- Devuelve los productos evaluados para trabajo independiente.</li> <li>- Busca la correspondencia conjunta entre lo evaluado y lo abordado en las sesiones.</li> <li>- Involucra a los alumnos en la evaluación.</li> <li>- Entrega calificaciones oportunamente.</li> <li>- Retroalimenta específica a cada estudiante sobre la evaluación.</li> </ul>		

	<p><b>Aspecto Emocional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicia la interdisciplinariedad.</li> <li>- Propicia la elaboración inferencial del tema a tratar o tratado.</li> <li>- Elabora situaciones problematizadoras para motivar el estudio.</li> <li>- Contribuye a la elaboración conjunta de conclusiones de las sesiones.</li> <li>- Utiliza recursos didácticos pertinentes.</li> <li>- Utiliza las variadas estrategias para la enseñanza aprendizaje.</li> <li>- Propicia la continua retroalimentación a los participantes como forma de evaluación formativa en el transcurso de las sesiones.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra equidad en el trato con todos los estudiantes.</li> <li>- Presenta claridad en el lenguaje empleado.</li> <li>- Atiende a los valores institucionales.</li> <li>- Propicia el ambiente modificante.</li> <li>- Vive los valores institucionales, denotándose en sus actitudes y conducta.</li> <li>- Demuestra relación de empatía con todos los estudiantes.</li> <li>- Controla el grupo para el exitoso desarrollo de las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Propicia tolerancia respetando la diversidad.</li> </ul>		
--	---------------------------------	--	--	--

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MARCO TEÓRICO	METODOLOGÍA
Modelo de Gestión Pedagógica Según Competencias: Una propuesta de mejora del desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016.	<b>GENERAL</b>  ¿Cómo el Modelo de gestión pedagógica según competencias contribuirá a mejorar el desempeño del docente de la escuela de enfermería de una universidad privada de Lambayeque 2016?	<b>GENERAL</b> Proponer un Modelo de gestión pedagógica según competencias para mejorar el desempeño del docente de la Escuela de Enfermería de una Universidad privada de Lambayeque 2016.  <b>OBJETIVOS ESPECÍFICO</b>  - Identificar el desempeño global del docente universitario de la escuela de enfermería en estudio. - Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de planificación curricular de la escuela de enfermería en estudio. - Conocer el desempeño	No se ha diseñado hipótesis por ser una investigación descriptiva siendo en este tipo de estudio el planteamiento de la misma de carácter opcional (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).	<b>VARIABLE INDEPENDIENTE:</b>  Modelo de Gestión Pedagógica  <b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b>  Desempeño	- Enfoque cognitivo - Competencias - Desempeño docente	Paradigma: Positivista  Enfoque: Cuantitativo  Diseño: Descriptivo con propuesta

		<p>del docente universitario, según la dimensión de la didáctica de la escuela de enfermería en estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el desempeño del docente universitario, según la dimensión de aspectos emocionales de la escuela de enfermería en estudio.</li> <li>- Diseñar el Modelo de gestión pedagógica basado en el enfoque por competencias para el docente universitario de la escuela de enfermería en estudio.</li> <li>- Validar el modelo de gestión pedagógico basado en el enfoque por competencias, según el juicio de expertos para la escuela de enfermería en estudio.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--	--