



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Propuesta de un programa para mejorar el desempeño
docente en la Facultad de Educación de la
Universidad Nacional “Federico Villarreal”**

**Tesis presentada para optar el Grado Académico de
Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en
Docencia y Gestión Universitaria**

PRESENTADA POR:

Lic. Briceño Moreyra, Iracema Carlota

LAMBAYEQUE – PERÚ

2017

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR EL
DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL “FEDERICO VILLARREAL”**

PRESENTADO POR:

Lic. IRACEMA CARLOTA BRICEÑO MOREYRA
AUTORA

Dr. MANUEL TAFUR MORÁN
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE

Dra. DORIS DÍAZ VALLEJOS
SECRETARIA

Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
VOCAL

DEDICATORIA

Durante estos años de lucha constante, de gratas vivencias, de momentos de éxitos y también de angustias para poder cumplir mis objetivos y así poder alcanzar uno de mis más grandes anhelos, culminar la maestría, los deseos de superarme y de lograr mi meta y es por ello que debo dedicar este triunfo a quienes en todo momento me llenaron de amor y apoyo.

Mi familia,

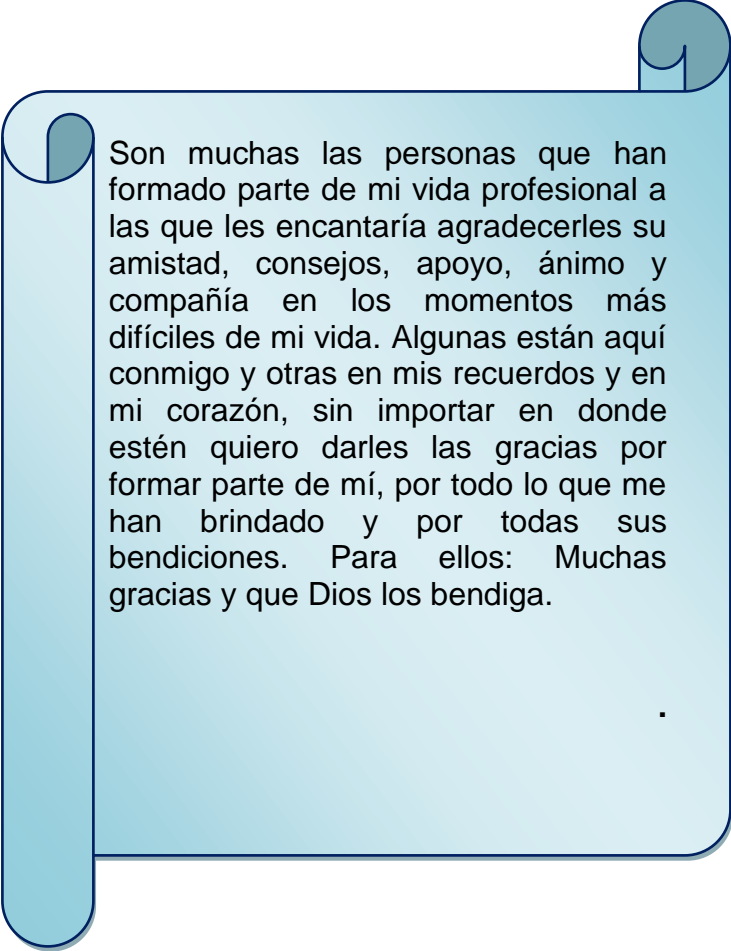
A mis padres que siempre me inculcaron a cumplir mis objetivos, ellos siempre estarán en mi mente y en mi corazón.

A Abdón, mi querido esposo por su apoyo incondicional

A mis amados hijos, Claudia, Karl y Diego, siempre serán lo mejor que la vida me dio.

A Dios Todo Poderoso por iluminarme el camino a seguir y que siempre está conmigo.

AGRADECIMIENTO



Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que les encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones. Para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga.

.

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| RESUMEN | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPITULO I: EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA Y EL PERU | |
| 1.1 Ubicación | 13 |
| 1.2 Realidad problemática | 14 |
| 1.2.1 Justificación | 15 |
| 1.2.2 La situación de las Universidades y la docencia en América Latina y el Perú | 19 |
| 1.2.3 Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias | 21 |
| 1.3 Ser docente universitario en la sociedad actual. | 26 |
| 1.3.1 Ser docente ante los cambios sociales. | 27 |
| 1.3.2 Ser docente en América Latina. | 28 |
| 1.3.3 Ser docente universitario en la sociedad peruana. | 31 |
| 1.3.4 Nuevas demandas en la profesión docente. | 32 |
| 1.3.5 Demandas sobre las nuevas concepciones y políticas educativas. | 33 |
| 1.3.6 Demandas sobre la consideración social del docente | 34 |
| 1.3.7 Demandas sobre el ejercicio de la docencia. | 35 |
| 1.3.8 Demandas sobre la formación docente. | 36 |
| 1.3.9 El Docente y sus Roles en la Sociedad Actual | 39 |
| 1.3.10 El docente como persona. | 42 |
| 1.3.11 El docente como educador y tutor. | 42 |
| 1.4 Metodología | 44 |
| 1.4.1 Población y muestra | 44 |
| 1.4.2 Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos | 44 |

| | |
|---|------------|
| CAPITULO II. FUNDAMENTOS TEORICOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD | 46 |
| 2.1 Antecedentes del problema | 46 |
| 2.2 Base teórica | 46 |
| 2.2.1 Teoría de las Organizaciones de Robbins | 66 |
| 2.2.1.1 Variables de la satisfacción laboral | 67 |
| 2.2.1.2 Satisfacción y productividad | 67 |
| 2.2.1.3 Importancia de la satisfacción laboral | 68 |
| 2.2.2 Teorías complementarias | 70 |
| 2.2.2.1 Teoría del Nivel de Logro (Mc McClellan y J. W. Atkinson) | 71 |
| CAPÍTULO III: RESULTADOS EMPÍRICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN | 73 |
| 3.1 Análisis e interpretación de los datos | 73 |
| 3.1.1 Resultados de la encuesta | 73 |
| 3.1.2. Resultados de la observación | 94 |
| 3.2 Diseño de la propuesta | 96 |
| 3.2.1 Realidad problemática | 96 |
| 3.2.2 Objetivos de la propuesta | 97 |
| 3.2.3 Fundamentación | 97 |
| 3.2.4 Estructura | 99 |
| 3.2.5 Cronograma de talleres y actividades | 115 |
| 3.2.6 Presupuesto | 116 |
| 3.2.7 Financiamiento de los talleres | 116 |
| CONCLUSIONES | 117 |
| RECOMENDACIONES | 118 |
| BIBLIOGRAFIA | 119 |
| ANEXOS | 123 |

RESUMEN

El desempeño docente es el eje que moviliza el proceso de formación dentro del sistema educativo formal. Se hace necesario el análisis del desempeño docente desde la cotidianidad, de un modo concreto y encarnado, para esto se eligió como población al docente.

El presente trabajo de investigación denominado PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "FEDERICO VILLARREAL"-LIMA se plantea como objetivo Elaborar una propuesta de programa para mejorar el desempeño docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional "Federico Villarreal"-Lima. Los medios utilizados son bibliografía especializada, equipo de cómputo, material de oficina, entre otros. Asimismo los métodos utilizados en la presente investigación son la encuesta, la entrevista, la observación participante. Entre los resultados más significativos de la investigación se tiene que en el cuadro N° 01 el 67% del total de los encuestados no se sienten satisfechos de su trayectoria como docente u autoridad en la universidad, a diferencia de un 33% que sí muestran cierta actitud positiva frente a su trabajo; de igual forma en el cuadro N° 04 se evidencia la falta de compañerismo como la categoría más frecuente entre los docentes encuestados, con un 42%, seguido de un 33% que se les hace difícil incorporarse al trabajo en equipo debido a su posición política; la desconfianza e indiferencia al momento de trabajar en equipo es otro signo el cual se fundamenta con un 17%. Entre las conclusiones más importantes se tiene que la propuesta consiste en diseñar un programa para mejorar el desempeño docente, que consiste en tres talleres las mismas que constan de 7 partes y cada taller de 10 partes.

Palabras clave: desempeño docente; trabajo docente; organizaciones.

ABSTRACT

The present research work called PROPOSAL OF A PROGRAM TO IMPROVE TEACHING PERFORMANCE IN THE FACULTY OF EDUCATION OF THE NATIONAL UNIVERSITY "FEDERICO VILLARREAL" -LIMA aims to develop a proposal for a program to improve teacher performance in the Faculty of Education the National University "Federico Villarreal" -Lima. The media used are specialized bibliography, computer equipment, office supplies, among others. Also the methods used in the present investigation are the survey, the interview, the participant observation. Among the most significant results of the research is that in Table N ° 01, 67% of the total respondents are not satisfied with their trajectory as a teacher or university authority, as opposed to 33% who do show some positive attitude towards their work; Likewise in Table No. 04, there is a lack of partnership as the most frequent category among teachers surveyed, with 42%, followed by 33% who find it difficult to join teamwork due to their political position ; mistrust and indifference when working as a team is another sign that is based on 17%. Among the most important conclusions is that the proposal is to design a program to improve teacher performance, consisting of three workshops consisting of 7 parts and each workshop of 10 parties.

Keywords: teacher performance; teaching work; organizations

INTRODUCCIÓN

La realidad del mundo actual plantea constantes cambios, retos y problemas para las Instituciones Educativas y para el profesorado. La actuación docente es cada vez más difícil y compleja y exige nuevas formas de educar.

El desempeño del trabajo puede ser por una parte, fuente de desarrollo y realización personal y profesional y por otro lado hay que reconocer el efecto negativo que puede tener, y de hecho tiene en muchos casos, el ejercicio de la función docente que frecuentemente lleva consigo tensión, desaliento, pesimismo e insatisfacciones que afectan seriamente al comportamiento y en ocasiones a la salud física y emocional del profesorado.

En los países de América Latina, especialmente en Perú, la situación del docente universitario presenta aspectos críticos y difíciles de abordar. Además de los cambios que se producen en la sociedad, las propias políticas educativas deficitarias que generan los gobiernos de turno, sin continuidad y con poca consistencia, las bajas remuneraciones, la duplicidad de trabajos, el poco reconocimiento del rol del educador, unido a una formación profesional deficiente y masificada, hacen que se presenten alteraciones en el desempeño profesional y en la calidad de la vida del docente.

El conocimiento del pensamiento y las vivencias del profesor/a sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas, así como la identificación de los principales factores de satisfacción/insatisfacción que conlleva el trabajo docente, pueden ser un aporte valioso para prevenir los desgastes de la vida profesional y los de la propia persona del profesorado.

Por otra parte es de gran interés que los profesores tengan la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica, y de tomar conciencia de los problemas que ésta puede generar tanto en su comportamiento personal como profesional.

Así mismo este trabajo ayudará a las Instituciones Educativas, tanto privadas como públicas, a la adecuada toma de decisiones sobre la capacitación permanente de los docentes y sobre la mejora de la propia organización. También ayudará a tomar

conciencia a la comunidad educativa y a la sociedad de la importancia del trabajo docente y de cuidar la salud y bienestar de los profesores.

Finalmente, los resultados de esta investigación van a proporcionar datos de gran importancia a las diversas instancias y personas encargadas de gestionar las Políticas Educativas en orden a la introducción de cambios para la mejora de la calidad de la educación; al mismo tiempo pueden ser un estímulo para que surjan nuevas investigaciones sobre la temática abordada.

El objetivo básico del trabajo se centra en la exploración de las repercusiones que puede tener el desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado en orden a proponer unas líneas de intervención para prevenir los efectos negativos que comporta el trabajo docente a nivel profesional y personal.

El trabajo toma como partida los siguientes temas: Educar en Siglo XXI, el docente y sus roles en la sociedad actual, el desempeño profesional del docente, la satisfacción/insatisfacción laboral del profesorado y el desgaste profesional docente.

Los dos primeros tratan de contextualizar la investigación, presentan el significado del docente en la sociedad actual, las nuevas demandas que generan los constantes cambios en la profesión y los nuevos roles de los profesores en la sociedad actual.

El tema central gira en torno al desempeño profesional docente y sus repercusiones en la satisfacción/insatisfacción y desgaste de los profesores. En este apartado, se señalan algunos conceptos del desempeño profesional, los factores que influyen en el trabajo de los profesores y los desafíos de la profesión docente.

En cuanto al tema de la satisfacción/insatisfacción docente, se subrayan algunas teorías sobre la satisfacción laboral, las principales fuentes de satisfacción/insatisfacción docente, las variables relacionadas y algunos métodos de medición.

Como parte de los diagnósticos realizados en la Universidad Federico Villarreal, se ha podido constatar las insuficiencias que presentan en su desempeño los docentes de la Facultad de Educación, referidos al aspecto pedagógico que influye de manera directa en su desempeño y no esté acorde a las exigencias actuales.

Podemos establecer el **problema** con la formulación: ¿Cómo proponer un programa para mejorar el desempeño de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Federico Villarreal?

El **Objeto**, como toda investigación científica- tecnológica, se centra en esta investigación, en la búsqueda del mejoramiento del desempeño docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal-Lima.

El **campo de acción** se relaciona con el para qué de la investigación, por lo tanto, en esta investigación se busca proponer un programa de intervención para mejorar el desempeño docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal-Lima.

Por lo tanto, el **objetivo** de la investigación es elaborar una propuesta de un **programa de intervención** para mejorar el desempeño docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”-Lima.

La **Hipótesis** se formuló utilizando el silogismo aristotélico: Si se elabora una propuesta de un programa para mejorar el desempeño docente entonces, se desarrollará el proceso de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesionales de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”-Lima. El trabajo está capitulado del siguiente modo:

En el capítulo I se realizó el análisis del objeto de estudio. Comprende la ubicación geográfica de la Universidad Federico Villarreal, breve descripción. El surgimiento del problema, la descripción del objeto de estudio, la evolución y sus tendencias. Características del problema. Metodología empleada.

En el capítulo II concretizamos el marco teórico, el cual está comprendido por el conjunto de trabajos de investigación que anteceden a nuestro estudio y por la síntesis de las principales teorías que sustentan la propuesta. Tanto las teorías como los antecedentes permiten ver el por qué y el cómo de nuestra investigación.

En el capítulo III se analizó e interpretó los datos recogidos en la encuesta aplicada a los gestores. Finalmente, se elaboró la propuesta en base a las teorías mencionadas. Los elementos constitutivos de la propuesta son: Realidad problemática, objetivos,

fundamentación, estructura, cronograma, presupuesto y financiamiento. La estructura de la propuesta como eje. Finalmente, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPITULO I: EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES DEL PERÚ Y AMERICA LATINA

1.1 Ubicación

La Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) ha pasado por diversas etapas, siendo la primera la de —Filial de Lima de la Universidad Particular Comunal del Centro —Huancayo (1959); 3 años más tarde, por Ley N° 13837 de fecha 02 de enero de 1962, se le otorga la categoría jurídica estatal de —Universidad Nacional del Centro del Perú, continuando la filial en esta capital. Posteriormente el 30 de octubre de 1963 se promulga la Ley N° 14692, que crea la Universidad Nacional Federico Villarreal.

La UNFV tuvo su origen institucional en las Comunidades Indígenas, Consejos Municipales, Asociaciones, Sindicatos, Empresas Comerciales e Industriales; Colegios Particulares y Personas Individuales, —que por un sistema de ayuda mutua han hecho posible su creación así lo señala textualmente uno de los considerandos del Decreto Ley N° 46 del 16 de diciembre de 1959, que es la piedra angular sobre la que nació posteriormente la UNFV.

La Filial de Lima inicio sus actividades en una casona alquilada en el Jirón Moquegua N° 262, Lima. Sus primeras Facultades fueron, en ese entonces 1960: Comercio, Contabilidad y Cálculo Actuarial; Economía, Estadística y Finanzas; Administración Pública y Privada; Acuicultura y Oceanografía, a partir de Abril de 1961 Educación y Arquitectura.

En la actualidad la Universidad Nacional Federico Villarreal cuenta con 18 Facultades, las que a su vez cuentan con un total de 67 especialidades, dos Escuelas Universitarias una de Post Grado; y otra, de Educación a Distancia, donde se imparte una formación académica y profesional de calidad.

Actualmente la Facultad de Educación está organizada de la siguiente manera:

• **FACULTAD DE EDUCACIÓN:**

TOTAL ALUMNOS: 1186

| | |
|--|---------------------------------|
| Escuela de Educación Inicial | : 289 |
| Escuela de Educación Primaria | : 197 |
| Escuela de Educación Secundaria | : 471 |
| - Especialidad Matemática-Física | : 76 |
| - Especialidad Filosofía y CC.SS. | : 6 (3 año en vía de extinción) |
| - Especialidad Lengua y Literatura | : 157 |
| - Especialidad Computación e Informática | : 33 |
| - Especialidad CC-HH-SS | : 118 |
| - Especialidad Idioma Inglés | : 81 |
| Escuela de Educación Física | : 229 |

TOTAL DOCENTES: 302

| | |
|---------------------------------|-------|
| Escuela de Educación Inicial | : 80 |
| Escuela de Educación Primaria | : 86 |
| Escuela de Educación Secundaria | : 114 |
| Escuela de Educación Física | : 22 |

MISION

Ser una comunidad académica profesional líder, de calidad y acreditada que privilegia espacios de comunicación, reflexión-acción, con recursos tecnológicos de información y comunicación pertinente que le permite ser eficaz y eficiente con su responsabilidad social y el desarrollo sostenible de la cultura, la ciencia, la tecnología y la sociedad.

VISIÓN

Somos una Facultad que brinda una sólida formación humanística, científica y tecnológica a través de un currículo pertinente con docentes competentes, comprometidos en el desarrollo académico, profesional, axiológico y ambiental del país sobre la base de la investigación científica cumpliendo con su responsabilidad y transformación social.

1.2 Realidad problemática

Cada vez es más evidente que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte. El diseño de políticas gubernamentales y la generación de lineamientos teóricos por parte de las comunidades académicas nacionales de reconocido prestigio no

son suficientes para incrementar los niveles educativos del país, pues es desde la apropiación crítica y constructiva que de ellos hagan los docentes que se pueden plasmar y, por ende, generar los beneficios buscados.

En este contexto, la evaluación como proceso formativo y orientador del trabajo profesional puede y debe constituirse en una herramienta indispensable para incrementar las posibilidades de alcanzar la excelencia educativa en cualquier institución universitaria y, por ende, en todo el sistema de Educación Superior del Perú.

El desempeño docente no es un concepto ni una estrategia nueva en nuestro país; sin embargo, sus alcances se han limitado a procesos de control del trabajo profesoral y a puntuaciones de promoción salarial. El presente trabajo enfoca la presencia de varios problemas que se expresan en las inadecuadas relaciones interpersonales que impactan el desempeño docente.

Entender los fenómenos institucionales y generar nuevo conocimiento sobre la realidad para incidir sobre ella y mejorarla a través de la motivación, se ha convertido en un valor estratégico indiscutible para la Universidad, con miras a cumplir con el compromiso de ofrecer una educación de alta calidad para beneficio de la región y del país. En este marco, se hace indispensable para ella incorporar procesos evaluadores que además de proporcionar información pertinente, acompañen todos los procesos y dé luces para su constante mejoramiento.

Realizar investigaciones que permitan la implementación de propuestas motivadoras para mejorar el trabajo docente, y que sean pertinentes a contextos específicos de trabajo, constituye una necesidad académica impostergable y adquieren una gran importancia para establecer fundamentos teóricos que amplíen el campo de conocimiento del contexto universitario del país.

1.2.1 Justificación

La educación superior se encuentra en el centro de la denominada sociedad del conocimiento, o la era de la información. Es parte esencial del desarrollo nacional para casi todos los países del mundo, y se ha convertido en una aspiración creciente de

jóvenes y adultos, que constatan que los haberes y aprendizajes adquiridos durante su vida escolar no son suficientes para desempeñarse en trabajos crecientemente especializados.

Así, la educación superior enfrenta una demanda amplia, que proviene de nuevos grupos sociales. Ya no son sólo los estudiantes tradicionales, sino una gama diversa de personas, que plantean requerimientos a veces muy distantes de lo que hasta ahora ha sido la oferta habitual de la educación superior.

Por otra parte, la calidad, pertinencia y disponibilidad del conocimiento se ha ido convirtiendo en un aspecto crucial de la competitividad de los países. No se trata sólo de la capacidad de generación de ellos, sino también de las posibilidades de acceder a información actualizada, de analizar los resultados de estudios e investigaciones y de adaptarlos a las necesidades de los respectivos entornos locales y regionales.

Al mismo tiempo, es preciso tomar en consideración el reconocimiento que la educación superior ha ido más allá de las sociedades particulares, incorporándose al escenario global. El conocimiento, el desarrollo tecnológico, los servicios y las personas no están limitados por las fronteras nacionales y la globalización se ha convertido en el paradigma de estos tiempos.

De esta manera, es necesario considerar el efecto de la globalización que introduce una vinculación cotidiana de lo local con lo distante, es decir, que obliga a sacar las relaciones sociales de su contexto local para re-estructurarse en “tramos indefinidos de tiempo y de espacio”. La rápida expansión de la internacionalización de los mercados de profesionales es un caso evidente de esta descontextualización, que por supuesto, impacta significativamente sobre una de las tareas centrales de las instituciones de educación superior.

Así, temas como el acceso a la educación superior, la regulación de la calidad, la movilidad de académicos, estudiantes y profesionales, el reconocimiento de títulos y grados, han surgido con una fuerza sin precedentes y aun cuando han estado presentes en los debates sobre educación superior, han adquirido en la actualidad nuevos significados y especialmente, nuevas implicaciones.

La Universidad en la actualidad es considerada como "... un todo orgánico con carácter sistémico y dialéctico" (Addine, 2001) teniendo implícito toda una serie de procesos que la condicionan y que permiten su relación directa con el entorno, según el contexto en el que se desarrolle.

Dentro de estos procesos se encuentran el proceso enseñanza aprendizaje, el proceso de interacción social, el proceso de investigación científica y el proceso de mejoramiento de los recursos humanos.

Como institución educativa y parte integrante del sistema social refleja los problemas que se manifiestan en el mismo, por tanto debe adelantarse a dar solución a las demandas sociales para desempeñar verdaderamente su misión social y ser reconocida en su contexto.

Pero no sólo la Universidad debe satisfacer las necesidades manifiestas o declaradas, sino que debe ser capaz de reconocer e identificar cuáles son los problemas educativos latentes de su entorno para instrumentar las estrategias, formas y vías que permitan realizar transformaciones en la sociedad. El avance acelerado de la sociedad, así como en el campo de la ciencia y la tecnología, influye en que muchos de estos centros docentes se queden relegados con respecto al desarrollo social.

En este sentido se señala que dentro de los principales retos a los cuales se enfrentan las Universidades se encuentran "... La capacidad de los sistemas educativos para convertirse en factores claves del desarrollo y para adaptarse a la evolución de la sociedad, la habilidad para relacionarse con el Estado, así como la difusión de los valores de apertura a los demás y entendimiento mutuo". Delors, (1996).

Según la UNESCO existen tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la Educación Superior en la sociedad contemporánea, "la pertinencia social, la calidad de los servicios y la internacionalización del conocimientos", Vidal Moreno, aspectos que están estrechamente relacionados con el vínculo que debe existir entre la Universidad y la Sociedad.

La Universidad como institución educativa tiene dentro de sus objetivos fundamentales solucionar los problemas y demandas del entorno social, a través de la formación y

capacitación de los recursos humanos, los cuales deben ser capaces de darle solución a esas demandas, y a su vez, incorporarse al mercado del trabajo con alto nivel de competitividad.

El desarrollo de este mercado del trabajo exige un cambio urgente en los programas educativos de las Universidades que responda a las exigencias actuales del mundo laboral, preparando a los profesionales no sólo desde el punto de los conocimientos científicos y las tecnologías, sino aptos para asumir los cambios vertiginosos e incesantes que se producen a partir del desarrollo de valores que les permitan convivir y desarrollarse, tanto en el medio laboral como social.

Según el Dr. J. Bringas Linares "En estos tiempos a diferencia de épocas anteriores se necesita una mayor capacidad para administrar la complejidad y movilidad del entorno. Esto significa comprender las tendencias generales de desarrollo, analizar su impacto sobre las Instituciones Universitarias y determinar las vías para aprovechar los beneficios de estas influencias contrarrestando sus efectos negativos".

Por tanto es un imperativo de primer orden crear una vinculación directa entre la Universidad y la Sociedad; que exija una participación y un comprometimiento de los sectores investigativo, de producción y de servicios en el proceso de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesionales de la educación.

Asumimos como desempeño pedagógico profesional la definición ofrecida por Roca Serrano donde plantea que es la "Capacidad del individuo para el cumplimiento de sus funciones, acciones y papeles propios de la actividad pedagógica profesional, el logro de un mejoramiento profesional, institucional y social evidenciado en su competencia para la transformación y producción de nuevos conocimientos y valores, y la plena satisfacción individual al ejecutar sus tareas con gran cuidado, precisión, exactitud, profundidad, calidad y rapidez". Y como mejoramiento del desempeño pedagógico profesional la ofrecida por este propio autor, la cual se refiere a "El proceso que de modo consciente se desarrolla por medio del sistema de relaciones e interrelaciones de carácter social, que se establece entre los sujetos implicados en el mismo, orientado a promover un aprendizaje continuo que atienda su integridad, diversidad y que mejore sus competencias para lograr un desempeño efectivo en correspondencia con las exigencias sociales".

La Universidad Federico Villarreal enfrenta en la actualidad la problemática de desarrollar el proceso de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesionales de la Facultad de Educación, partiendo de las condiciones y exigencias sociales que garanticen la calidad de dicho proceso, considerando la naturaleza social del mismo y la relación que se establece entre la tríada Ciencia, Tecnología y Sociedad.

El desarrollo social, así como los avances en el desarrollo científico y tecnológico condicionan y exigen un cambio en el enfoque, así como en la forma de dirigir, organizar y ejecutar este proceso en la Facultad de Educación. Este gran reto permite asumir que los pilares fundamentales sobre los que se sostiene el mismo deben estar encaminados al desarrollo científico, tecnológico y humanista, coincidiendo con el papel que le corresponde a las Universidades en los comienzos del siglo XXI.

La formación de formadores es el subsistema de Educación que se encarga de la formación de profesionales que pasan a formar parte una vez graduados de los profesionales que harán frente a las necesidades que reclama la sociedad en este segmento profesional.

En la actualidad, a partir de las transformaciones que se realizan en el subsistema, los recursos laborales de la especialidad de Educación reciben durante los dos primeros años de la carrera una formación general y en los dos últimos, las referentes a su perfil ocupacional. Estas modificaciones en el currículo están dirigidas a lograr una formación más integral de los mismos.

Pero para poder lograr estos resultados, debemos tener en cuenta como elemento fundamental que los profesores encargados de la formación de estos recursos humanos se encuentren aptos desde el punto de vista pedagógico para asumir este gran reto.

1.2.2 La situación de las Universidades y la docencia en América Latina y el Perú

La universidad en América Latina, hasta la década de 80, ha sido predominantemente estatal y con autonomía institucional y académica.

A lo largo de casi todo el siglo las concepciones de la autonomía universitaria y de la primacía de la universidad pública se fueron afianzando en la mayor parte de los países latinoamericanos, muchas veces en el marco de enfrentamientos con los gobiernos nacionales.

El número de instituciones universitarias –fundamentalmente estatales – iba creciendo gradualmente y los niveles de calidad eran relativamente homogéneos. Sin embargo, hacia fines de la década del 80 e inicios de la del 90, se introdujeron, en el marco de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. Las crisis nacionales en materia económica llevaron a una fuerte restricción del financiamiento público para amplios sectores sociales en general y para la educación y la universidad, en particular.

A pesar de esto, se acrecentó la demanda de educación superior incrementándose las tasas de escolarización y el número de estudiantes. Para atender estas demandas crecientes se crearon diversos tipos de instituciones de educación superior universitaria y no universitaria – en su mayoría de carácter privado – sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, por lo tanto, una fuerte *diversificación de la educación superior* con una simultánea *privatización* en materia institucional, con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad (Fernandez LAMARRA, 2006).

Surgen de esta manera distintos problemas de calidad que se manifiestan a través de síntomas de graves deficiencias en los sistemas e instituciones de educación superior, en distintas proporciones, que son comunes y atraviesan a todos los países de la región.

Privatización de la educación superior: este fenómeno se condice con que la mayor parte de la matrícula latinoamericana se concentra en universidades privadas, a excepción de Argentina, Cuba, Panamá y Uruguay, el resto de los países latinoamericanos presenta más de la mitad de la matrícula en el ámbito de universidades privadas: el promedio regional es de alrededor del 55% al 60% (Fernández LAMARRA, 2003). Frente a esta situación fue necesario establecer procesos de regulación de la

educación superior que hicieron frente al descontrolado aumento y la gran disparidad en la calidad de instituciones (en particular de las privadas).

En países como en Chile, Argentina y México se pusieron en funcionamiento distintos mecanismos, en algunos casos implementados a través de normas jurídicas, para regular ya sea la apertura o el funcionamiento de dichas instituciones ya que, a través de *procesos tendientes a la acreditación institucional* – es decir, la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento – se ha posibilitado limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad (Fernandez LAMARRA, 2004).

1.2.3 Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias

Falta de normativas que permitan la consolidación de dichos sistemas. En la mayor parte de los países latinoamericanos y en España, se consagra en la Constitución Nacional el derecho a la educación y la autonomía de las universidades nacionales o estatales. Hay además una tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior a través de una ley general de educación o “ley marco” – que regula a *todos los niveles del sistema* – y una ley de educación superior, específica para ese nivel, en donde se hace referencia – de manera más o menos explícita – a la necesidad de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, aún son pocos los países que poseen una norma particular que cree y regule dicho sistema, ya que el desarrollo de esas iniciativas en materia legislativa está ligado y condicionado al devenir político de cada país. La preocupación por el tema de la calidad es un denominador común en América Latina, aunque aún es insuficiente la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Lentamente los procesos de evaluación y acreditación permiten superar las tensiones planteadas en los primeros años de la década del ‘90 polarizadas en la dicotomía “autonomía universitaria versus evaluación”, lo que ha posibilitado una cierta maduración de la “cultura de la evaluación” en la educación superior (Fernández LAMARRA, 2004).

Fragmentación y dispersión de la información: hay una carencia de registros y de acciones sistematizadas de relevamiento y actualización de la información sobre el número de instituciones existentes y la falta de definiciones consensuadas. La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las instituciones de educación superior – tanto públicas como privadas – indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan, en buena medida las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y la escasa apertura de estas instituciones para dar a conocer información sobre sí mismas. Un ejemplo de esto es la imposibilidad para el propio Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO de disponer – hasta ahora – de información regional precisa sobre el número de instituciones de este nivel existentes, porque hay una falta de definiciones consensuadas sobre que se considera universidad en Latinoamérica. Asimismo se señala la importante iniciativa de “transparentar y transformar de dominio público” distintas informaciones sobre las instituciones de educación superior, tal el caso de la publicación de los resultados de los exámenes, actividades de transferencia o de datos cuantitativos, por ejemplo en el caso de España.

Baja tasa de matriculación y eficiencia interna de los sistemas de educación superior. Si bien hubo un importante crecimiento de la matrícula, Latinoamérica aún posee un crecimiento muy por debajo de la de los países como España u otros europeos. Sumado al escaso crecimiento regional, el nivel de los alumnos que logran titularse en grado es del orden del 20% en promedio regional. Algunos datos dan cuenta de esta situación; por ejemplo en México, en promedio solo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados logran concluir estudios y titularse. En Argentina, estos promedios son aún mucho menores: se gradúan en licenciatura y en posgrados solo entre el 10% y el 20% de los inscriptos.

En este sentido, un factor que incide en la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior latinoamericano son los tiempos promedio para lograr la titulación o graduación, pues estos son significativamente mayores de los programados, y en la mayoría de las instituciones la diversificación de las opciones para la titulación es escasa aunque se tiende a la diversificación de las mismas. Hay carreras tradicionales de grado que son largas y también lo son los posgrados: se estima que en la Argentina los 8 o 9 años formales para grado y maestría se transforman en 12 o 15 reales (Fernández

Lamarra, 2003). Además se debe considerar que en algunas ocasiones los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que en ciertos casos provoca que los estudiantes no concluyan los trámites de titulación correspondientes o que los mismos le lleven un tiempo demasiado prolongado, como sucede en Colombia y en Argentina.

Falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras ofrecidas para poder incorporar los cambios en las disciplinas y en las áreas profesionales. Es decir se observa que, además de las bajas tasas de rendimiento, hay una ausencia de perfiles profesionales que dificultan la inserción laboral y la escasa concreción de los aprendizajes

Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias de los alumnos. Asimismo se ha desarrollado una fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con denominaciones de titulaciones muy diversas y con objetivos formativos, por ende, y duración de los estudios muy disimiles, tal es el caso de Argentina donde hay más de 100 títulos diferentes de ingeniero. Así, se encuentran en un mismo país denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez duraciones también distintas de una misma carrera profesional, como en Colombia o en México. Una inadecuada estructura de los planes de estudio, la poca atención a la dimensión práctica del currículo, los métodos de enseñanza centrados en el profesor y no en el alumno, los procedimientos de evaluación poco adecuados y, sobre todo, la escasa coordinación de las enseñanzas de profesores y departamentos son denominadores comunes en los países analizados.

Nivel crítico de formación previa que poseen los ingresantes a las instituciones de educación superior. Este es un tema recurrente en la mayor parte de los países, siendo la articulación entre los distintos niveles educativos un tema crítico, aun no resuelto. Para poder superar los déficits de la formación previa de los ingresantes a la universidad –lo que además fomentaría la igualdad de oportunidades considerando la disparidad en la calidad de la formación media en la región – se aplican distintos mecanismos de regulación del ingreso, en general a nivel nacional e institucional, como en el caso de Chile o España. Esto ya sea a través de exámenes nacionales de ingreso o de la reorientación de la matrícula, en particular en el caso de las carreras con mayor demanda.

En este punto, es necesario orientar a los estudiantes en cuanto a sus elecciones futuras y a la oferta real existente en materia de estudios superiores considerando, además, el escaso desarrollo de circuitos educativos superiores que hay en la región, en particular en Argentina. La oferta académica en materia de educación superior se compone básicamente de universidades, si bien hay un incipiente desarrollo de instituciones de educación superior no universitarias – de variada calidad – pero no hay aún una oferta consolidada que sea una alternativa efectiva a la universitaria.

La escasa articulación entre universidad y la sociedad es un problema que se advierte en cuanto a que la sociedad tiene un conocimiento insuficiente acerca de la naturaleza, los fines y los resultados de las instituciones de educación superior, así como una débil participación organizada en su apoyo. Se hace necesario revertir las tendencias relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas (en particular hay una oferta excesiva de egresados en ciertos programas, en particular de las ciencias sociales y/o humanas) y superar la desarticulación entre la formación académica y los requerimientos del sector productivo.

Además, es deseable promover una mayor relación entre instituciones de educación superior y la sociedad a partir de la rendición de cuentas desde un concepto de la responsabilidad social de las universidades (accountability). Esto se constituye en un componente principal, particularmente en la relación entre Estado, sociedad y universidad; para poder conocer los productos que las instituciones de educación superior ponen a consideración del desarrollo de un país y lo que desde el resto de la sociedad y desde el sector productivo se requiere, algunos países como España y Chile han avanzado al respecto.

Baja inversión en investigación científico-tecnológica. El gasto promedio en Latinoamérica para educación superior es del orden del 1,5% del PBI, lo que no es suficiente para atender las necesidades de un sistema en desarrollo. La capacidad institucional para la investigación esta predominantemente situada en las universidades y centros específicos públicos/estatales, los que si bien pueden tener un financiamiento mixto, dependen de presupuestos nacionales y estos son muy exigüos. Así, el promedio en la región de inversión en investigación científico tecnológica es del orden del 0,5% del PBI, con excepción de Brasil que llega al 1% y Chile al 0,7%.

La escasa formación y nivel académico de los docentes, con un bajo número con posgrados de maestría y doctorado. Si bien durante la década del 90 se registró en toda América Latina – con mayor énfasis en algunos países como Argentina y México – el desarrollo de múltiples posgrados, los cuerpos académicos consolidados con esa formación son aun pequeños y su distribución en las instituciones de educación superior es insuficiente y desigual, quizás con excepción de Brasil. A ello se agrega el incipiente desarrollo de políticas institucionales y nacionales como programas de incentivos para poder elevar la formación de los profesores. Por ejemplo en México y España, están ligados a incentivos económicos orientados a la investigación más que a la docencia y formación permanente del profesorado.

La deficiencia en los sistemas de selección, desarrollo y promoción del personal de las instituciones de educación superior. La información sobre estos temas es escasa, ya que, en general, las formas de acceso a cargos docentes y/o administrativos son muy heterogéneas; ya sea por concursos públicos regulados por ley o mediante criterios discrecionales relacionados con el carácter público o privado de la institución. Por otra parte, durante la década de los 90, hubo una fuerte desinversión en educación superior en el sector de la educación pública, lo que ha repercutido en la “pauperización” de la profesión docente y del personal no docente que trabaja en las instituciones de educación superior, en particular en Latinoamérica. Esto ha generado una falta de incentivo para desarrollar la carrera docente, donde los salarios del personal docente y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado y aparece la figura del docente llamado “taxi” u “ómnibus”, que debe trabajar en distintas instituciones para compensar su bajo salario, situación que repercute en la calidad del proceso de enseñanza y en su propia formación.

Por otra parte, si bien hay un desarrollo incipiente de programas de estímulo al desempeño del personal académico, que han retenido a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, los sistemas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento, como son los mecanismos de dictamen deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores, tal los casos de los países analizados.

Internacionalización de la educación superior. Es notable la incidencia cada vez mayor de programas transnacionales – particularmente de posgrado – que llegan a través de campus virtuales vía Internet y de otras modalidades de educación a distancia y presenciales, infringiendo muchas veces las normativas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas. Si bien el desarrollo de la educación a distancia en la región es desigual, se percibe con mayor intensidad en México, Chile y Argentina. Existen muy pocos mecanismos e instrumentos regulatorios específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras o virtuales en el ámbito regional.

Los problemas reseñados son una parte de la compleja trama de cada sistema de educación superior nacional. Hemos descrito algunas de las preocupaciones que son coincidentes entre sí. Y si bien se han iniciado y se realizaron avances significativos en varios países en relación con la evaluación de la calidad en la educación superior y se pusieron en marcha procesos de acreditación de carácter nacional y a nivel regional, aún resta el desafío de consolidar y fortalecer los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior para convergir en criterios y acciones comunes que permitan superar los problemas planteados.

1.3 Ser docente universitario en la sociedad actual.

¿Qué significa ser docente en la sociedad actual? Ser docente y educar con calidad en el siglo XXI supone un gran reto y una tarea que entraña gran dificultad. Somos conscientes de que vivimos en una sociedad en la que se producen muchos cambios que comportan incertidumbres y desgastes en el trabajo del profesorado.

Son muchos los autores que, desde distintas perspectivas, se refieren a esta situación. Esteve (2006) afirma que *“la aceleración del cambio social hace que, cada vez más, un número creciente de personas experimente un fuerte desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que las realidades conocidas han sido cambiadas y sustituidas por otras, en las que no saben muy bien cómo desenvolverse”*. Sabemos que muchos de los profesores experimentan el mismo sentimiento de desconcierto cuando comparan lo que era la enseñanza hace unos años y lo que ofrecen hoy los centros en los

que trabajan. Algunos de ellos manifiestan inseguridad frente a las nuevas exigencias y particularmente frente al uso de las nuevas tecnologías.

Cuenca y O'Hara (2006) opinan lo mismo, que el mundo actual es un mundo cambiante, complejo, e inseguro que plantea constantes dificultades, problemas y retos para los sistemas educativos y para los profesores que trabajan en ellos. Sabemos que todo trabajo conlleva responsabilidades que cumplir. En el desempeño docente estas responsabilidades están asociadas al desarrollo y a la formación de personas y ciudadanos necesarios a la sociedad, lo cual hace que las presiones a las que se ven expuestos los maestros, dentro y fuera de la institución educativa, se conviertan en factores de riesgo para su propia salud física y mental.

Marchesi (2007) añade que las tensiones que se viven en la actualidad, dentro del sistema educativo, son expresión de las transformaciones sociales y de las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. Subraya algunas de las características de la sociedad actual que afectan al ejercicio de la actividad docente: el acceso a la información y al conocimiento, a los cambios de la familia y de los propios alumnos, a las modificaciones en el mercado laboral, a los valores sociales emergentes, a la presencia creciente de personas inmigrantes y a la rapidez de los cambios.

1.3.1 Ser docente ante los cambios sociales.

Definitivamente, la sociedad actual ha generado cambios en los valores, en las familias, en los grupos, en las maneras de relacionarnos, en los modos de comunicación; se han aumentado las exigencias y demandas en el trabajo y las crisis económicas se han generalizado. Todos estos cambios de la sociedad han entrado en la escuela y consecuentemente repercuten en el desempeño docente.

Según Ferrón (2011), nuestra forma de vida se ha modificado por la aceleración del cambio social y esto demanda un cambio del sistema educativo en el que se dan cambios que son consecuencia de la evolución económica; hay cambios que son obligados por leyes y normas y políticas sociales y otros son provocados por las exigencias del trabajo y de la vocación docente. Para responder a esta situación es necesario formar al

profesorado para que responda adecuadamente a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento.

Mañú y Goyarrola (2011) expresan que estamos viviendo en una sociedad donde los giros se producen con gran velocidad, con una tecnología que avanza con gran rapidez; indican que los alumnos que ahora comienzan su escolaridad, terminarán sus estudios en una sociedad muy diferente a la de sus padres, por eso, al educar es importante discernir sobre lo permanente y lo cambiante.

En este sentido Marcelo (2008) añade que el valor de las sociedades actuales está directamente ligado con el nivel de formación, la capacidad de innovación y emprendimiento que posean los ciudadanos. Por lo tanto, esta realidad obliga y exige a todos los profesionales y, de manera particular al profesorado, una formación actualizada y permanente.

Podemos observar que en la sociedad actual hay profesores que viven la enseñanza con entusiasmo y alegría dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, para contribuir al crecimiento de sus alumnos y ayudarles a mejorar personalmente. Por otro lado, hay profesores que viven su profesión con agobio y como fuente permanente de tensión, capaz de romper su propio equilibrio personal. En este sentido Esteve (2009) expresa que la profesión docente es siempre una actividad ambivalente y que presenta dos caras: la cara positiva que puede dar sentido a toda la vida y una gran satisfacción personal y profesional y, por otra parte, está la cara de la exigencia, a veces frustrante, agotadora física y emocionalmente. Esta situación, con frecuencia repercute en la salud de la persona del docente y en su desempeño profesional. Esta dura realidad de la profesión docente se puede observar de manera especial en América Latina y particularmente en la sociedad peruana.

1.3.2 Ser docente en América Latina.

A pesar de los muchos cambios y reformas educativas en América Latina no han llegado a impactar las propuestas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se ha puesto en manifiesto a través de las evaluaciones realizadas en distintos países; se advierte que no muestran cambios significativos en la mejora de la calidad de educación.

Muchos de los docentes de América Latina han debido adaptarse a los cambios y reformas sin la necesaria preparación y por ello han tenido grandes dificultades que les han afectado personal y profesionalmente.

En los últimos veinte años se generaron 117 Leyes de Educación en el mundo y 25 en América Latina. Estas leyes se han dado a través de distintos procesos: primero, la “descentralización” de los Sistemas Educativos a través de la municipalización; segundo, la “refundación de los Sistemas Educativos”, con el desarrollo de nuevas leyes que han fijado y ordenado una nueva forma de ser y de hacer en la escuela; tercero, las “contrarreformas”, que han pretendido reformular las leyes anteriores, leyes con la nueva característica de un ajuste fiscal que lleva a la racionalización de los procesos educativos basada en el criterio de coste-beneficio y a la organización de un proyecto curricular centrado en competencias y estándares preestablecidos, con un elemento adicional: la pérdida de la centralidad de la Pedagogía.

Según el pensamiento de McLaren, (2003, p.127):

El proyecto básico de la pedagogía crítica en las últimas décadas ha sido indicar los problemas y oportunidades de la lucha política a través de medios educativos como manera de desafiar la alienación de la capacidad intelectual y el trabajo humano. Resulta incoherente conceptualizar la pedagogía crítica como la hacen muchos de sus actuales exponentes, sin un compromiso con la lucha política y anticipada.

Se puede afirmar sin temor a equivocarnos que las reformas han sido realizadas en una lógica organizacional de la empresa en términos de coste, beneficio, productividad, eficiencia, aspectos que están reñidos con lo que ha sido el discurso educativo y pedagógico, y por lo tanto, son desconocidos para el profesorado. Este cambio de lógica representa un coste muy grande, no sólo en el tiempo de su implementación sino en la tarea misma con todas las resistencias que ocasiona.

Para ayudarnos a analizar los cambios ocurridos en América latina vamos a servirnos del pensamiento de Mejía, (2008, p.289) que hace unas ajustadas reflexiones sobre este fenómeno y sus consecuencias.

Esta misma lógica ha traído consigo una desvalorización del trabajador de la educación. El trabajador flexible propuesto para la unidad productiva de la globalización se traslada a educación; se le contrata temporalmente sólo diez meses al año, y sin seguridad social. De igual manera, los nuevos salarios, de los contratados a término fijo, no corresponden a los de otros profesionales con iguales años de formación. Con estos mecanismos se generan nuevos procesos de inclusión y exclusión que llevan a una pérdida de la autoestima y de valoración de la profesión docente, que queda reducida a un cierto trabajador informal que se ve obligado a ir a múltiples sitios para poder ajustar el salario mínimo para su reproducción física, humana y cultural.

Puede apreciarse que, a través de los cambios, se ha logrado introducir las nuevas tecnologías en las escuelas, generando herramientas o equipamientos tanto a nivel de laboratorios como de uso cotidiano, pero con una débil presencia de reflexión sobre el sentido y los resultados de la misma. Esto ha ocasionado que la mayoría de los docentes han sido obligados a estudiar, aprender e integrar el uso de las TIC's en sus aulas de manera precipitada, sin una adecuada preparación.

Los profesores han pasado del prestigio social a la falta de deseo de enseñar, de apóstoles a trabajadores de la educación, aunque muchos de ellos están empeñados en recuperar la alegría de su profesión y apuestan por la formación y capacitación para abordar los nuevos desafíos de los cambios.

Como indica Mejía, (2008, p. 290):

La lógica empresarial se ha ido enfrentando a la lógica de la acción docente, no ha podido entender que los tiempos del cambio educativo son de larga y mediana duración. En ese sentido confunden la reforma de la educación con la reorganización administrativa que se hace de ella. Se hace visible la diversidad de actores externos en el proceso, destacando con claridad un grupo de técnico que programa y diseña, al tiempo que el maestro queda como un simple ejecutor. También, existe un cambio muy marcado en los actores del proceso, que desprende una crisis de identidad, toda vez que la profesión sufre readecuación. Se intenta, en ocasiones, ponerse a tono con la velocidad de los cambios, sin tener en cuenta los contextos culturales donde están anclados los actores... Paralelo al lugar del conocimiento, se construye una visión técnica del proceso educativo. En ella, los nuevos expertos, tecnócratas, deciden qué es lo que se debe hacer y cómo hacerlo, lo

que produce una marginación de los implicados en la actividad escolar a quienes se señala como los que no tienen conocimiento para decidir cosas de este tipo. La mayor dificultad es que las transformaciones y modificaciones que se realizan no cuenta con un consenso social cómo, cuándo y dónde realizarlas, sino que se le da todo el peso a la orientación multilateral y a las exigencias que se hacen en estos lugares, contando con una cadena de tecnócratas nacionales que ocupan los lugares en los ministerios y funcionan como correa de transmisión de ellas.

1.3.3 Ser docente universitario en la sociedad peruana.

¿Qué significa ser docente en Perú en el momento actual? Para muchos, ser docente es sinónimo de servicio, perseverancia, valor y sacrificio, para algunos es equivalente al fracaso, desprestigio, y cansancio.

Ser docente eficaz en una sociedad marcada por la pobreza creciente y por la urgencia de asumir los desafíos de la globalización es un gran desafío que exige un perfil integral tanto a nivel personal y profesional, fruto de una formación inicial sólida y acciones en la formación continua.

La docencia en la sociedad peruana según Rivero (2008, p.39) *“Tiene doble percepción social: se considera que el maestro lo es todo y se le atribuyen muchas funciones sociales; y, en contraste, se la califica como una profesión de bajo prestigio social, lo que se expresa en reducidos salarios y en la falta de estímulos para que los maestros se actualicen, mejoren su labor e innoven”*.

La desvalorización de la profesión docente se vincula con las bajas remuneraciones y con un sistema precario de incentivos y bonificaciones que no asegura un salario básico suficiente para cubrir las necesidades del docente y sus necesidades familiares.

Siguiendo la reflexión de Rivero (2008), la desvalorización social del docente, también se relaciona con la escasa importancia que se da en el país a las duras condiciones en que desarrollan los profesores su trabajo, y a los significativos aportes que la labor docente representa para la construcción y el desarrollo del país. La literatura y la realidad coinciden en indicar que los docentes inician su trabajo en condiciones con muchas

desventajas, como contratados o cubriendo licencias en lugares muy lejanos con acceso muy limitado, y en muchas ocasiones transcurre su vida laboral con escaso apoyo oficial o sin contar con él.

En Perú se puede constatar la precariedad docente según los resultados de la evaluación censal docente de inicios de 2007. Estos resultados indican que un tercio de los docentes no alcanzan a resolver preguntas necesarias para ubicarse en el nivel básico. De acuerdo con la información entregada por el Ministerio de Educación a la prensa, 32.6% de los maestros evaluados no ubicaron datos literales ni reconocieron el tema central en una lectura; 15.9% apenas llegaron al nivel 1; el 27% sólo lograron relacionar dos o más ideas del texto (nivel 2). Escasamente, la cuarta parte de los evaluados (24,3%) alcanzaron un óptimo nivel 3. En Matemáticas son más preocupantes: 85.7% de los evaluados no estuvieron en capacidad de resolver operaciones y ecuaciones fundamentales (Rivero, 2008).

1.3.4 Nuevas demandas en la profesión docente.

Los profundos cambios, que estamos viviendo en todos los ámbitos de la sociedad, sobre todo en los aspectos socioeducativos, generan nuevas exigencias en la tarea educativa y en la profesión docente. Gómez (2007), afirma que las necesidades educativas y el contexto de actuación docente han cambiado, que nunca hasta ahora el profesorado había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, en un nuevo escenario profesional que afecta a la eficacia y al desarrollo personal del maestro. Esteve (2006) señala la diferencia de la enseñanza hoy y de lo que era hace veinte años, el grado de dificultad es muy distinto, trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, y atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas sociales que llevan esos niños. Por eso, se produce un gran desconcierto en muchos de los profesores y en buena parte de la sociedad, al valorar la situación actual del sistema de enseñanza con los esquemas de la enseñanza selectiva.

Ferrón (2011) afirma que estos cambios provocan que los profesores se enfrenten a la incertidumbre de unos sistemas educativos que están en plena transición. Ante estos cambios educativos el profesor, que ha tenido una formación basada en valores sociales y formas de vida distintos, debe adaptarse a las nuevas exigencias sociales y educativas

1.3.5 Demandas sobre las nuevas concepciones y políticas educativas.

Podríamos decir que el apoyo del contexto social hacia la enseñanza se ha modificado debido a que por una parte, el sistema de enseñanza ha defraudado a los padres respecto al futuro de sus hijos y por otra, la realidad ha demostrado que su extensión y masificación sólo ha conseguido metas limitadas respecto a la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos (Esteve, 2006).

Mientras que hace veinte años, los padres de familia estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. La falta de apoyo y de reconocimiento social del trabajo docente se hace cada vez más patente; quizá también porque nuestra sociedad ha cambiado en sus patrones valorativos, hoy se valora más el tener y el poder, dejando de lado valores como el saber y el ser.

Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora este esfuerzo; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndole responsable directo con todas las consecuencias (Esteve, 2006).

Situándonos en la realidad educativa peruana, el Proyecto Educativo Nacional para el 2021 plantea, como una de las políticas, establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos. (PEN, 2006).

En los últimos veinte años, ha cambiado radicalmente la configuración del sistema educativo pasando de una enseñanza de élite, basada en la exclusión, la selectividad y la competencia, a una situación de enseñanza general, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema, un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno.

Mientras que hace veinte años una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran nada, han surgido otros mecanismos selectivos que dependen ahora de las empresas privadas, de las relaciones sociales de la familia o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el sistema reglado de enseñanza, tal como ocurre con los conocimientos de idiomas o de informática.

1.3.6 Demandas sobre la consideración social del docente

Una de las principales exigencias está centrada en la consideración social del profesorado. En el momento actual ha disminuido de manera notable la valoración social del profesor hecho que se pone de manifiesto en el bajo salario de los profesores que se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta ya que los profesionales de la enseñanza, en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales con su mismo nivel de titulación. En consecuencia, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su desconsideración salarial.

En este sentido Rivero (2008) afirma la rapidez y el avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos a la enseñanza, junto con la necesidad de adaptarse a los problemas de una sociedad marcada por la aceleración del cambio social, imponen la dinámica de renovación permanente, en la que los profesores puedan aceptar los profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión. Ante esta realidad muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos, o en los cargos dirigentes, alejándose de las aulas, dirigiendo, juzgando y criticando a los que siguen trabajando en ellas.

Por todo lo indicado, se hace necesario que se revalorice la figura del profesor proporcionándole oportunidades para que pueda desarrollar un trabajo educativo de calidad.

Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia, por la incorporación

masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia (Esteve, 2008).

Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas. En este sentido, Marchesi y Díaz (Marzo, 2009, II. N° 78) expresaron la importancia del rol de la familia en la escuela: *“La participación de los diferentes sectores sociales es imprescindible para que la educación escolar pueda cumplir sus objetivos. Entre todos ellos, la familia ocupa un lugar preferente”*.

Ciertamente, nuestro sistema educativo debe dar respuestas a los nuevos problemas sociales, pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida, y, sobre todo, un nuevo impulso al apoyo y al reconocimiento del trabajo de los profesores por parte de la sociedad.

1.3.7 Demandas sobre el ejercicio de la docencia.

El profesor se enfrenta ahora, y mucho más en el futuro, a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de estas nuevas fuentes, modificando su papel tradicional. La incorporación de las nuevas tecnologías sustituyendo al tradicional libro de texto supone un profundo cambio en la actuación tradicional del docente.

Con tal diversificación de funciones la actividad de profesor se ha fragmentado; además de las clases, el maestro debe empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres, organizar actividades extraescolares, asistir a variadas reuniones de coordinación, ciclos y niveles; vigilar edificios y materiales, recreos y comedores (Esteve, 2006).

Varios investigadores coinciden en señalar la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor, como la causa fundamental de su agotamiento. El profesor se encuentra sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultáneamente, debe

batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar en los distintos roles que se le pide que asuma.

Los derechos y deberes del alumnado y las Normas de Convivencia en el Centro y en el aula escolar deben suponer la búsqueda de un nuevo modelo de autoridad, más democrático y con participación de todos los estamentos implicados. Se hace necesario una profunda revisión de la relación profesor –alumno así como de las relaciones establecidas entre el grupo de pares.

Las relaciones entre profesores y alumnos han cambiado profundamente en nuestro sistema de enseñanza. Anteriormente existía una situación injusta en la que el profesor tenía todos los derechos y el alumno solo tenía deberes y podía ser sometido a los más severos castigos. En el presente, observamos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes.

Las investigaciones recientes nos dicen que las agresiones a los profesores se dan con mayor frecuencia en la enseñanza secundaria que en la primaria, Igualmente hay una diferencia significativa en contra de los centros de enseñanza grandes o con un número excesivo de alumnos. Al parecer, el carácter impersonal de las relaciones humanas en estos centros masificados favorece el aumento cuantitativo y cualitativo de las actuaciones violentas (Esteve, 2006).

1.3.8 Demandas sobre la formación docente.

Vaillant (2004, citando a Braslavsky, 1999) sostiene que la formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores. En la revisión bibliográfica que realizamos, se insiste en la necesidad que tiene América Latina de responder a un doble desafío: por un lado, a la formación de calidad ante el ejercicio docente, ya que en la región muchos maestros y profesores están muy mal preparados, y por otro, el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.

La primera condición para que se produzca una buena formación es que ésta tenga como punto nuclear a la persona del profesor, que tiene como primera exigencia que se conozca a sí mismo y que tenga un auto-concepto positivo como persona como docente. En ese sentido Day (2007) indica: *“Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal”* (p. 67, citando a Palmer, 1998, p.2).

La identidad profesional del docente está muy ligada al conocimiento de sí mismo. Significa que para poder enseñar bien, es necesario conocer a los alumnos y para conocer a los alumnos es necesario tener un conocimiento de sí mismo.

Según Day (2007), la identidad está íntimamente vinculada con el concepto del yo y el conocimiento de sí mismo es un elemento importante para los docentes en la elaboración y interpretación de su trabajo; piensa que las experiencias y acontecimientos de su vida personal están relacionados con sus funciones profesionales, que las complicaciones de la vida personal están estrechamente relacionadas con los problemas del trabajo. También puede suceder que los problemas del trabajo afecten y compliquen la vida personal y la salud del docente.

La identidad profesional docente, según Vaillant, (2007) significa una construcción dinámica, continua, y al mismo tiempo social e individual, producto de los distintos procesos de socialización; biográficos y relacionales ligados al contexto socio-histórico y profesional.

Esteve (2006), indica que las nuevas respuestas deben plantearse simultáneamente en varios frentes: Formación de profesores; inicial y formación continuada.

Según Cuenca y O'Hara (2006), citando el trabajo de Cuenca y Portocarrero (2003, p.9), señalan que en Perú, en el plano profesional-académico, *“la formación inicial presenta vacíos metodológicos y conceptuales, el perfil de los ingresantes a la carrera sigue siendo el no deseado, y persisten metodologías poco pertinentes y programas de capacitación*

que han pasado a ser remediadores de las vacíos en la formación inicial en lugar de complementar en servicio”.

En la sociedad actual se le pide cada vez más a los docentes y se les da menos formación actualizada, se les exige más responsabilidades pero se les proporcionan menos medios o recursos para responder a las nuevas demandas. Por eso, se genera el “malestar docente” que repercute en la salud y en la enseñanza.

Según Esteve (2006) en estos últimos años, en respuesta a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad, la educación ha introducido diversos cambios y distintas reformas haciendo de ella algo distinto que aún no llega a ser asimilado por la nueva situación de nuestro sistema educativo. Citando a Garrido y Valverde (1999), señala dos condiciones necesarias en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en el trabajo diario: primera, que los docentes quieran el cambio, que tengan una voluntad clara para introducir modificaciones en respuesta a las exigencias y demandas de hoy y que estén convencidos de la bondad de los cambios que se plantean para que esos deseos lleguen a la realidad y tengan su efecto en la práctica. En segundo lugar indica que los docentes deben contar con los instrumentos o herramientas necesarias para poder responder a los cambios y poner en práctica las nuevas funciones que están surgiendo. No es suficiente tener solo la buena voluntad, es imprescindible adquirir las nuevas metodologías de trabajo, los nuevos apoyos técnicos y nuevas estrategias.

Por otro lado, Marchesi (2007) opina que la profesión docente debe tener un compromiso activo y positivo, mantener el optimismo y la esperanza en el futuro de las nuevas generaciones y de la humanidad, que los profesores deben vivir y transmitir la felicidad en su práctica docente pero solo pueden hacerlo cuando les gusta y se sienten satisfechos en su trabajo.

También, Marchesi plantea la importancia de educar y trabajar en las emociones de los profesores por su influencia en la actividad docente. Él, subraya la necesidad de asegurar el equilibrio emocional y bien estar de los docentes porque las emociones juegan un papel importante en el mundo de enseñanza en los tiempos actuales.

Sabemos que mantener el equilibrio y sentirse feliz y satisfecho en la práctica docente, en el momento actual, exige no sólo preparación y esfuerzo, sino que es necesario además un cambio de mentalidad, una mentalidad abierta y flexible. Esta idea ha sido confirmada por Bazarra, Casanova y García (2007) que subrayan que para recuperar la pasión y el valor del propio trabajo se necesita un importante cambio de mentalidad que exige dejar de esperar tiempos mejores, tener rigor, curiosidad, hacerse preguntas, saber escuchar y tener la creatividad como equipaje y la felicidad como motor de la enseñanza.

La evolución de la profesión provoca también cambios de responsabilidades que, no sólo se han de enfocar en la enseñanza sino también en el aprendizaje aceptando los cambios socioeconómicos y culturales de los alumnos; esto obliga a que el docente introduzca nuevas herramientas o instrumentos para la educación, ya que tiene una batalla perdida porque los medios logran que el profesor no sea la única fuente de transmisión oral y escrita de conocimiento (Ferrón, 2011).

El aumento de las responsabilidades que se exigen a los profesores, no han venido acompañados de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones de trabajo en las que se ejerce la docencia. La falta de recursos materiales es uno de los factores que fomentan el desánimo del docente. Los profesores que buscan con ilusión la renovación pedagógica de su trabajo en las aulas, se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta del material didáctico necesario y de los recursos para adquirirlos fácilmente.

Esteve (2006) expresa que tanto Goble y Porter (1980), como Bayer (1980) destacan la idea de que la actuación práctica del profesor tiene una fuerte dependencia del marco institucional en el que enseñan, sin que individualmente sean capaces de modificar esas limitaciones: problemas de horarios, normas internas, prescripciones marcadas por la institución, la necesidad de reservar tiempo para otras actividades del centro al margen de su trabajo en el aula, limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad.

1.3.9 El Docente y sus Roles en la Sociedad Actual

En general, se entiende como rol el conjunto de tareas y funciones, personal y socialmente asignadas a las que la persona debe responder con su conducta de modo que satisfaga las demandas de su entorno. El desempeño de rol incluye prescripciones y proscripciones, es decir "lo que debe y lo que no debe hacer" en nuestro caso hacemos referencia a los papeles que desempeña el educador dentro de la educación formal. (Martínez, 1997).

Todos somos conscientes de los cambios que se están produciendo en la sociedad actual. Estos cambios están afectando al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y a los docentes que están teniendo que asumir nuevos roles o funciones en la escuela.

Ibarra (2006) afirma que los cambios a nivel mundial presentan un futuro incierto para muchos, y producen nuevas demandas, se modifican los roles de las instituciones y los agentes; al mismo tiempo surgen nuevos actores sociales.

En respuesta a estas nuevas demandas y como resultados del agotamiento de un modelo tradicional, los sistemas educativos en América Latina han iniciado procesos de transformaciones y reformas educativas que modifican las funciones y roles de los profesores y exigen una formación actualizada y permanente.

Fernández (2002) opina que la educación en Perú tiene que estar vinculada al desarrollo integral de la persona y de la sociedad, y es necesario contar con profesores que, además de tener habilidades y conocimientos especializados, deberán capacitarse en métodos activos y en informática aplicada a la enseñanza.

El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel como única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros recursos y materiales con los que discutir la información recibida.

El profesor se enfrenta ahora, y mucho más en el futuro, a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de estas nuevas fuentes, modificando su papel tradicional.

La incorporación de las nuevas tecnologías, sustituyendo al tradicional libro de texto, supone un profundo cambio en la actuación tradicional del profesor (Esteve, 2006).

Según Garrido y Valverde (1999 citando a Delors, J. 1996), la escuela y los docentes deben asumir nuevos roles; la escuela debe convertirse en un lugar más atractivo para los alumnos facilitándoles el verdadero sentido de la sociedad de la información: es necesario que los problemas de la sociedad entren en la escuela y que el profesor oriente a los alumnos sobre las cuestiones sociales y que ponga en contacto al niño con el mundo y la sociedad que le rodea.

Hernández y Hernández (2008), dice que el docente del siglo XXI debe reunir una serie de características, habilidades y experiencias para esta sociedad de la información y debe ser un gestor de conocimiento compartido en el que las partes involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje tengan relaciones positivas que favorezcan el éxito de todo el proceso. También indican las autoras citadas que el docente debe poseer competencias generales y especializadas con el objetivo de dinamizar de forma efectiva el proceso compartido de enseñanza/aprendizaje.

No podemos negar que hasta ahora, la persona del profesor sigue siendo clave en el proceso de aprendizaje del alumno desde la perspectiva de la interacción humana. Según Ayala (1998), el instrumento esencial del profesor es él mismo. Además de las habilidades y destrezas propias de la actividad que desempeña, su propia persona se convierte en instrumento central de acción profesional, sobre todo en aquellas actividades donde el eje principal es la relación humana. Es evidente que la práctica docente está ligada a los rasgos de personalidad del profesor, a sus actitudes y valores como persona y como profesional.

En la definición y desempeño de los roles actúan tres factores determinantes: el conjunto de circunstancias del contexto social, las características personales del sujeto que ocupa el puesto y las personas significativas en el cumplimiento de los roles.

1.3.10 El docente como persona.

El Profesor como persona incluye la consideración de las características personales, las actitudes y los valores asociados al desempeño de la profesión. Cartagenova (2007), afirma que el profesor como persona, la calidad de su personalidad, su crecimiento en el saber y en el ser influye profundamente en su efectividad profesional.

Pérez (2000) indica que sólo con un clima adecuado es posible aprender, por ello al abandonar las posiciones defensivas se puede crear un clima propicio al aprendizaje y más cercano a los alumnos. El valor de lo afectivo y no sólo de lo intelectual es otro de los pilares de este clima propicio para el aprendizaje. El sentimiento y la pasión son tan válidos y quizá más importantes que el intelecto cuando se trata de aprender o de realizar una tarea. La autenticidad del docente es otra de las cualidades que facilitan el aprendizaje.

Martínez (2003) tiene una reflexión sobre “la tarea de ser persona: es la fidelidad a sí mismo”. La fidelidad a sí mismo hace que la persona crezca en solidez y produce una sensación de coherencia con el propio talante personal.

Una persona con “talante” es la que frente a la rutina cotidiana, apuesta por la vida; frente a las respuestas fáciles, mantiene activa la voluntad; frente a la complicación, vive una actitud de sencillez; frente a la superficialidad, se vive en una actitud de cercanía, y de presencia consciente de sí misma.

1.3.11 El docente como educador y tutor. El profesor ante la sociedad actual, debe poseer muchas cualidades para desempeñar correctamente con profesionalidad y satisfacción su trabajo, en esa doble vertiente de la educación: ser buen educador y ser buen tutor. Según Carrero (2009), citado por Subaldo (2012), si el docente cumple estas dos premisas, todas las demás vendrán por añadidura.

El Profesor como educador y tutor considera el talento y las actuaciones que describen el ejercicio de la función educadora en las tareas específicamente centradas en la formación de los estudiantes y, más concretamente, en el desarrollo de valores y actitudes.

Méndez, Tesoro y Tiranti (2006) mencionan que Müller (2001) señala algunas características del profesor como tutor: (Subaldo, 2012)

- a. Interesarse por los alumnos, atender sus problemáticas, reconocer y respetar a cada alumno como único y distinto.
- b. Recibir y contener empáticamente las problemáticas individuales, grupales e institucionales.
- c. Mantener una distancia óptima respecto a las problemáticas atendidas, sin involucrarse personalmente en las mismas y sin escudarse en una lejanía defensiva.
- d. Aceptar el conflicto individual, grupal e institucional como aspectos integrantes del aprendizaje, conocer los propios límites y solicitar ayuda para afrontar situaciones difíciles, tanto en lo personal como en lo estrictamente profesional y proseguir en forma continua la propia formación profesional.

Los mismos autores Méndez, Tesoro y Tiranti (2006) agregaron algunas características: (Subaldo, 2012).

- a. Abrirse al diálogo, escuchar y hacerse escuchar e insertarse como una figura central en la dinámica de un centro educativo.
- b. Saber trabajar en equipo, reconociendo que uno no lo puede saber todo, y que un tercero va a aportar una mirada diferente a lo que para uno ya no tiene otra alternativa.
- c. Tener una mirada de conjunto sobre las distintas realidades que analizará y, con esa mirada, poder intervenir de manera integral y orgánica.
- d. Generar simpatía entre sus alumnos sin abandonar sus funciones de educador, ser discreto y saber manejar la información que recibe con el fin único de ayudar y promover a sus alumnos.
- e. Adherir a los valores y principios que el colegio propone sin confundir, en su mensaje, los criterios personales.

Siguiendo la idea de Perea (2009), para ser un buen tutor, primero, tiene que ser consciente de la importancia de su función. Es importante que el tutor le dedique el tiempo necesario para atender a sus alumnos, mantener relaciones periódicas con las familias y

coordinarse y auxiliarse en los demás compañeros, así como en otros profesionales externos al centro

1.4 Metodología

1.4.1 Población y muestra

Población

La delimitación del universo de estudio está definida por la totalidad de autoridades y docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, esto es:

Autoridades : 02 docente (Decano y Jefe de Departamento)

Docentes : 12 docentes

Estudiantes : 14 docentes (10 varones, y 4 mujeres)

U: 28 docentes

Muestra

La selección del tamaño de la muestra guarda relación con el tamaño del universo, y como el universo es homogéneo y pequeño estamos frente a un caso de universo muestral, lo que quiere decir que el grupo de estudio hará de grupo control y grupo experimental a la vez, vale decir:

$$U = n = 28$$

1.4.2. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Materiales.

Se utilizará todo tipo de materiales que guarden relación con el objeto de estudio: Papel bond, colores, papel sábana, textos, fichas, mapas conceptuales, computadora personal, diapositivas, fichas de asesoramiento y monitoreo. Dentro de las técnicas, se hará uso de aquellas que se muestran en el Cuadro 01.

Cuadro 01. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

| TÉCNICAS | | INSTRUMENTOS | |
|--|--|----------------------------------|--|
| PRIMARIAS | | | |
| OBSERVACIÓN | | Guía de observación | |
| | | Pauta de registro de observación | |
| ENTREVISTA ESTRUCTURA Y EN PROFUNDIDAD | | Guía de entrevista | |
| | | Pauta de registro de entrevista | |
| ENCUESTA | | Guía de encuesta | |
| | | Pauta de registro de encuesta | |

| TÉCNICA | | INSTRUMENTOS | |
|-------------|--|---------------|--|
| SECUNDARIAS | | | |
| FICHAJE | | Bibliográfica | |
| | | Textual | |

FUENTE: Realizada por la responsable de la investigación

CAPITULO II. FUNDAMENTOS TEORICOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

2.1 Antecedentes del problema

Universitaria del Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Peruana Cayetano Heredia Universidad de Lima (2009).Informe sobre el Sistema de Educación Superior; aquí se hace un análisis sobre la situación del sistema universitario del Perú, sus características, problemas y las perspectivas en forma desagregada.

Hernández, Y (2011), Gestión formativa didáctico-profesional del docente universitario. Reveló como problema científico, la insuficiente apropiación de recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con las particularidades de la cultura profesional especializada, lo que limita la pertinencia formativa del docente universitario.

Marcano L (2006), Modelo de evaluación del desempeño profesional docente. La evaluación del desempeño profesional constituye un factor importante en la elevación de la calidad educacional. Las prácticas educativas actuales exigen cada vez más, docentes con un alto nivel de desarrollo profesional, capaces de enfrentar los nuevos retos y transformaciones de la sociedad. En el contexto educativo venezolano la resistencia al cambio, la apatía, el no sentido de pertenencia, la insatisfacción por los estilos de evaluación docente, entre otros elementos, inciden de manera negativa directamente en la calidad educacional y en el desempeño exitoso de los docentes en servicio.

2.2 Base teórica

Dadas las demandas sociales a la educación superior en este siglo XXI, es posible afirmar que el proceso de gestión de la formación del docente universitario, se constituye en un aspecto fundamental para la transformación de la sociedad, en tanto, es este profesional el que tiene en sus manos la posibilidad de contribuir significativamente a la formación de los futuros egresados, quienes a su vez, contribuirán con su desempeño diario a las transformaciones sociales de manera cualitativamente superior y sostenible.

El docente universitario es, entonces, entre todos los actores involucrados en el proceso formativo en las instituciones de educación superior, un gestor de transformaciones educativas a nivel institucional, con una fuerte influencia en el contexto social.

El Desempeño Docente

Concepto:

El desempeño docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político- institucional, administrativo y normativo, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro. Según tal autor

Desempeño docente

Actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Son espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

Para Elena Achilli (2002) es “Un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, en determinadas condiciones institucionales y socio históricas.

Se desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales; es significativa para sociedad y maestro. Compleja red de actividades y relaciones. Enseñar y otras actividades más.

Tareas docentes: simultáneas, variadas, numerosas, impredecibles e inmediatas. Condicionada por medio social e institucional e historias personales y sociales.

El Desempeño Docente se concibe en un doble sentido:

Como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo.

Como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

En este marco, el desempeño docente debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social (Contexto).

Se denomina contexto al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, actores escolares, etc.

Las personas realizamos lecturas del contexto que permiten una comprensión de lo que sucede y una reconstrucción histórica destinada a arrojar claridad sobre ese presente (Prieto Castillo). Dichas lecturas están cribadas (filtradas) por la percepción; la cual refiere a una serie de operaciones que implican interpretar aquello que miramos a través de las representaciones que se generan al interior de la propia cultura.

Según Gimeno Sacristán.

El fundamento de la práctica es la teoría.

El docente tiene teorías inconexas, desarticuladas, inestables, formada a lo largo de su experiencia como alumno como profesor, como miembro de la cultura Son las que dispone para su práctica.

Dimensiones del desempeño docente

Al considerar el desempeño docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre esta: de acuerdo a la clasificación propuesta por Fierro, Fortoul y Rosas (1999)

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

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante

mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (op. cit).

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

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

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

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

- **Dimensión social:** La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33).

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33).

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

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

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

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

Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).

Funciones del desempeño docente

El análisis anterior nos sitúa en la necesidad de precisar, qué funciones debiera cumplir un proceso sistemático de evaluación del desempeño docente. Dentro de este orden de ideas, se sugiere que una adecuada evaluación del desempeño docente debe cumplir, por lo menos, las funciones siguientes:

Función de diagnóstico: La evaluación debe describir el desempeño docente del profesor en un período determinado y preciso, debe constituirse en síntesis de sus aciertos y desaciertos más resaltantes tal cual como se presentan en la realidad, de modo que le sirva a los directores, a los jefes de Departamentos y de las Cátedras correspondientes, y al mismo profesor evaluado, de guía para la derivación de acciones de capacidades y superación, tanto en lo profesional, como en la dimensión personal integral, de modo que contribuya a la superación de sus imperfecciones.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, si es producto del desarrollo de un trabajo de investigación, debe producir una síntesis de los principales indicadores del desempeño docente de los educadores. Por lo tanto, las personas involucradas en dicho proceso se instruyen, aprenden del proceso de evaluación realizado, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje como profesionales de la docencia y como personas.

Función educativa: Cuando el proceso de evaluación del desempeño docente se ha desarrollado de modo adecuado; como consecuencia del mismo, el profesor percibe que existe una importante relación entre los resultados de la evaluación de su desempeño docente y las motivaciones y actitudes que él vive en sí mismo hacia su trabajo como educador. Por consiguiente, a partir del hecho de que el profesor conoce el cómo es percibida su labor profesional por los directivos, colegas y alumnos, tiene la oportunidad de trazarse estrategias para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

Función desarrolladora: Esta función de la evaluación del desempeño docente, se percibe como la de mayor importancia para los profesores evaluados. Esta función desarrolladora se cumple, cuando como resultado del proceso de evaluación del

desempeño docente, se incrementa el proceso personal de madurez del evaluado; es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño docente; y en consecuencia, reduce el temor a sus propios errores y límites; sino, que aprende de ellos, y adquiere una nueva actitud que le ayudará a ser más consciente de su trabajo. En efecto, toma conciencia y comprende con más claridad de todo lo que no sabe y necesita conocer; y como resultado de este proceso de madurez personal, la necesidad de perfeccionamiento se convierte en su tarea existencial como profesional y como persona.

Dentro de este orden de ideas, Cerisola y Páez (2003) sugieren lo siguiente:

Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un problema planteado está potencialmente insatisfecho con su propio proceso de formación, así pues, la formación docente ha de ser lo suficientemente pertinente con la realidad, de tal manera que el individuo pueda responder a las exigencias de la misma de acuerdo a los diferentes roles que como docente le enviste. Dicha satisfacción está directamente relacionada con la pertinencia del plan de estudios y orientado en los objetivos de los programas (p.28)

Es por eso, que los esfuerzos que realiza el personal docente tienden a tener una mayor influencia, cuando persiguen un objetivo con todo su ser, más allá de intereses inmediatos, tan deseado que estimule la imaginación y las capacidades creativas; y puedan ofrecer a los demás razones y metas por las cuales la valga la pena trabajar, para conocer algo que todavía está por descubrir, algo de lo que pueda estar orgulloso como docente cuando lo consiga. En resumidas cuentas, el desarrollo personal y profesional de los educadores y de los alumnos, se favorece cuando el profesor asume como sus propias metas, los objetivos de la institución educativa donde labora. De igual modo, la eficacia de la institución educativa mejora, en la misma medida en que sus objetivos sean asumidos como tales por los profesores, como horizonte de crecimiento profesional y personal.

Para Ander-Egg (1994), desempeño docente no es más que “la acción del docente para dinamizar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno logre unos objetivos previamente delimitados, a través de la adquisición de contenidos conceptuales,

actitudinales y procedimentales, y ser así una experiencia de aprendizaje pertinente y significativo”.

Enfatizando este concepto, Alvarado, J. (2000), establece que “es el proceso a través del cual el directivo le da direccionalidad al sistema que representa la escuela, al orientar y conducir la labor docente y administrativa de la misma y sus relaciones con el entorno, para lograr el proyecto educativo concertado, mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa, a fin de ofrecer un servicio de calidad; y sobre la base de la coordinación de las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de sus proyectos comunes.

El desarrollo del proceso educativo, en consecuencia, se ve determinado por la forma en que el docente organice, planifique, implemente y evalúe dicho proceso. Al respecto, en términos generales, se han utilizado indistintamente los conceptos de administración, gerencia y gestión, por lo que han sido vistos como sinónimos, a pesar de los grandes esfuerzos y discusiones por diferenciarlos. En la práctica, se observa que el término gestión es traducido como administración, pero también como gerencia.

Partiendo de la esencia común de estos conceptos algunos autores, como Koontz (1998), le dan una misma conceptualización, sin embargo el término gestión, es utilizado comúnmente cuando se desea describir o analizar el funcionamiento de las organizaciones educativas, es decir, hace referencia a una categoría que es utilizada por los docentes y gerentes cuando se hace referencia al desempeño y los objetivos para lograr una mejor eficiencia y eficacia.

Gestar -según Olmos y Santillán Güemes (2004)- es dar origen, generar, producir hechos...lo que, de por sí, implica movimiento, crecimiento, transformación creadora...” siempre ligada a la acción.

Por lo anteriormente expresado, es evidente la necesidad de realizar una profundización de los referentes teóricos de la gestión del proceso de formación del docente universitario, desde los procesos didácticos ocurridos en torno a esta formación. Dicha profundización se orienta hacia el fortalecimiento de los enfoques y reflexiones relativos al desarrollo teórico-metodológico alcanzado en esta área de estudio, a partir de la interpretación de

experiencias universitarias relevantes y de los resultados de investigaciones educativas llevadas a cabo.

La sistematización de los estudios realizados en este campo, de manera general, no ha logrado revelar las particularidades para la formación didáctica de los docentes universitarios, como proceso de perfeccionamiento y profundización continua, coherente con las especificidades previamente adquiridas en la diversidad de sus procesos de formación de pregrado, que sustentan la cultura profesional básica que respalda el desempeño del docente en un área de conocimiento que, si no se identifica totalmente con la especialidad, al menos debe mantener estrechas relaciones y puntos de contacto.

Esta realidad, hace que la gestión de este proceso de formación exija un replanteamiento, fundamentalmente encaminado hacia la generación de conocimientos, ideas, opiniones, y actitudes, como cualidades determinadas por la cultura profesional que poseen estos docentes y que condiciona, de una u otra manera, su encargo social y, a la vez, su proceso de formación en todos los ámbitos posibles.

Esta aproximación a la gestión formativa, tiene como misión esencial el desarrollo coherente de la cultura profesional, entendida como el resultado integrador de la formación académica y el profesional, por lo que, se hace necesario asumir una valoración de la cultura desde la perspectiva del hecho, en la que ésta se presenta como quehaceres, actividades en proceso, realizaciones, productos acabados y como realidades en construcción

Desde la antropología cultural, se ha entendido la cultura como un conjunto de normas, reglas o *patterns* que configuran un modo de vida propio (relación cultura/personalidad); para la *nueva etnografía* Goodenough, W (1971) Geertz C. (1988) citados por Botia (1993), la cultura es primariamente *un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia* (un *éthos*) a un grupo, institución o sociedad.

Además del origen antropológico, desde la teoría de la organización y la psicología social se aportan otras dimensiones al concepto. Schein (1990), por ejemplo, define el concepto así: “Cultura puede ser definida como (a) unas pautas de asunciones básicas, (b) inventadas, descubiertas o desarrolladas por un determinado grupo, (c) en el curso de su aprendizaje

sobre cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna, (d) que han funcionado bien para ser consideradas válidas y, por lo tanto, (e) deben ser enseñadas a los nuevos miembros como (f) el modo correcto de percibir, pensar, y sentir en relación a estos problemas”.

Así la cultura como “realidad instrumental” destinada a “satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan la adaptación al medio ambiente” (ibídem.), denota un alto valor empírico en su cotidianeidad.

Por su parte, desde la sociología, Fischer (1992) reconoce a la cultura como “el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad”. Estos autores, coinciden en reconocer a la cultura, en general, como el conjunto de logros humanos, que han sido propiciados a través de la interacción social en determinados contextos.

Consecuentemente, esta investigación, asume a la cultura profesional, como el proceso integrador del constante perfeccionamiento de un sólido bagaje de conocimientos generadores de una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización constante y perfeccionamiento permanente en función de las transformaciones que se vayan produciendo en el contexto profesional.

Moreno T (2002), señala en su artículo *Cultura Profesional del Docente y evolución del alumnado*, que la cultura profesional, es la cultura que alude a la relevancia de los contextos sociales y organizativos. Complementando lo anterior, Santos (1995), concibe la cultura profesional como “el conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un lugar y momento determinado”.

Esta reconceptualización de la cultura profesional, implica introducir, desde la formación inicial de este docente, acciones caracterizadas por la investigación- acción, que vinculen constantemente la teoría y la práctica, que permita aprehender los fundamentos de la cultura profesional: saber cuándo, cómo y porqué se hacen las cosas de un modo y cuándo, cómo y porqué se hace necesario transformarlas.

Siguiendo los postulados del especialista canadiense Hargreaves, A (2003), la cultura profesional docente se define en función de dos aspectos: contenido y forma. El primero consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas en el marco de un determinado grupo o de la comunidad institucional en forma integral. La forma, por su parte, tiene que ver con los modelos de relación y asociación entre las personas.

De esta manera, aquellos que trabajan en una organización participan de su estructura, y la manera y las pautas de interrelación constituyen la cultura profesional. En otras palabras, la cultura profesional docente es una parte de la cultura global de la institución educativa, entendida como ese "cuerpo invisible" que se despliega entre los aspectos formales y las acciones de los integrantes de la escuela, proporcionando así un marco interpretativo que orienta las funciones y tareas.

Bolívar, A (1993), en su trabajo sobre culturas profesionales en la enseñanza establece, "que existen cuatro tipos de culturas profesionales en el docente, siendo estas: cultura del individualismo, cultura balcanizada, colegialidad artificial y por último la cultura de colaboración. Siendo el engranaje entre estos diferentes tipos de culturas profesionales, los que establecen el desempeño del docente.

A partir de estas reflexiones, es posible considerar a la cultura profesional del docente universitario, en esta investigación, como la integración de los saberes disciplinares y los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje: conjunto de saberes que posibiliten una adecuada selección, jerarquización e integración de los contenidos, basado en reflexiones críticas y aportes significativos, frente a los múltiples problemas profesionales, de manera comprometida.

Para lograr una potenciación de esta cultura, es necesario transformar, de manera sostenible, la concepción tradicionalista que se tiene sobre el proceso educativo, que históricamente ha propiciado la carencia e inestabilidad de los conocimientos que forman al docente universitario como un profesional integral.

Desde la perspectiva de análisis de este investigador, es posible contribuir a la formación de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para una gestión pertinente de la

formación del docente universitario, a partir de una articulación coherente de la formación técnico- profesional que previamente ha adquirido este profesional, con la sistematización de estos contenidos desde la didáctica particular que corresponda.

Al respecto, la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), destaca que los sistemas de Educación Superior deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio, atender a las necesidades sociales, fomentar la solidaridad, la igualdad, el amor, los valores, preservar y ejercer el rigor, la originalidad científica con espíritu imparcial como requisito para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, con la intencionalidad de integrarlos plenamente en la sociedad mundial del conocimiento de este siglo XXI.

A tono con estas ideas, se considera que el hecho de facilitar el desarrollo profesional de los docentes, posibilita una mejor comprensión acerca del proceso formativo para promover el afianzamiento o cambio de su desempeño profesional, de allí la necesidad de una nueva reformulación teórica, a partir de la necesidad de concreción de los conocimientos, capacidades y habilidades profesionales básicas por parte del docente universitario, desde una indagación en los referentes que sustentan esta formación, en correspondencia con los avances que se producen en la sociedad de la información y el conocimiento.

Todo esto contribuye a la necesidad de potenciar una nueva visión de este nivel de formación, a través de la cual sea posible transformar la filosofía de trabajo y de vida, mediante el desarrollo de conocimientos acerca de la formación pedagógica, que se concreten en una sistematización didáctica, a través de la investigación y la integración con el contexto educativo, de modo que la misión del docente universitario se fortalezca y genere seguridad en su entorno laboral. Este proceso de formación, en opinión de este autor, debe comprender la realidad de la formación del docente universitario y el desarrollo de su ejercicio humano, desde lo profesional y lo personal.

Por consiguiente, se precisa de una formación, que tome en cuenta las circunstancias en las que los profesionales llevan a cabo su práctica pedagógica, lo que implica reconocer la forma en que se va gestando su proceso formativo, desde una integración que debe

englobar, tanto los elementos que influyen o que generan nuevos paradigmas, como el proceso en sí mismo, desde una nueva gestión formativa.

En ese orden, Clarke y Hollingsworth (2002), consideran que los cambios que los profesores experimentan están abiertos a múltiples interpretaciones, pudiendo asociar cada uno de ellos a un modelo de desarrollo personal. Estos autores describen seis interpretaciones de cambios:

- el cambio como formación: la evolución es algo realizado por el propio profesor,
- el cambio como adaptación: el profesor varía como respuesta a alguna circunstancia,
- el cambio como desarrollo personal: el profesor produce modificaciones en sus habilidades o estrategias,
- el cambio como reforma local: se modifica algo por razones de crecimiento personal,
- el cambio como reestructuración sistemática: los profesores representan en sí mismos las modificaciones políticas del sistema,
- el cambio como crecimiento o aprendizaje: la actividad profesional produce inevitablemente renovaciones en el docente.

El autor señala, que estos cambios se van produciendo y generando a lo largo de todo el ciclo trascendental del docente, pues cada uno de los elementos de la personalidad, en que se manifiesta el cambio a través del tiempo, han estado y van a estar siempre presentes en el individuo. Se trata, por tanto, de comprender, que las posibilidades de cambio pueden producir en el docente universitario la transformación de su desempeño, a través de un encauce didáctico de la cultura profesional, lo que justifica la necesidad de su reinterpretación desde una gestión formativa coherente.

En opinión de Fressler (2003), la familia, la disposición individual del docente, la regulación organizativa, los estilos de dirección, las expectativas sociales, la organización profesional, son componentes primordiales en la gestión del proceso de formación, ya que permiten al docente realinearse a las nuevas exigencias contextuales, es decir, potenciarse en su proceso integral con las nuevas demandas que exige la enseñanza en el sistema educativo universitario del siglo XXI, además insertarse con el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos, experiencias y nuevas prácticas tecnológicas.

Resulta importante destacar, que la adopción de este desarrollo genera un proceso de reflexión en el docente a lo largo de sus actividades académicas, investigativas, de extensión y gestión, donde este, se encuentre en una constante renovación y actualización de los nuevos paradigmas y prácticas pedagógicas con el propósito de responder a la dinámica del siglo XXI, que demanda una constante ampliación de sus referentes científico-técnicos, como premisa indispensable de su formación docente.

Félix Lozano, Alejandra Boni, J. Carlos Siurana y Carola Calabuig (2003), establecen que “cuestionarse el sentido y el significado que tiene la formación del siglo XXI es también preguntarse cómo queremos que sea el mundo en este siglo nuevo”. Es en este sentido que se asume la necesidad de potenciar una formación global e integral: *global* porque el docente debe conocer todo su entorno; la especialización en su parcela de conocimiento no basta para ser un buen profesional, sino que se requieren unas nociones elaboradas de los medios, los fines, las consecuencias y el contexto en el que se aplicará su conocimiento específico; e *integral* porque debe desarrollar todas las potencialidades humanas, es decir, no sólo el conocimiento específico, sino también las habilidades, las capacidades, los sentimientos y los valores que le permiten un actuar comprometido con su contexto socio profesional.

Orosco, L. (1997). La ampliación de estos referentes, parte de asumir a la tecnología como aquella actividad en que la conjunción de los conocimientos tecnológicos, de ciencias exactas y naturales, más la adecuada inclusión de los enfoques contextualizadores, obtenidos a través del estudio sistemático, la experiencia y la práctica concreta, se amalgaman y se aplican con juicio para desarrollar diversas formas de utilizar, de manera económica, las fuerzas y materiales de la naturaleza y del mundo artificial, en beneficio de la humanidad En investigaciones realizadas al respecto, Quintanilla M, (1998); Acevedo J, (2002), se reconoce que la diversidad de concepciones existentes en el orden epistemológico y praxiológico, determinan las políticas hacia éstas, la educación y la propia práctica tecnológica.

Diferentes autores han realizado investigaciones sobre la tecnología desde diversas posturas epistemológicas Pacey A, (1999); Quintanilla M, (1998); Castro F, (2001); Acevedo J, (2001); Núñez J, (2003); Arana, (1999). Al respecto, Arnold Pacey afirma que, a pesar de

la diversidad de enfoques existentes, de manera general, éstos se pueden agrupar en dos vertientes: una restringida y otra general.

Desde la vertiente general se aborda la tecnología como un sistema complejo, con una serie de componentes heterogéneos que se relacionan entre sí (instrumentos y artefactos técnicos, procesos de producción, control y mantenimiento, cuestiones organizativas, aspectos científicos, asuntos legales, recursos naturales y artificiales), con las personas y el medio ambiente García *et al.*, (2001); Hughes, (1983); Pacey, (1999) Quintanilla (1988); citado por Acevedo J, (2001). Reyes, A (2002). desde la perspectiva de esta investigación, se consideran los procesos científico-técnicos como procesos culturales, lo que se sustenta en los estudios desarrollados desde la Antropología y los estudios culturales sobre los procesos tecnológicos, tomando en consideración las modificaciones que la vida cotidiana experimenta ante la presencia de las novedades tecnológicas, desentrañando los criterios de elección por el consumidor de las nuevas tecnologías y evaluando los cambios que las tecnologías están suscitando en las sociedades contemporáneas, Núñez J, (2003); establece que: “el desarrollo científico y tecnológico es una de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea. La globalización mundial, polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles”.

Otro autor, establece que: “el *locus* de la tecnología como conocimiento y práctica está en las comunidades de practicantes. Ingenieros, técnicos y científicos industriales se dividen en comunidades bien definidas, compartiendo formaciones educativas y experiencias comunes de carrera profesional. Vessuri (1997).

A diferencia de la formación disciplinaria que prepara al científico para su incorporación ulterior a la comunidad de investigación académica profesional, en el caso de las comunidades tecnológicas, la formación que se obtiene en el proceso "aprender haciendo" típico de la tecnología, resulta tanto o más importante que la educación formal. De allí la relevancia de la *práctica ocupacional*, con formas de interacción intensas y persistentes en el proceso tecnológico, y la *tradición cognitiva* relacionada, con esa práctica en el proceso acumulativo del aprendizaje.

El docente universitario en formación, por tanto, debe dominar con profundidad el conjunto de conocimientos tecnológicos, que como parte de su *práctica ocupacional* con sustento científico, ha sido obtenida mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados, durante el devenir histórico de la humanidad y de los que se deducen principios y leyes generales, que se concretan en la *tradición cognitiva* que este docente ha de asumir. La ampliación de los presupuestos científico-técnicos del docente universitario en su especialidad, por tanto, debe partir del conocimiento sistematizado, elaborado a partir de observaciones y el reconocimiento de patrones regulares, sobre los que se pueden aplicar razonamientos, construir hipótesis y crear esquemas metódicamente organizados.

Este profesional debe entrenarse en la utilización de diferentes métodos y técnicas para la adquisición y organización de conocimientos sobre la estructura de un conjunto de hechos objetivos y accesibles a la observación como método de investigación científica, sustentado en un criterio de la verdad coherente con sus paradigmas científicos y metodológicos.

Todo este proceso de ampliación de los presupuestos científico-técnicos del docente universitario en su especialidad ha de ser sometido a una evaluación y consecuente corrección permanente, mediante la aplicación de métodos conducentes a la generación de más conocimiento objetivo en forma de predicciones concretas, interpretadas desde un equilibrio cuantitativo-cualitativo, y referidas a hechos pasados, presentes y futuros. Esta formación de los docentes debe iniciarse, por ende, desde la reflexión de sus propias experiencias y el deseo de asumir los cambios paradigmáticos como elementos que le permiten perfeccionar su formación, siendo estos factores de cambios y beneficios dentro de su proceso formativo, y favoreciendo, además, al contexto educativo en que se desempeña, al realizar una concreción práctica de su enriquecimiento cultural, a través de la transformación cualitativa de los procesos formativos en su práctica docente, por lo que permite que el conocimiento se desarrolle como un conocimiento experiencial, desde una perspectiva praxiológica, resultado de la acción.

La reflexión praxiológica que el profesor universitario realiza de manera individual implica sumergirse en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales. En vista de que el sistema educativo, que ya forma parte de la sociedad, se apoya en el docente como figura clave para el diseño, la selección, planificación y evaluación de las actividades de

aprendizaje que los participantes deben de realizar para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes específicas con la finalidad de llegar a ser ciudadanos competentes y profesionales que sepan desenvolverse con garantías de éxito en el contexto social.

Los cambios tecnológicos y organizacionales producidos por la globalización, también repercuten en la formación del docente, en tanto, la transformación de los procesos productivos no sólo requiere de equipos y tecnología de avanzada para aumentar la productividad, sino también de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los docentes, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización.

Para garantizar lo anterior, en opinión del autor, la formación docente debe estar dirigida hacia la excelencia didáctica aunada a una permanente actualización científico- tecnológica, con el propósito de responder a los cambios continuos que se dan en el contexto socioeducativo, que evite ceñirse al momento actual, considerando los cambios futuros que han de producirse en la dinámica educativa. Esto es posible si se logra desarrollar en los docentes la capacidad de análisis proactivo, anticipador y futurista, que les permita vislumbrar los cambios a acaecer en el contexto educativo y la manera de enfrentarlos desarrolladoramente, desde su propia práctica educativa.

La “Educación Superior en el siglo XXI”, generado en Congreso de la UNESCO, expresa claramente el consenso en la aspiración de las naciones del mundo, al postular que:

- La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad.
- La educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.
- Para hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante.
- La educación superior debe “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas”.

Una interpretación de estas pautas planteadas por la UNESCO, en el encuentro donde se debatió la Educación Superior en el siglo XXI, consecuencia de igual modo, de la reflexión acerca de resultados arrojados en investigaciones que proponen aproximaciones y aspiraciones a través de postulados científicos, hace evidente el interés actual de propiciar un despertar en el análisis de cómo el docente actúa como gestor y líder en el desarrollo de los procesos socioeducativos.

En este sentido, es necesario comprender que en el proceso de formación intervienen leyes, principios y componentes que permiten vincularlo con los objetivos y tareas que emanan de las necesidades sociales concretas, en relación con el medio que lo rodea.

Achilli, (2002), citado por Fornasero, S, Benegas, A., define la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en la práctica de enseñar, o de facilitar y gestionar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación docente, entonces, demanda una transformación en su gestión formativa, en tanto proceso que promueve la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de una nueva visión del sujeto encargado de llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, como punto de partida en la construcción de la realidad, a través de su desarrollo profesional. Laffitte (1991), señala “el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente. Debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social”.

Sin embargo, el Dr. Sánchez J(2003), establece que: “cuando hablamos de formación del docente universitario estamos pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional. La denominación de este ámbito de la carrera profesional del docente

universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reciclaje de los docentes, y otros. De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando es la de "desarrollo profesional".

Esta formación docente, se concibe, entonces, como el proceso que debe contribuir a la reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción educativa que obstaculizan la formulación y resolución de problemas formativos, manifestándose, tanto a nivel del proceso epistémico de formación conceptual, en las ciencias particulares, como en los procesos de formación de la génesis pedagógica y didáctica de conceptos que inhiben que la gestión sea efectiva.

Para Bachelard (2003), la rectificación y el repensar constituyen los núcleos fundamentales de las prácticas, debiéndose configurar desde los primeros momentos de la formación, por tanto, la concepción de la gestión del proceso de formación, debe apuntar a la formación de capacidades para elaborar y emplear estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; creando un equilibrio de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de sistematización metodológica de las nuevas percepciones.

Según, Fuentes, H. (1998), "El proceso de gestión de la formación puede ser definido como aquel que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima laboral adecuado, el talento humano, competente y motivado que desempeñe con pertinencia, impacto y optimización sus procesos para alcanzar los objetivos de la organización."

La gestión, en lo particular, debe servir para corregir, comprobar, transformar la práctica, en interrelación dialéctica, fundamentada en una nueva praxis pedagógica, que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de la acción.

En la actualidad, la gestión de los procesos formativos, constituye uno de los medios para comprender cómo se lleva a cabo la educación misma, pero también, es un acceso a la propia formación humana, desde una perspectiva llamada a satisfacer las necesidades de

una formación integral capaz de responder al reto de la sociedad de la información y el conocimiento, que demanda una revalorización de la cultura. La cultura profesional, entonces, en la gestión formativa, emerge como protagonista indiscutible, tanto desde lo empírico, como desde las construcciones praxiológicas y teóricas, en este caso desde una reivindicación de la autonomía en la gestión cultural.

Para Ortigón, R (2007), la autonomía en la gestión cultural encuentra en la construcción participativa de una política cultural para las Instituciones de Educación Superior una oportunidad para la reflexión, la participación, la discusión y, por lo tanto, el reconocimiento sobre el papel de la cultura en el desarrollo humano, en la formación académica y en la proyección social que se espera.

Esta autonomía tiene sus antecedentes en el derecho cultural, que ha sido reconocido por su carácter universal. Por su parte, diferentes estudios académicos reclaman para el acontecer cultural una esencia dada en la calidad identitaria Lomnitz, (2008), simbólica y liberadora Auyero y Benzecry, (2008).

En tal sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), reza en su artículo 27 que: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.”

Asimismo, los artículos 18 y 19 de la misma declaración, se establecen los derechos de libre pensamiento y expresión, opinión y difusión de las ideas. Al respecto, la gestión formativa del docente universitario ha de promover la libertad de expresión y difusión a través de la autogestión cultural: la percepción de cada docente como gestor de su propio desarrollo cultural y el de su contexto formativo, ya que su derecho respecto de la cultura no se limita al acceso a sus formas y manifestaciones, sino que incluye la producción, promoción y autogestión.

La autogestión de la cultura profesional, también denominada autogestión pedagógica, consecuentemente, debe ser entendida como una forma de comunicación y libre expresión que favorece el desempeño profesional de manera proactiva, integradora y creativa, desde los intereses personales y profesionales más legítimos, a través del autodesarrollo.

2.2.1 Teoría de las Organizaciones de Robbins

La satisfacción en el empleo designa un conjunto de actitudes ante el trabajo. Podemos describirla como una disposición psicológica del sujeto hacia su trabajo, y esto supone un grupo de actitudes y sentimientos. De ahí que la satisfacción o insatisfacción con el trabajo dependa de numerosos factores como el ambiente físico donde trabaja, el hecho de que el jefe lo llame por su nombre y lo trate bien, el sentido de logro o realización que le procura el trabajo, la posibilidad de aplicar sus conocimientos, desarrollar nuevos conocimientos y asumir retos. Este concepto refiere al aspecto físico, la confianza, el reconocimiento y el desafío personal. Sin embargo, no hace referencia a la inteligencia emocional ni a las condiciones personales del trabajador.

Hay otros factores que, repercuten en la satisfacción y que no forman parte de la atmósfera laboral, pero que también influyen en la satisfacción laboral. Por ejemplo, la edad, la salud, la antigüedad, la estabilidad emocional, condición socio-económica, tiempo libre y actividades recreativas practicadas, relaciones familiares y otros desahogos, afiliaciones sociales, etc. Lo mismo sucede con las motivaciones y aspiraciones personales, así como con su realización (Shultz, 1990).

La satisfacción laboral ha sido definida como el resultado de varias actitudes que tiene un trabajador hacia su empleo, los factores concretos (como la compañía, el supervisor, compañeros de trabajo, salarios, ascensos, condiciones de trabajo, etc.) y la vida en general (Blum y Naylor 1988). De modo que la satisfacción laboral es el conjunto de actitudes del individuo hacia su trabajo. El que se encuentra satisfecho con su puesto, tendrá actitudes positivas hacia éste; quien está insatisfecho, muestra en cambio, actitudes negativas.

Asimismo, las actitudes son afirmaciones de valor -favorables o desfavorables acerca de objetos, gente o acontecimientos. Muestran cómo nos sentimos acerca de algo. Cuando digo «me gusta mi empleo», estoy expresando mi actitud hacia el trabajo. Cada individuo puede tener cientos de actitudes, pero el comportamiento organizacional se concentra en el muy limitado número de las que se refieren al trabajo. La satisfacción laboral y el compromiso con el puesto (el grado en que uno se identifica con su trabajo y participa

activamente en él) y con la organización (indicador de lealtad y la identificación con la empresa).

2.2.1.1 Variables de la satisfacción laboral

Las variables en el trabajo determinan la satisfacción laboral. Las evidencias indican que los principales factores son un trabajo intelectualmente estimulante, recompensas equitativas, condiciones favorables de trabajo y colegas cooperadores.

Los trabajadores tienden a preferir puestos que les brinden oportunidades de aplicar sus habilidades y capacidades y ofrezcan una variedad de tareas, libertad y retroalimentación sobre qué tan bien lo están haciendo, características que hacen que el trabajo posea estímulos intelectuales. Los puestos que tienen pocos retos provocan incomodidad, pero demasiados retos causan frustración y sentimientos de fracaso. En condiciones moderadas, los empleados experimentarán placer y satisfacción.

2.2.1.2 Satisfacción y productividad

Se entiende la productividad como la medida qué tan bien funciona el sistema de operaciones o procedimientos de la organización. Es un indicador de la eficiencia y competitividad de la organización o de parte de ella (Stoner, 1994). En las décadas de 1950 y 1960 hubo una serie de análisis que abarcaron docenas de estudios realizados para establecer la relación entre satisfacción y productividad. Las primeras teorías de la relación entre la satisfacción y el rendimiento quedan resumidas, en esencia, en la afirmación de que un trabajador contento es un trabajador productivo. Otro punto de interés para el tema de la satisfacción-productividad es la dirección de la causalidad. La mayor parte de los estudios de la relación partían de diseños que no podían demostrar la causa y el efecto. Los estudios que han controlado esta posibilidad indican que la conclusión más válida es que la productividad conduce a la satisfacción y no a la inversa. Si se realiza un buen trabajo, se obtendrá una sensación intrínseca de bienestar. Además, en el supuesto de que la organización recompense la productividad, la persona con mucha productividad obtendrá más reconocimiento verbal, así como mayor sueldo y probabilidad de ascenso. A su vez estas recompensas incrementan el grado de satisfacción laboral (Robbins, S.1998).

En contraposición a las afirmaciones anteriores, Pinilla (1982) plantea una relación muy importante entre la satisfacción laboral y la productividad, él dice: «... por satisfacción se entiende la actitud general que adoptamos frente a nuestro trabajo, cuando hemos podido resolver nuestras necesidades fundamentales y tenemos conciencia de ello, en tal sentido, los trabajadores necesitan que se les respete y se les trate dignamente. Necesitan ganar lo suficiente para vivir decorosamente, para alimentarse, vestirse y tener recreación, pero no sólo el individuo, sino también su familia. Necesitan que se les den condiciones de trabajo saludables, que se les brinde prestaciones sociales para la solución de problemas que se les presenta en sus hogares. Los empleados necesitan aprender constantemente a trabajar mejor y ejercitar sus capacidades frente a responsabilidades crecientes. Necesitan que se les trate justa y equitativamente, que no haya favoritismos, ni trucos en la determinación de sueldos, salarios y compensaciones, que se premie el esfuerzo y el mérito.

De la actitud adoptada por el trabajador frente a su propia labor, de la actitud de satisfacción o de insatisfacción depende en gran parte que la producción sea eficiente o deficiente, y la producción es la base de la vida social de los pueblos porque sin ella no hay empleo ni bienestar social”.

2.2.1.3 Importancia de la satisfacción laboral

Robbins (1998) plantea que la satisfacción laboral es importante por tres razones:

- Existen evidencias que los trabajadores insatisfechos faltan al trabajo con más frecuencia y suelen renunciar más.
- Se ha demostrado que los trabajadores satisfechos gozan de mejor salud y viven más años.
- La satisfacción laboral se refleja en la vida particular del trabajador.

Actualmente se presta mayor interés a la calidad de vida laboral a diferencia de años anteriores en donde se buscaba la relación con el rendimiento.

"..... subyace la idea de que las personas trabajen bien, pero sintiéndose bien; o a la inversa, que estén a gusto en el trabajo, al tiempo que ofrecen un resultado satisfactorio" (Peiró, 1996).

Manifestación de insatisfacción de los empleados

Los empleados expresan su insatisfacción de diferentes maneras:

- **Abandono:**

La insatisfacción expresada mediante la conducta orientada a irse, incluye la búsqueda de otro empleo y renuncia.

- **Expresión:**

La insatisfacción expresada por intentos activos y constructivos por mejorar la situación. Implica sugerir mejoras, analizar los problemas con supervisores.

- **Lealtad:**

Expresada mediante una espera pasiva y optimista para que la situación mejore. Incluye defender a la organización ante críticas externas y confiar en que la administración hará lo más conveniente.

- **Negligencia:**

Implica actitudes pasivas que permiten que la situación empeore. Incluye ausentismo y retrasos crónicos, merma de esfuerzos, y aumento de errores.

Eventos o condiciones de satisfacción laboral:

Satisfacción en el trabajo: Interés intrínseco del trabajo, la variedad, las oportunidades de aprendizaje, la dificultad, la cantidad de trabajo, las posibilidades de éxito o el control sobre los métodos.

Satisfacción con el salario: Valoración con el aspecto cuantitativo del sueldo, la equidad respecto al mismo o al método de distribución.

Satisfacción con las promociones: Oportunidades de formación o la base a partir de la que se produce la promoción.

Satisfacción con el reconocimiento: Que incluye los elogios por la realización del trabajo, las críticas, la congruencia con la propia percepción.

Satisfacción con los beneficios: Tales como pensiones, seguros médicos, vacaciones, primas.

Satisfacción con las condiciones de trabajo: Como el horario, los descansos, el diseño del puesto de trabajo, la temperatura.

Agentes de satisfacción que hacen posible la ocurrencia de estos eventos:

Satisfacción con la supervisión: Referida al estilo de supervisión o las habilidades técnicas, de relaciones humanas o administrativas.

Satisfacción con los compañeros: Que incluye la competencia de estos, su apoyo, comunicación, amistad.

Satisfacción con la compañía y la dirección: Aspectos como la política de beneficios y salarios dentro de la organización.

2.2.2 Teorías complementarias

Teoría de la Satisfacción Laboral o Teoría de los Dos Factores de Herzberg

Supone que la satisfacción o insatisfacción del individuo en el trabajo es producto de la relación con su empleo y sus actitudes frente al mismo. Herzberg desarrolló su teoría en base a una investigación realizada en 200 ingenieros y contadores quienes «relataron una experiencia de trabajo excepcionalmente buena, y otra, excepcionalmente mala» («incidentes críticos»).

Posteriormente los relatos se analizaron y el contenido de las historias, reveló que los incidentes donde la causa del estado psicológico del protagonista era la tarea en sí, la sensación de logro, el avance profesional, la responsabilidad y el reconocimiento, habían sido recordados principalmente como fuentes de experiencias positivas; mientras que aquellos donde el rol causal eran factores como el pago, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo y políticas de la empresa, eran recordadas principalmente como fuentes de experiencias negativas (León y Sepúlveda, 1978).

En consecuencia, se propone la existencia de dos factores:

- Factores Intrínsecos o Motivadores, estos factores están bajo el control del trabajador. Incluye la relación empleado, trabajo, realización, reconocimiento, la promoción, el trabajo estimulante y la responsabilidad.
- Factores Extrínsecos, incluye el ambiente que rodea a las personas y como desempeñar su trabajo; entre ellos: Salario, beneficios sociales, tipo de dirección o supervisión, condiciones físicas y ambientales de trabajo, reglamentos internos, etc.

La clasificación rígida de factores extrínsecos e intrínsecos, es arbitraria no hay elementos empíricos para considerar que los factores extrínsecos no puedan motivar a la gente y viceversa, no hay factores absolutos, tanto unos como otros pueden producir satisfacción- insatisfacción. Algunos factores de higiene-entre ellos, el aumento y los elogios- también podrían cumplir la función de motivadores puesto que llevan al reconocimiento del logro.

2.2.2.1 Teoría del Nivel de Logro (McClellan y J. W. Atkinson)

Los postulados fundamentales del modelo del Nivel de Logro pueden resumirse así:

1. Todo individuo tiene ciertos motivos básicos o necesidades. Motivos que representan potenciales de conducta, e influyen sobre él únicamente cuando se los excita.
2. El hecho de que estos motivos resulten o no excitados depende de la situación o medio ambiente percibidos por el individuo.
3. Las propiedades particulares del ambiente sirven para estimular diversos motivos.
4. Los cambios del medio ambiente percibido producen cambios en el patrón de motivación excitado.
5. Cada clase de motivación está dirigida a satisfacer una clase diferente de necesidad. El patrón de motivación excitado determina la conducta.

Entre los motivos más significativos identificados por esta teoría están:

- Necesidad de logro (n-logro), definida como la necesidad de éxito en relación con una norma de excelencia interna.
- La necesidad de afiliación (n-Afiliación), definida como la necesidad de relaciones interpersonales y amistad estrechas con otras personas; y la necesidad de poder (n-poder), definida como la necesidad de controlar a otros o influir sobre ellos.

Para esta conceptualización de la motivación de los individuos, los motivados por la afiliación (n-Afiliación) buscan relaciones cálidas y amistades. No les importa progresar, sino que disfruten aquellos empleos donde pueden estar con gente y relacionarse con ellas. Estas personas no tienen metas elevadas, raramente planifican y evitan asumir responsabilidades personales.

La necesidad de logro refleja el afán del individuo por alcanzar objetivos y demostrar su competencia. Las personas que tienen un grado elevado de tal necesidad dirigen su energía a terminar una tarea rápido y bien. La necesidad de afiliación describe la necesidad de afecto, amor e interacción con la sociedad. La necesidad de poder refleja el interés por ejercer el control en el trabajo personal y el de otros. Los monarcas, gobernantes, líderes políticos y algunos ejecutivos de grandes empresas seguramente tienen elevada necesidad de poder.

McClellan descubrió que todas las personas tienen cada una de estas tres necesidades en cierto grado, sin embargo, no hay dos personas que las tengan exactamente en las mismas proporciones. Por ejemplo, una persona tendrá una gran necesidad de logro pero poca necesidad de afiliación. Otra podría tener una alta necesidad de afiliación pero poca necesidad de poder (Dessler, 1991).

En base a las numerosas investigaciones realizadas, se ha comprobado que las personas con necesidad de logro sobresalen en las actividades empresariales como dirigir su propio negocio o una unidad independiente dentro de una corporación. Aunque son excelentes en su rendimiento personal, generalmente no influyen en otros para que sean eficientes. El rendimiento escolar está asociado también a la inteligencia emocional y la práctica de relaciones sociales. “La inteligencia es una forma de aceptación producto de la interacción de los procesos de asimilación y acomodación lo cual permite la composición de operaciones reversibles interiorizadas”.

CAPÍTULO III: RESULTADOS EMPÍRICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis e interpretación de los datos

3.1.1. Resultados de la encuesta

La encuesta se aplicó a 12 docentes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal-Lima.

3.1.1.1 Satisfacción con su trayectoria en la universidad

Análisis:

Los resultados de la investigación muestran que el 67% del total de los encuestados no se sienten satisfechos de su trayectoria como docente u autoridad en la universidad, a diferencia de un 33% que sí muestran cierta actitud positiva frente a su trabajo. Cuadro N° 02 y Grafico N° 01.

De acuerdo a los hallazgos, investigaciones y conocimientos acumulados por (Robbins, 1998) consideramos que los principales factores que determinan la satisfacción laboral son:

- Reto del trabajo
- Sistema de recompensas justas. En este punto nos referimos al sistema de salarios, incentivos y gratificaciones y políticas de ascensos que se tiene en la organización
- Condiciones favorables de trabajo
- Colegas que brinden apoyo.
- Compatibilidad entre personalidad y puesto de trabajo.
- Satisfacción con el trabajo en sí – autonomía.

CUADRO N° 02.

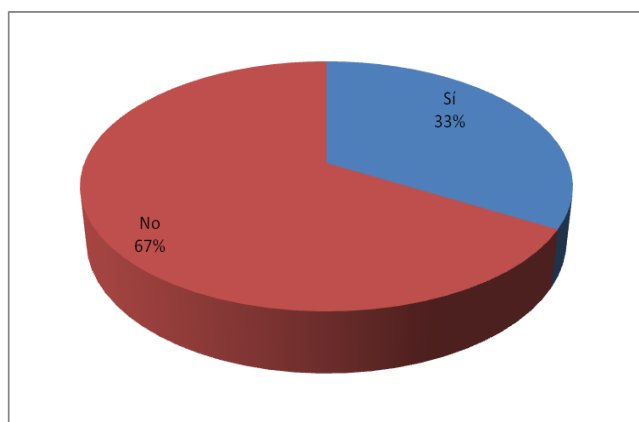
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: SATISFACCIÓN CON SU TRAYECTORIA EN LA UNIVERSIDAD

| NIVEL DE SATISFACCIÓN | TOTAL | |
|-----------------------|-------|--------|
| | Nº | % |
| SI | 4 | 33.33 |
| NO | 8 | 66.66 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la responsable de la investigación: 15-06-15

GRÁFICO N° 01

SATISFACCIÓN CON SU TRAYECTORIA EN LA UNIVERSIDAD



Fuente: Encuesta realizada por la responsable de la investigación: 15-06-15

3.1.1.2 DIMENSIÓN PERSONAL: NIVEL DE CONSCIENCIA DE LO QUE APORTA A LA INSTITUCIÓN

Análisis:

Del total de los encuestados el 58% de los docentes no es consciente de lo mucho o poco que aporta a la institución, Cuadro N° 03 y Gráfico N° 02, no tienen en cuenta que ser un buen profesional implica ser responsable, de manera retrospectiva, estar agradecido al pasado y continuar con la tradición en la que uno se inserta, ser capaz de asumir compromiso y resolver problemas de la institución de manera conjunta con sus colegas; e implica, además, que sea capaz de formar *nuevos* profesionales y, para ello, que sepa transmitir responsabilidad proactiva y es decir, generar profesionales integrados en comunidades convencionales pero capaces de resolver nuevos problemas y nuevos retos de manera creativa e innovadora. Es por ello que considero la dimensión personal, ya que el docente es capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro.

El objeto de la ética profesional es tomar conciencia de lo mucho más amplio de lo que comúnmente se supone. No es otra cosa que preguntarse (como docente, profesor, pedagogo, licenciado) frente a su alumno(a), a su institución, a la sociedad y al país. "¿estoy haciendo con mi trabajo lo propio que beneficia a este alumno(a) y a mi institución, lo necesario que beneficia a la sociedad donde estoy inserto, lo trascendente

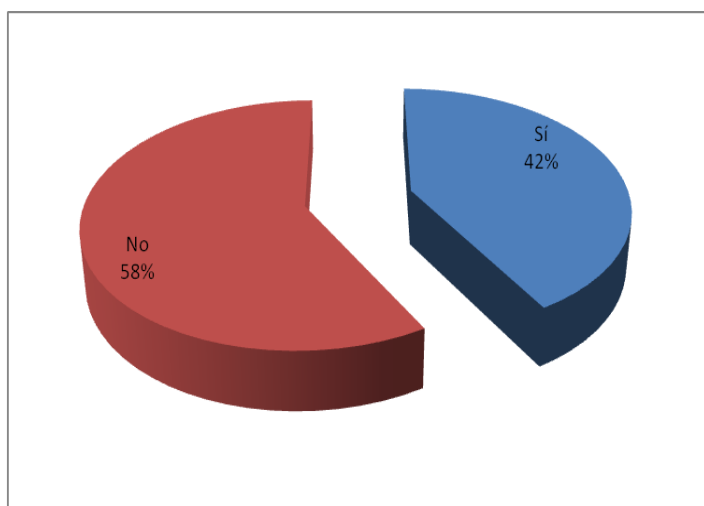
para mi país y para la raza humana?” Consecuencialmente, ¿estoy participando de lo que tengo derecho? Una confianza que se entrega a una conciencia, a una conciencia profesional.

CUADRO Nº 03
DIMENSIÓN PERSONAL: NIVEL DE CONCIENCIA DE LO QUE APORTA A LA INSTITUCIÓN

| NIVEL DE CONCIENCIA | TOTAL | |
|---------------------|-------|--------|
| | Nº | % |
| SI | 5 | 41.66 |
| NO | 7 | 58.33 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

GRÁFICO Nº 02.
NIVEL DE CONCIENCIA DE LO QUE APORTA A LA INSTITUCIÓN



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.3 DIMENSIÓN PERSONAL: CAPACIDAD DE INICIATIVA Y AUTONOMÍA EN SU TRABAJO

Análisis:

Los resultados de la investigación muestran que el 67% del total de los encuestados presentan una capacidad de iniciativa baja, esto es debido a que no han adquirido un grado de conciencia para poder aplicar ese conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, el 17% muestra una capacidad media y un mismo porcentaje alta. Cuadro N° 04 y Gráfico N° 03.

La dimensión personal hace énfasis en que el profesor ante todo es un ser humano, por lo tanto la práctica docente es una práctica humana. Esta competencia supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Entre los valores y actitudes personales interrelacionadas, tenemos: La responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de tener actitud positiva hacia el cambio y la innovación, de calcular y asumir riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores, de elegir con criterio propio, de elaborar y replantear proyectos, poder transformar las ideas en acciones, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.

CUADRO Nº 03

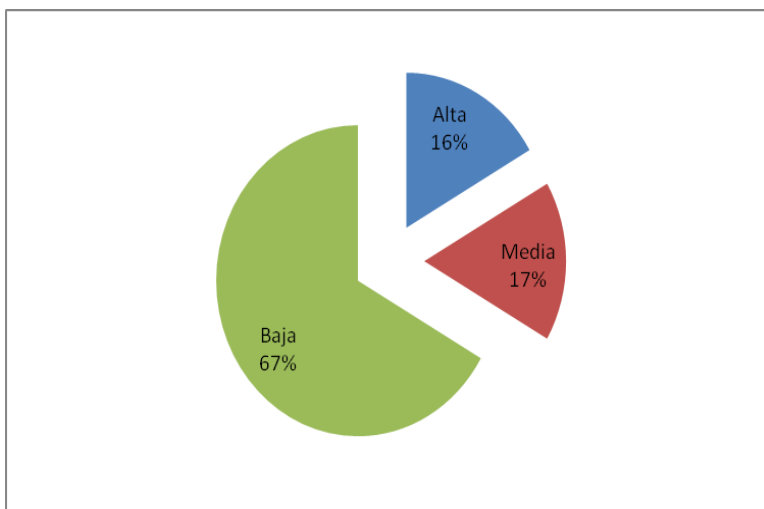
DIMENSIÓN PERSONAL: CAPACIDAD DE INICIATIVA Y AUTONOMÍA EN SU TRABAJO

| CAPACIDAD DE INICIATIVA | TOTAL | |
|-------------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| Alta | 2 | 16.67 |
| Media | 2 | 16.67 |
| Baja | 8 | 66.66 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la responsable de la investigación 15-06-15

GRÁFICO Nº 03

CAPACIDAD DE INICIATIVA Y AUTONOMÍA EN SU TRABAJO



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.4 DIMENSIÓN INTERPERSONAL: INTEGRACIÓN EN TRABAJO DE EQUIPO

Análisis

La falta de compañerismo es la categoría más frecuente entre los docentes encuestados, esto se demuestra con un 42%, seguido de un 33% que se les hace difícil incorporarse al trabajo en equipo debido a su posición política; la desconfianza e indiferencia al momento

de trabajar en equipo es otro signo el cual se fundamenta con un 17% respectivamente y entre otras causas está representada por un 8%. Cuadro N° 05 y Gráfico N° 04.

Desde el punto de vista de la dimensión interpersonal, la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo, alumnos, docentes, directivos.

En toda organización es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros. Desde el nacimiento de ésta, el acuerdo básico que establecen sus integrantes es el de trabajar en equipo.

Efectos y logros del trabajo en equipo:

- Integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.
- Responsabilidades compartidas por sus miembros.
- Las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.
- Los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común.

Existen distintos aspectos necesarios para un adecuado trabajo en equipo, entre ellos podemos mencionar:

Liderazgo efectivo, promover canales de comunicación, existencia de un ambiente de trabajo armónico, entre otros.

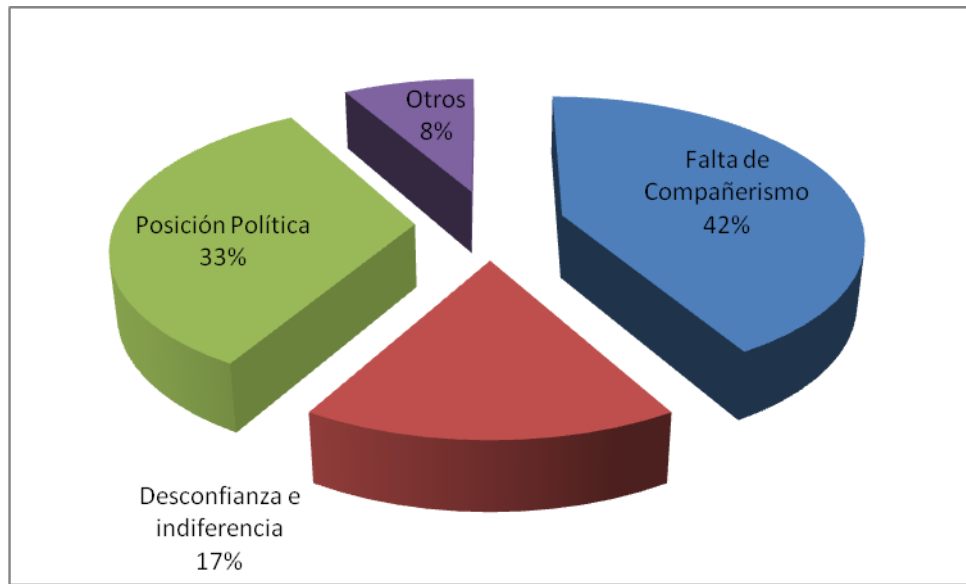
CUADRO N° 05

DIMENSIÓN INTERPERSONAL: INTEGRACIÓN EN TRABAJO DE EQUIPO

| TRABAJO EN EQUIPO | TOTAL | |
|-----------------------------|--------------|---------------|
| | Nº | % |
| Falta de Compañerismo | 5 | 41.67 |
| Desconfianza e indiferencia | 2 | 16.67 |
| Posición Política | 4 | 33.33 |
| Otros | 1 | 8.33 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la responsable de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO N° 04
INTEGRACIÓN EN TRABAJO DE EQUIPO



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.5 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: RESPETO DE LAS OPINIONES

Análisis:

De acuerdo a los resultados de nuestra investigación el 75% especula que sus opiniones nunca son tenidas en cuenta por el resto de su equipo o participantes, ya sea porque sus ideas no expresan claridad, es decir no tienen la capacidad de comunicarse, otros porque no son parte de la línea política que encamina la facultad; muchos de estos sucesos se debe a que no existe diplomacia por parte de la persona que dirige la reunión, un 16% comentan que siempre son tenidas en cuenta sus opiniones, y un 8% opina que a veces. Cuadro N° 06 y Gráfico N° 05.

En la dimensión institucional se enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades. Este resultado demuestra que no existe un respeto por el compañero de trabajo, ya que respeto implica respetar las opiniones de los demás, sentimientos, sus tiempos, aún su espacio físico. No practican la frase “trata a los demás como te gustaría que te traten a ti”.

Otras de las causas de la falta de respeto a nuestros compañeros surgen de la laxitud en la que ha caído la cultura moderna por el excesivo énfasis que hemos puesto a la libertad y los derechos de los individuos con el olvido de la responsabilidad y el deber como contra parte complementaria. Esta actitud ha traído como consecuencia una mala interpretación de lo que significa la dignidad de la persona y su responsabilidad social. Me refiero a una interpretación muy generalizada de que nuestro individualismo es “sagrado” que al sentirnos dueños de nuestra propia manera muy personal de interpretar al mundo, podemos criticar a quien sea, y ridiculizar a la persona que represente cualquier autoridad.

CUADRO Nº 06

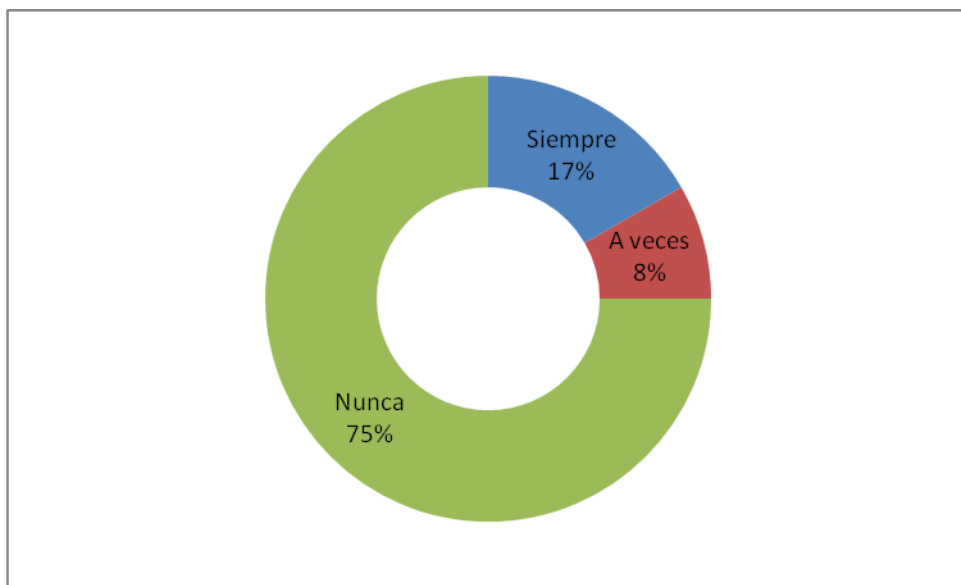
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: RESPETO DE LAS OPINIONES

| OPINIONES OBTENIDAS EN CUENTA | TOTAL | |
|-------------------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| Siempre | 2 | 16.68 |
| A veces | 1 | 8.33 |
| Nunca | 9 | 75.00 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la responsable de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO Nº 05

OPINIONES TENIDAS EN CUENTA POR SUS COMPAÑEROS



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.6 DIMENSIÓN PERSONAL: CAPACIDAD DE INICIATIVA Y AUTONOMÍA EN SU TRABAJO

Análisis:

El cuadro N° 07 nos ilustra el nivel de comunicación entre jefes y subordinados, del total de los encuestados el 75% opina que no existe una buena comunicación ni una comunicación permanente ni bidireccional, como consecuencia todos los integrantes apuntan a diferentes direcciones no logrando cumplir con los objetivos propuestos dentro de la institución, a diferencia de un 25% que opina lo contrario. Gráfico N° 06.

En esta dimensión institucional, la universidad constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional

Por lo tanto la comunicación horizontal es imprescindible, para que todo el personal de la institución al nivel que sea necesario, conozca cuáles son los objetivos a alcanzar y su grado de participación y esfuerzo.

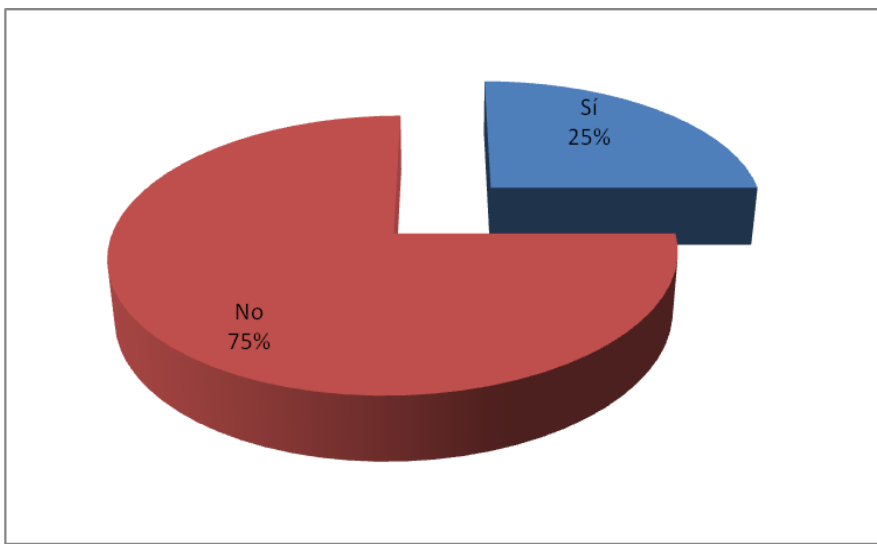
La dirección debe mantener canales abiertos de esa comunicación para informar, promover, estimular, y dar a conocer toda clase de contenidos relativos a sus planes, objetivos y acciones a realizar a su personal. También debe utilizar estos cauces o canales de comunicación para conocer, informarse, pulsar las opiniones y sugerencias de su personal.

CUADRO N° 07
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: EXISTE COMUNICACIÓN HORIZONTAL ENTRE JEFES Y SUBORDINADOS

| NIVEL DE COMUNICACIÓN | TOTAL | |
|-----------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| SI | 3 | 25.00 |
| NO | 9 | 75.00 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

GRÁFICO N° 06
EXISTE BUENA COMUNICACIÓN DE ARRIBA A ABAJO O VICEVERSA ENTRE
JEFES Y SUBORDINADOS



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.7 DIMENSIÓN VALORAL: RESPETO ENTRE DOCENTES Y
AUTORIDADES DE LA FACULTAD

Análisis:

Los resultados de la investigación muestran que del total de los encuestados el 67% responde que no existe respeto entre sus colegas a pesar de pasar largas horas laborando, no mantienen una relación afable con ellos. El trato no suele ser muy cercano, a diferencia de un 33% manifiesta que sí. Cuadro N° 08 y Gráfico N° 07.

La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones.

Cada integrante debe cuidar los modales en su trato diario con los compañeros. La familiaridad no está reñida con la buena educación. Respete en la institución ciertos derechos como antigüedad y edad, así como cualquier otra costumbre que se tenga y con cierto arraigo en la misma. El ambiente de trabajo, no deja de ser una comunidad que

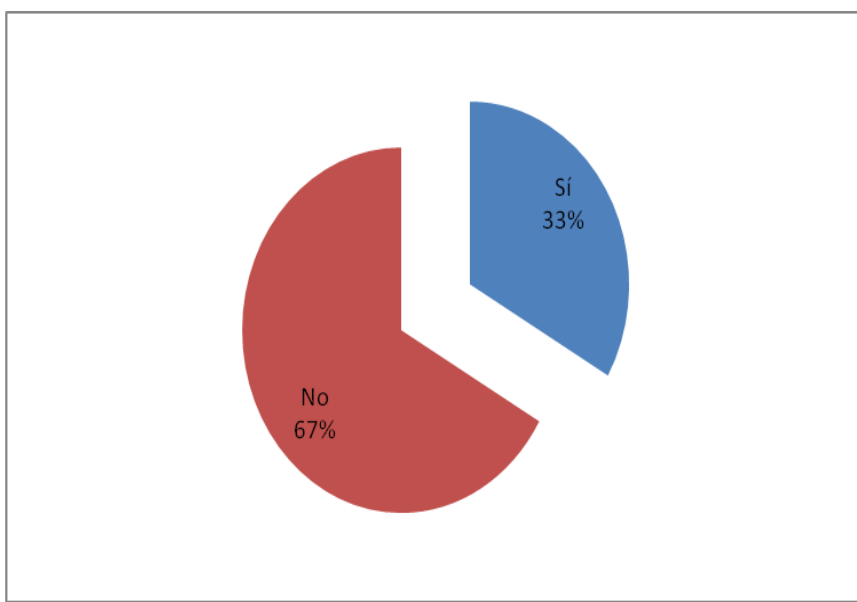
tiene sus propias normas o costumbres. Aunque no las comparta, trate de ser participativo. Mantener un buen ambiente de trabajo repercute en beneficio de todos.

CUADRO Nº 08
DIMENSIÓN VALORAL: RESPETO ENTRE DOCENTES Y AUTORIDADES DE LA FACULTAD

| ES TRATADO(A) CON RESPETO | Total | |
|---------------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| Sí | 4 | 33.33 |
| No | 8 | 66.66 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO Nº 07
RESPETO ENTRE DOCENTES Y AUTORIDADES DE LA FACULTAD



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.8 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: VALORACIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL ESFUERZO QUE DESEMPEÑA EN SU TRABAJO

Análisis:

Los resultados de la investigación muestran que el 75% del total de los encuestados piensan que nunca han sido valorados ni reconocidos el esfuerzo que desempeñan en su trabajo, ya que muchas veces los premios o reconocimientos no son distribuidos de forma justa, un 17% opina que siempre, y un 8% piensa que a veces. Cuadro N° 09 y Gráfico N° 08.

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

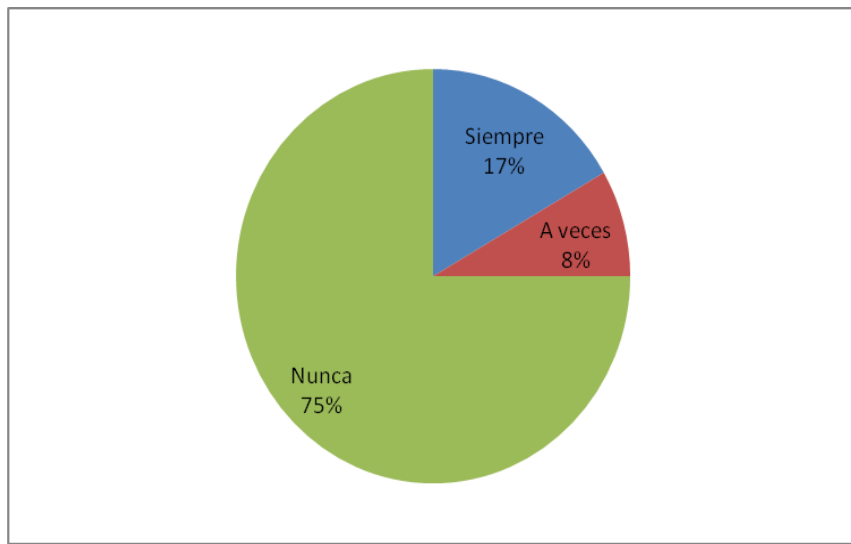
El reconocimiento es una estrategia muy importante para premiar y felicitar públicamente a sus integrantes con la finalidad de reforzar comportamientos y conductas positivas que se encuentren alineadas con la estrategia de la institución y orientadas a incrementar la productividad y la calidad de los servicios; ya que los docentes que se sienten reconocidos y apreciados, mostrarán una actitud positiva y mayor confianza en sí mismos, generando un clima laboral agradable. Esto se traducirá en un mayor compromiso con su organización, de forma que se favorece el crecimiento, la rentabilidad y la productividad de la institución.

CUADRO N° 09
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: VALORACIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL ESFUERZO QUE DESEMPEÑA EN SU TRABAJO

| RECONOCIMIENTO | TOTAL | |
|----------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| Siempre | 2 | 16.68 |
| A veces | 1 | 8.33 |
| Nunca | 9 | 75.00 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autor de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO N° 08
VALORACIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL ESFUERZO QUE DESEMPEÑA EN SU TRABAJO



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.9 DIMENSIÓN PERSONAL: CONSIGUE EN SU PUESTO LABORAL UN ELEVADO DESARROLLO PERSONAL

Análisis:

Los resultados de la investigación muestran, que del 100% de los encuestados el 67% no consiguen en su puesto laboral un elevado desarrollo personal o crecimiento personal; no ha logrado reconstruir sus potencialidades humanas (psicológicas y espirituales), a diferencia de un 33% que se siente contento con lo logrado. Cuadro N° 10 y Gráfico N° 09.

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

Desarrollar el tema de crecimiento personal a todos los integrantes a través de talleres o programas que logren que todos los miembros que integran la institución es fundamental

ya que la persona aprende, a través de la conciencia de sí mismo, a aprovechar sus posibilidades de pensar, sentir y actuar para:

- Usar el pensamiento libre o autónomo.
- Dominar una libertad responsable, siendo líder de sí mismo.
- Tener salud emocional.
- Lograr el éxito en sus emprendimientos.

CUADRO Nº 10

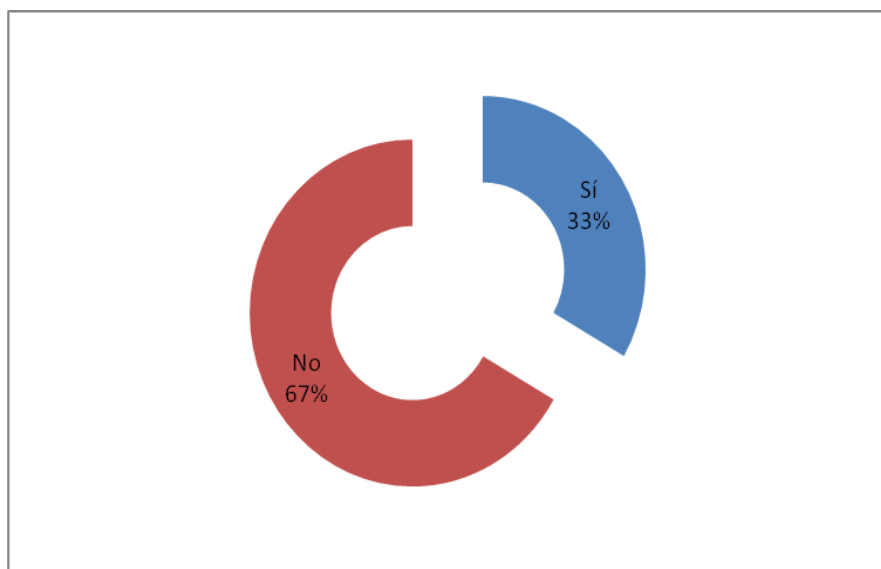
DIMENSIÓN PERSONAL: CONSIGUE EN SU PUESTO LABORAL UN ELEVADO DESARROLLO PERSONAL

| DESARROLLO PERSONAL | TOTAL | |
|---------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| SI | 4 | 33.33 |
| NO | 8 | 66.66 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la investigación el 15-06-15.

GRÁFICO Nº 09

CONSIGUE EN SU PUESTO LABORAL UN ELEVADO DESARROLLO PERSONAL



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.10 DIMENSIÓN DIDÁCTICA: LOS CURSOS QUE DICTA ESTÁN RELACIONADOS CON LA EXPERIENCIA Y TITULACIÓN ACADÉMICA QUE POSEE

Análisis:

En el presente cuadro refleja acerca de que si los cursos que se le imparten a cada docente va en relación a la experiencia y titulación académica que posee; del total de los encuestados el 67% opina que no, a diferencia de un 33% que responde que sí. Cuadro N° 11 y Gráfico N° 10.

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

Muchas veces el responsables de la carga académica prioriza más el nivel de amistad que poseen con algunos colegas al momento de hacer el repartimiento de los cursos en vez de evaluar la experiencia y la especialización de los docentes.

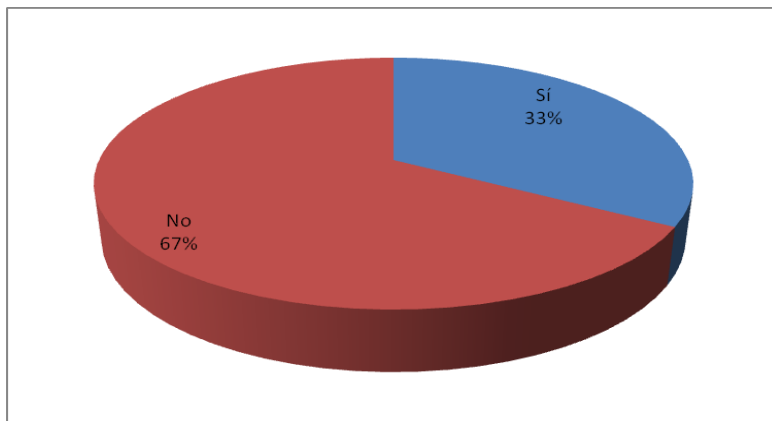
Esta mala elección conlleva al fracaso del sistema educativo universitario, por el simple hecho de la incapacidad de la persona encargada, que en vez de prevalecer la amistad, su primera preocupación debería ser la calidad del proceso de enseñanza que se le debe brindar a los estudiantes.

CUADRO N° 11
DIMENSIÓN DIDÁCTICA: LOS CURSOS QUE DICTA ESTÁN RELACIONADOS CON LA EXPERIENCIA Y TITULACIÓN ACADÉMICA QUE POSEE

| CURSOS - EXPERIENCIA | TOTAL | |
|----------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| SI | 4 | 33.33 |
| NO | 8 | 66.66 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la investigación el 15-06-15.

GRÁFICO N° 10
LOS CURSOS QUE DICTA EN RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA Y TITULACIÓN
ACADÉMICA QUE POSEE



3.1.1.11 DIMENSIÓN PERSONAL: CAPACIDAD DE INICIATIVA Y AUTONOMÍA EN SU TRABAJO

Análisis:

El presente cuadro refleja si es que se desarrollan programas de capacitación y desarrollo, del total de encuestados el 83% comenta que no existe programas de capacitación y desarrollo, a diferencia de un 17% que argumenta que sí. Cuadro N° 12 y Gráfico N° 11.

Aquí la dimensión personal hace énfasis en que el docente sea capacitado en función del campo de conocimiento al cual se incorpora, porque existen diferentes didácticas, y especializaciones.

La capacitación ha cobrado mayor importancia para el éxito de las instituciones. La capacitación desempeña una función central en la alimentación y el refuerzo de estas capacidades, por lo cual se ha convertido en parte de la columna vertebral de la instrumentación de estrategias. Las tecnologías en rápido cambio requieren que los empleados afinen de manera continua su conocimiento, aptitudes y habilidades, a fin de manejar los nuevos procesos y sistemas. El término capacitación se utiliza con frecuencia de manera casual para referirse a la generalidad de los esfuerzos iniciados por una organización para impulsar el aprendizaje de sus miembros.

Algunas cosas ejemplifican el compromiso de una institución hacia su personal más que proporcionar las oportunidades continuas para mejorar uno mismo; por tanto, las oportunidades de capacitación pueden ayudar a moldear el compromiso de los integrantes.

Sobrevivir y prosperar en la actualidad se requiere que la gente sea capaz de analizar y resolver problemas relacionados con el trabajo, trabajar productivamente en equipo y desplazarse de puesto en puesto, resumimos que la capacitación se está moviendo hacia una etapa como medio para mejorar la competitividad de las instituciones

CUADRO Nº 12

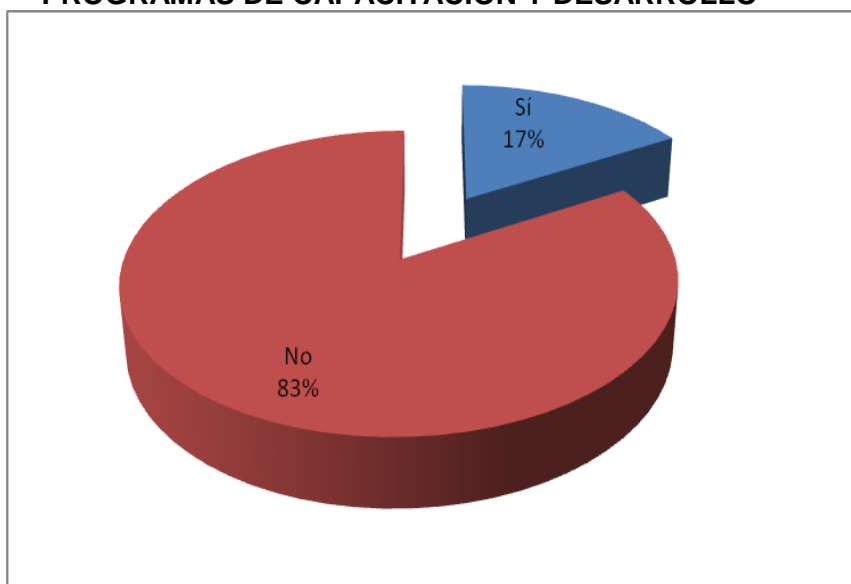
DIMENSIÓN PERSONAL: PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO

| PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO | Total | |
|---|--------------|---------------|
| | Nº | % |
| Sí | 2 | 16.66 |
| No | 10 | 83.33 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO Nº 11

PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.12 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: GRADO DE SATISFACCIÓN DEL AMBIENTE FÍSICO DONDE TRABAJA

Análisis:

El presente cuadro refleja el grado de satisfacción con el espacio y las condiciones físicas donde labora el docente; el 58% no se sienten satisfechos del ambiente donde laboran, un 25% muestran regular grado de satisfacción a diferencia de un 17% que se muestran cómodos en los ambientes donde se desarrollan. Cuadro N° 13 y Gráfico N° 12.

El ambiente físico comprende todos los aspectos posibles, desde la ubicación y el diseño del edificio, la iluminación, ruido, color, música, temperatura y humedad; calefacción, ventilación y el sistema de aire acondicionado, muchos de estos aspectos físicos generan gran malestar y frustración en los docentes, esto se puede comprobar con el 83% de los encuestados que no se sienten satisfechos con el ambiente donde laboran.

La dimensión institucional, en cuanto al ambiente de trabajo influye tanto en la cantidad como la calidad de trabajo que una persona pueda realizar en su centro laboral de ahí la importancia que se le debe dar a mejorar y convertir el ambiente de trabajo en un lugar cómodo y agradable.

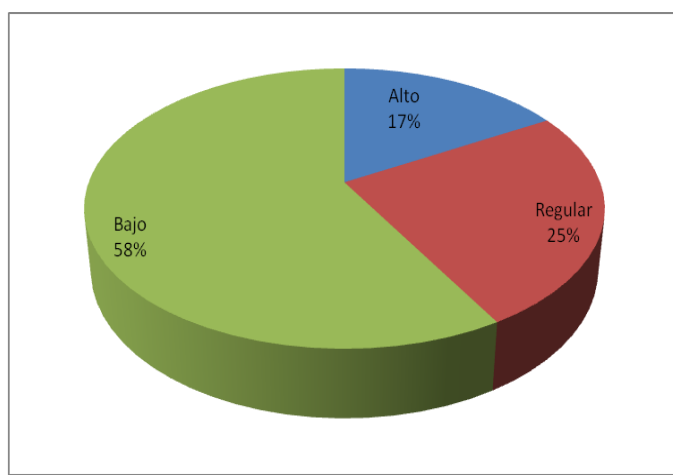
CUADRO N° 13
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: GRADO DE SATISFACCIÓN DEL AMBIENTE FÍSICO DONDE TRABAJA

| METAS | TOTAL | |
|--------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| Alto | 2 | 16.67 |
| Regular | 3 | 25.00 |
| Bajo | 7 | 58.33 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO N° 12

GRADO DE SATISFACCIÓN DEL AMBIENTE FÍSICO DONDE TRABAJA



Fuente: Encuesta realizada por la autora de la presente investigación el 15-06-15

3.1.1.13 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: MEDIOS Y RECURSOS DISPONIBLES PARA DESARROLLAR SU TRABAJO

Análisis:

Del total de los encuestados, el 59% nunca cuenta con medios y materiales disponibles como herramienta de, un 25% opina que algunas veces, a diferencia de un 17% que siempre encuentra disponible los instrumentos necesarios. Cuadro N° 14 y Gráfico N° 13. Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, pero considerando que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica,

Al analizar los medios didácticos, y sin entrar en los aspectos pragmáticos y organizativos que configuran su utilización contextualizada en cada situación concreta, podemos identificar los siguientes elementos:

- **El sistema de símbolos** (textuales, icónicos, sonoros)
- **El contenido material** (software), integrado por los elementos semánticos de los contenidos, su estructuración, los elementos didácticos que se utilizan (introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.),
- **La plataforma tecnológica** (hardware) que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material.
En el caso de un vídeo el soporte será por ejemplo un casete y el instrumento para acceder al contenido será el magnetoscopio.
- **El entorno de comunicación con el usuario**, que proporciona unos determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (interacción que genera, pragmática que facilita).

Dentro de las funciones que pueden realizar los **medios y recursos** es según como se utilicen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los medios didácticos y los recursos educativos en general pueden realizar diversas funciones; entre ellas destacamos como más habituales las siguientes:

- **Proporcionar información:** Ej. libros, vídeos, programas informáticos.
- **Guiar los aprendizajes de los estudiantes, instruir.** Ayudan a organizar la información, a relacionar, crear y aplicar nuevos conocimientos.
- **Ejercitar habilidades, entrenar.** Por ejemplo un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a sus usuarios.
- **Motivar, despertar y mantener el interés.** Un buen material didáctico siempre debe resultar motivador para los estudiantes.
- **Evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen**, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos.
- **Proporcionar simulaciones** que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación.
- **Proporcionar entornos para la expresión y creación.** Es el caso de los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos.

CUADRO Nº 14

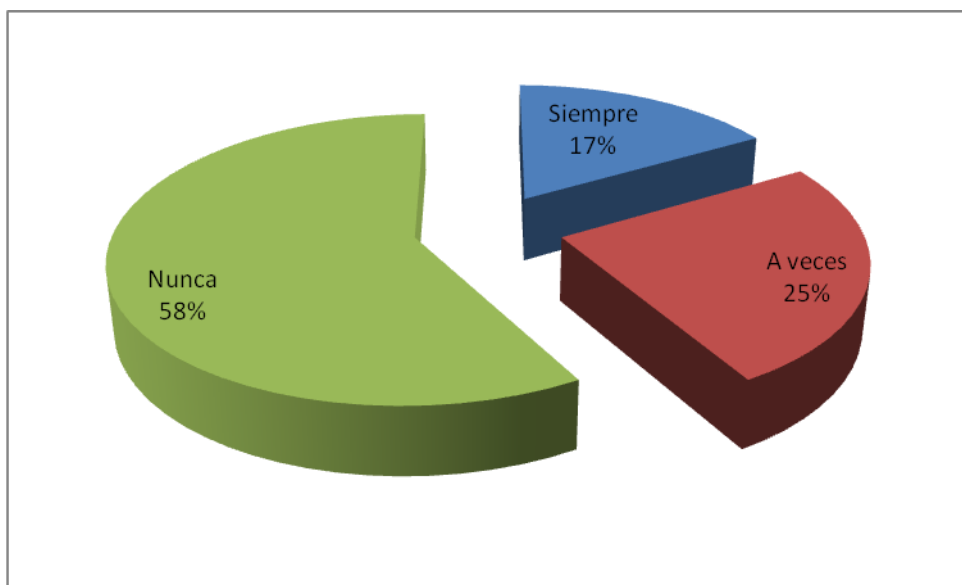
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: MEDIOS Y RECURSOS DISPONIBLES PARA DESARROLLAR SU TRABAJO

| MEDIOS Y MATERIALES | Total | |
|---------------------|-----------|---------------|
| | Nº | % |
| Siempre | 2 | 16.67 |
| A veces | 3 | 25.00 |
| Nunca | 7 | 58.33 |
| TOTAL | 12 | 100.00 |

Fuente: Encuesta realizada por la autora de la investigación el 15-06-15

GRÁFICO Nº 13

MEDIOS Y RECURSOS DISPONIBLES PARA DESARROLLAR SU TRABAJO



3.1.2. Resultados de la observación

CÓDIGO A: Clima Laboral

| DIMENSIONES | INDICADORES | EXCELENTE | BUENO | REGULAR | MALO | PÉSIMO | TOTAL |
|---|--|-----------|-------|---------|------|--------|-------|
| Comportamientos | Actitudes | 0 | 0 | 0 | 10 | 2 | 12 |
| | Personalidad | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |
| | Valor | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Aprendizaje | 0 | 0 | 0 | 10 | 2 | 12 |
| | Motivos | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Necesidades | 0 | 0 | 0 | 11 | 1 | 12 |
| | Esfuerzo | 0 | 0 | 0 | 10 | 2 | 12 |
| | Refuerzo | 0 | 0 | 0 | 10 | 2 | 12 |
| Liderazgo | Poder | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | 12 |
| | Políticas | 0 | 0 | 2 | 5 | 5 | 12 |
| | Influencias | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |
| | Estilo | 0 | 0 | 1 | 6 | 6 | 12 |
| Rendimiento | Alcance de objetivos | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Satisfacción en el trabajo | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 12 |
| | Calidad en el trabajo | 0 | 0 | 1 | 6 | 5 | 12 |
| | Satisfacción en la carrera | 0 | 0 | 1 | 7 | 4 | 12 |
| Responsabilidad | Cumplir tareas asignadas | 0 | 0 | 2 | 7 | 3 | 12 |
| | Autonomía y libertad para innovar | 0 | 0 | 1 | 7 | 4 | 12 |
| | Capacidad para enfrentar problemas | 0 | 0 | 1 | 7 | 4 | 12 |
| | Toma de decisiones | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | 12 |
| Trabajo en equipo | Compañerismo | 0 | 0 | 2 | 5 | 5 | 12 |
| | Cohesión Social | 0 | 0 | 1 | 7 | 4 | 12 |
| | Confianza | 0 | 0 | 2 | 5 | 5 | 12 |
| | Colaboración | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | 12 |
| Actitudes y Percepciones | Aceptación a los maestros y compañeros | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 12 |
| | Comodidad y orden | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |
| | Valor e interés | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |
| Adquisición e integración de conocimientos | Declarativo | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |
| | Procedimental | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 12 |
| Extensión y Refinanciamiento del conocimiento | Compra | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 | 12 |
| | Clasifica | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 12 |
| | Abstrae | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |
| | Razonamiento inductivo | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Razonamiento deductivo | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |
| | Análisis de las perspectivas | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Promedio | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |
| Hábitos mentales | Pensamiento crítico | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Pensamiento creativo | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |
| | Pensamiento auto regulado | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |

Fuente: Observación aplicada a 28 docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

Análisis

Las áreas de observación son nueve. La primera tiene que ver con el comportamiento. A propósito de 12 docentes, los 12 muestran no tener personalidad ni ser capaces de dar una enseñanza adecuada. Respecto al liderazgo 5 son pésimos ya que no influyen positivamente en los demás, lo que afecta en que de los 12 observados, 12 no muestran tener actitudes de calidad en el trabajo. 11 no son capaces de tomar decisiones por sí solos, 10 no son innovadores y otros 10 no tiene capacidad para enfrentar problemas.

Respecto al trabajo en equipo, la confianza y colaboración son considerados como pésimos, ya que 10 aparentan no tener confianza para trabajar en equipo ni para colaborar en el mismo; también los 12 docentes observados no se sienten cómodos trabajando de esta manera.

Respecto al área de extensión y refinanciamiento del conocimiento 5 son pésimos abstrayendo conocimiento, seguido de 12 gestores observados que tienen como hábito mental al pensamiento auto regulado.

CÓDIGO B: Desempeño docente

| DIMENSIONES | INDICADORES | EXCELENTE | BUENO | REGULAR | MALO | PÉSIMO | TOTAL |
|--|---|-----------|-------|---------|------|--------|-------|
| Trabajo intelectual | Satisfacción en el trabajo | 0 | 0 | 1 | 6 | 5 | 12 |
| | Satisfacción con las promociones | 0 | 0 | 1 | 8 | 3 | 12 |
| | Satisfacción con las condiciones de trabajo | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 | 12 |
| Recompensa Equitativa | Satisfacción con el reconocimiento | 0 | 0 | 1 | 6 | 5 | 12 |
| | Satisfacción con la compañía y dirección | 0 | 0 | 1 | 6 | 5 | 12 |
| Condiciones favorables del trabajo | Satisfacción con el salario | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| | Satisfacción con los beneficios | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 |
| Colegas colaboradores | Satisfacción con la supervisión | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 12 |
| | Satisfacción con los compañeros | 0 | 0 | 1 | 4 | 7 | 12 |
| Actitudes y Percepciones | Aceptación a los maestros y compañeros | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 | 12 |
| | Valor e interés | 0 | 0 | 1 | 3 | 8 | 12 |
| Adquisición e integración de conocimientos | Declarativo | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 12 |
| | Procedimental | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 12 |

| | | | | | | | |
|---|------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| Extensión y Refinanciamiento del conocimiento | Compra | 0 | 0 | 0 | 3 | 9 | 12 |
| | Clasifica | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 | 12 |
| | Abstrae | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 12 |
| | Razonamiento inductivo | 0 | 0 | 0 | 5 | 7 | 12 |
| | Razonamiento deductivo | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 | 12 |
| | Análisis de las perspectivas | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |
| | Promedio | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 | 12 |
| Hábitos mentales | Pensamiento crítico | 0 | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |
| | Pensamiento creativo | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 12 |
| | Pensamiento auto regulado | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |

Fuente: Observación aplicada a 12 docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

Análisis

Las áreas de observación son ocho. La primera tiene que ver con el trabajo intelectual de los docentes y autoridades, 6 sienten pésima satisfacción con las condiciones de trabajo, 5 no sientes ser nada reconocidos por su labor y más de la mitad consideran malos sus su salarios y beneficios como docentes.

Respecto a si cuentan con colegas colaboradores, 7 de los observados demuestran una pésima satisfacción hacia sus compañeros, no sienten valor ni interés por ellos.

Se observa que en el área de extensión y refinanciamiento del conocimiento, 8 muestran un pésimo razonamiento deductivo y de clasificación, lo que demuestra la mala enseñanza, incluso en los hábitos mentales se observó que 6 de ellos tiene un pésimo pensamiento creativo.

3.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.2.1. Realidad problemática

Actualmente existen malas relaciones entre docentes, lo cual obstaculiza la participación, la buena comunicación y la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos, muchos de los estudiantes se han visto influenciados por este tipo de comportamientos. En este rubro tenemos varias cuestiones, ¿Cómo adaptar la

diversidad de opiniones hacia las buenas relaciones para mejorar el desempeño docente?, ¿Cómo lograr el fortalecimiento del liderazgo institucional?

Ante esta problemática surge la propuesta de un programa para mejorar el desempeño docente.

3.2.2. Objetivos de la propuesta

Dentro de los objetivos trazados para la realización de los tres (3) talleres, se busca alcanzar, un objetivo general y tres específicos:

Objetivo General

- Elaborar un programa para mejorar el desempeño docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Objetivos Específicos

- Capacitar a los docentes sobre estrategias metodológicas para mejorar el desempeño docente en la Facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Involucrar a las autoridades, docentes y estudiantes en la participación de talleres que ayuden a mejorar el desempeño docente en la Facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Elaborar talleres de intervención para mejorar el desempeño docente en la Facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

3.2.3. Fundamentación

Mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas que nos dan un índice del rendimiento de un individuo en su trabajo. Es así que Montenegro afirma: “El desempeño docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente una acción mediante una acción reflexiva”. Y más adelante

agrega el porque es importante medir este desempeño: “El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y calificar la profesión docente.” El desempeño docente está determinado por una intrincada red de relaciones e interrelaciones. En un intento por simplificar esa complejidad Montenegro Ignacio nos dice: “Podrían considerarse tres tipos de factores: los asociados al mismo docente, los asociados al estudiante y los asociados al contexto.” Y continúa señalando: “Entre los factores asociados al docente está su 32 formación profesional, sus condiciones de salud, y el grado de motivación y compromiso con su labor. La formación profesional provee el conocimiento para abordar el trabajo educativo con claridad, planeación precisa, ejecución organizada y evaluación constante. A mayor calidad de formación, mejores posibilidades de desempeñarse con eficiencia. Así mismo, mientras mejores sean sus condiciones de salud física y mental, mejores posibilidades tendrá para ejercer sus funciones. La salud y el bienestar general dependen a su vez, de las condiciones de vida de la satisfacción de las necesidades básicas, incluyendo el afecto.

La gestión nos permitirá proponer una solución a los conflictos interpersonales. La Teoría de Robbins (1998), permitió identificar las situaciones interpersonales y emocionales que el docente percibe como de alto riesgo. Robbins designa un conjunto de actitudes personales frente al trabajo, el que se encuentra satisfecho con su puesto, tendrá actitudes positivas; quien esté insatisfecho, mostrará en cambio actitudes negativas.

La Teoría de Robbins propone la solución de los conflictos interpersonales a partir de la comunicación entre Docentes, Autoridades y Estudiantes. La gestión del conflicto se hizo mediante las relaciones humanas y la comunicación interna descendente y ascendente.

La Teoría de la Satisfacción Laboral de Frederick Herzberg nos ayudó a comprender y diferenciar la satisfacción e insatisfacción del individuo en el trabajo y los factores Intrínsecos (Relación empleado- trabajador, reconocimiento, responsabilidad) y extrínsecos (Las políticas y administración de empresa) que motivan el desempeño laboral y personal de los docentes.

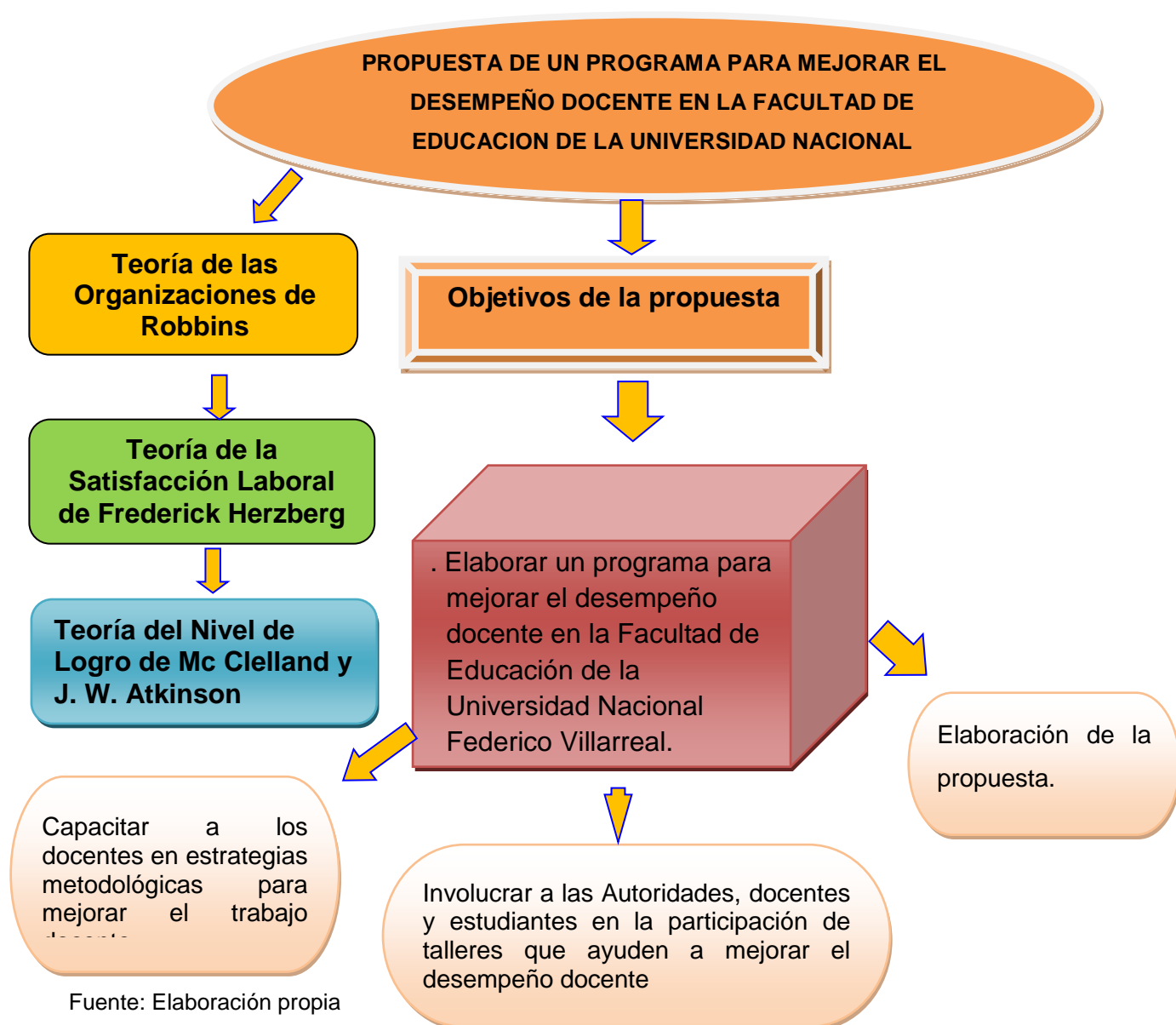
La Teoría del Nivel de Logro (McClellan y J. W. Atkinson), sustenta que el método para manejar los conflictos está basado en las técnicas de la motivación. La creación de factores motivacionales permite un medio favorable para el grupo que estudia, y

contribuye a que los estudiantes cumplan sus actividades educativas, dirigiendo su desempeño hacia objetivos y metas organizacionales de convivencia.

3.2.4. Estructura

La estrategia metodológica está basada en talleres. Los talleres son estrategias consistentes en ofrecer a los estudiantes, docentes y autoridades un espacio en el que obtengan conocimientos prácticos que le permitan ir adquiriendo habilidades para resolver los conflictos interpersonales- institucionales y poder superar el mal comportamiento. Gráfico N° 14.

GRÁFICO N° 14. PROPUESTA



TALLER Nº 1: TALLER DE CAPACITACIÓN: IDENTIFICANDO EL CONFLICTO.

Fundamentación:

En este taller observaremos los hechos, representaremos los conocimientos individuales y grupales en torno a los conflictos y analizaremos los conflictos para proponer posibles soluciones. Este taller se fundamenta en la Teoría de Robbins, al permitirnos identificar las situaciones interpersonales, la cual se relaciona directamente con la dimensión interpersonal del desempeño docente.

Por ser la universidad una construcción social en la que individuos y grupos presentan distintas perspectivas y propósitos sobre el trabajo educativo institucional, esta dimensión atiende a la actuación individual y colectiva de los profesores. La reflexión gira en torno a la siguiente premisa: ningún docente trabaja solo, pues cualquiera de ellos labora en un espacio colectivo, que constantemente lo pone en la necesidad de asentar o disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de los demás; situación que obliga al docente a confrontar diversos tipos de problemas, frente a los cuales, deberá ocupar una posición determinada. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: el clima institucional, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación, el tipo de convivencia existente, el grado de satisfacción de los distintos miembros por las formas de relación que prevalecen y los efectos que el clima de relaciones en la universidad tiene en la disposición y el entusiasmo de los distintos agentes.

Objetivo:

Identificar los conflictos interpersonales e institucionales de manera dinámica.

Análisis temático:

Tema Nº 1 Conociendo nuestros principales conflictos.

Tema Nº 2 Forma común de comunicarnos o tratarnos.

Tema Nº 3 Propuestas indispensables que deben tener en cuenta los estudiantes, docentes y autoridades para una mejor comunicación.

Desarrollo metodológico

Para la realización de este taller y alcanzar los objetivos propuestos se plantea seguir un proceso metodológico de tres momentos, para cada tema propuesto:

| PARTES COMPONENTES DE UN TALLER | ACCIONES |
|---------------------------------|---|
| Introducción | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Motivación. ❖ Comunicación de los objetivos de la reunión. ❖ Repaso y/o control de los requisitos. |
| Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación de la materia por el facilitador, utilizando el tipo de razonamiento previsto. ❖ Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo). ❖ Evaluación formativa del progreso de los participantes. ❖ Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado |
| Conclusión | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión. ❖ Comunicación a los participantes de los resultados de la evaluación y refuerzo con el fin de corregir y fijar el aprendizaje logrado. ❖ Síntesis del tema tratado en la reunión. ❖ Motivación del grupo mostrando la importancia y aplicabilidad de lo aprendido. ❖ Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente. |

AGENDA PRELIMINAR EN LA EJECUCIÓN DE LOS TALLERES

Tema Nº 1: Conociendo nuestros principales conflictos.

08: 30 Bienvenida a los participantes

08: 45 Presentación de participantes

09: 00 Presentación de objetivos y metodología a seguir.

09: 30 Introducción de los conflictos en el campo laboral.

10: 30 Receso

11:00 Cómo se abordan los conflictos en la institución, se sugiere plantearse algunas preguntas grupales.

11:30 Exposición de la importancia de identificar los problemas y conflictos entre colegas.

12: 00 Cierre del trabajo.

Tema Nº 2: Forma común de comunicarnos o tratarnos.

08:30 Presentación del trabajo en equipos.

08:45 Plenaria de socialización y debate sobre la forma de comunicarnos (indiferencia, silencio, gestos despectivos) y graves incidentes aislados como estallidos, discusiones, o altercados verbales y/o físicos.

10:30 Receso

11:00 Presentación de propuestas (por los grupos) sobre los nuevos mecanismos de participación en la superación de estas formas de tratarnos o comunicarnos.

11:30 Evaluación y validación de las propuestas.

12:00 Cierre del trabajo.

Tema Nº 3: Propuestas indispensables que deben tener en cuenta los docentes para mejorar su relación interpersonal comunicación y elevar su desempeño docente.

08:30 Trabajo en equipo preparando las propuestas para fortalecer el liderazgo institucional.

10:30 Receso

11:00 Plenaria de socialización y debate sobre mecanismos de participación y comunicación en la construcción de un buen liderazgo para la institución.

11:30 Presentación del proceso metodológico para el desarrollo de los nuevos modos de comunicación e interacción entre docentes.

12:00 Construcción de una estrategia de involucramiento de los docentes para poner en práctica la buena comunicación, en mejora del clima institucional.

1: 30 Cierre del trabajo

EVALUACIÓN TALLER Nº 1

Taller.

Fecha......

Facilitador......

Institución......

Opciones de evaluación (puntuaciones)

Favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del instructor

1. Mostró dominio del tema de manera
2. Motivó la participación del grupo de manera
3. La forma de comunicarse y plantear sus temas fue
4. Solventó las dudas de manera
5. La metodología aplicada en este taller fue
6. La relación entre el instructor y los participantes fue

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¿Qué comentario o sugerencia daría al instructor del taller?

.....
.....

Evaluación de las temáticas del taller

1. *La revisión de los contenidos se cumplieron de manera*
2. *La claridad y secuencia de los temas* presentados fue
3. La interacción entre la teoría y práctica fue
4. Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera
5. Los contenidos tratados se adecuan a mi perfil profesional
6. La duración del curso (en días) lo considera
7. La puntualidad en el inicio del taller fue

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¿Qué comentario o sugerencia daría al taller para mejorar?:

.....
.....
.....

Aspectos generales del taller

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. La hora de inicio definida para el taller fue

2. La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue

3. El material estaba ordenado de manera

4. El ambiente de atención y control de interrupciones externas 5. Las Instalaciones y espacios para la realización del taller fue

6. La Calidad de la alimentación y servicio ofrecida en el taller fue

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¿Qué comentario o sugerencia daría a la organización del evento para mejorar?:

.....

.....

.....

.....

¿Recomendaría este taller a otras personas?

SI ☐

NO ☐

¿Por qué?

.....

¿Qué otro taller considera usted necesario para mejorar el clima laboral?

.....

.....

.....

Conclusiones del taller

- Los estudiantes, docentes y autoridades sienten la necesidad de comunicarse para establecer vínculos amicales, para conocer sus expectativas, inquietudes y sus propuestas.
- Los estudiantes, docentes y autoridades posiblemente utilizaran sus capacidades con nuevas estrategias para dialogar, involucrarse y vigorizar el liderazgo institucional.

- El programa orientado a superar los conflictos interpersonales, institucionales posiblemente tenga un efecto multiplicador en otras instituciones.
- Este programa al ser ejecutado de forma eficiente mejoraría sin duda alguna el proceso enseñanza- aprendizaje.

Sugerencias del taller

- Los estudiantes, docentes y autoridades ante los problemas personales y de interacción necesitan ser capacitados constantemente con pautas que le permitan establecer buena comunicación y tener una buena relación interpersonal.
- Es necesario que los estudiantes, docentes y autoridades utilicen estrategias que orienten y faciliten la comunicación de sus inquietudes, propósitos y objetivos.
- La capacitación de los estudiantes, docentes y autoridades es vital para lograr una mejor comunicación y convivencia.

Bibliografía utilizada en el taller

- ❖ ACOSTA, A. (2004) Regulación de conflictos y sentimientos. F. Muñoz y B. Molina (Eds.) Manual de Paz y Conflictos. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- ❖ ENTELMAN, R.F. (2002). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ HERNÁNDEZ, R. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. 2003.

TALLER N° 2: MANEJO DE CONFLICTOS INTERPERSONALES

a.- Fundamentación:

La realización del siguiente taller es importante en tanto permitirá comprender las causas comunes de un conflicto así como las diferentes percepciones que puede producir. Este taller tiene como referente la Teoría de la Satisfacción Laboral o Teoría de los Dos Factores de Herzberg, la cual nos permitió construir el modelo a partir de la satisfacción o insatisfacción del individuo en el trabajo, como producto de la relación con su empleo y sus actitudes frente al mismo. A través de este taller se busca reforzar la dimensión interpersonal del desempeño docente. La práctica docente se fundamenta en las relaciones

de los actores que intervienen en el quehacer educativo. Analiza la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución

b.- Objetivo

Conocer y determinar las estrategias adecuadas para la solución de conflictos y lograr el desarrollo de habilidades directivas que permitan el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje.

c.- Análisis temático

Tema Nº 1: Gestión de conflictos interpersonales e intergrupales

Tema Nº 2: Las condiciones que motivan el conflicto

Tema Nº 3: Aprendamos a manejar los conflictos

d.- Desarrollo metodológico

Para la realización de este taller y alcanzar los objetivos propuestos se plantea seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

| PARTES COMPONENTES DE UN TALLER | ACCIONES |
|--|---|
| Introducción | <ul style="list-style-type: none">❖ Motivación.❖ Comunicación de los objetivos de la reunión.❖ Repaso y/o control de los requisitos. |
| Desarrollo | <ul style="list-style-type: none">❖ Presentación de la materia por el facilitador, utilizando el tipo de razonamiento previsto.❖ Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).❖ Evaluación formativa del progreso de los participantes.❖ Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado. |

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Conclusión</p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión. ❖ Comunicación a los participantes de los resultados de la evaluación y refuerzo con el fin de corregir y fijar el aprendizaje logrado. ❖ Síntesis del tema tratado en la reunión. ❖ Motivación del grupo mostrando la importancia y aplicabilidad de lo aprendido. ❖ Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente. |
|--|---|

Agenda preliminar de la ejecución de los talleres

Tema Nº 1: Gestión de conflictos interpersonales e intergrupales

08: 30 Bienvenida a los participantes

08: 45 Presentación de participantes

09: 00 Presentación de objetivos y metodología a seguir

09: 30 De dónde surgen los conflictos

10: 00 Estimule el conflicto funcional

10: 30 Cómo manejar los conflictos disfuncionales

11:00 Presentación de la importancia de participar en la gestión de conflictos interpersonales e intergrupales

11: 30 Identificando su estilo para manejar los conflictos

12: 00 Cierre del trabajo

Tema Nº 2: Las condiciones que motivan el conflicto

08:30 Presentación del trabajo en equipos

08:45 Plenaria de socialización y debate sobre la manipulación: mecanismo regulador de nuestras acciones y los factores psicosociales del conflicto

10:30 Receso

11:00 Presentación de propuestas (por los grupos) sobre los modos de cómo tratar las causantes de tensión internas

11:30 Evaluación y validación de las propuestas

12:00 Cierre del trabajo

Tema Nº 3: Aprendamos a manejar los conflictos

08:30 Introducción a los mecanismos para manejar conflictos

09:15 Evadiendo el conflicto

09:45 Posponiendo la resolución del conflicto

10:30 Receso

11:00 Plenaria de socialización y debate sobre estrategias de confrontación

11:30 Presentación del proceso metodológico para la solución de conflictos

12:00 Construcción de una estrategia para manejar nuestro estilo de dirección en el manejo de conflictos

01:30 Cierre del trabajo

Evaluación taller Nº 2

Agradezco tu colaboración en la evaluación del taller. Tus respuestas y comentarios son muy importantes para ayudarme a mejorar la calidad de sucesivos talleres. Por favor, rellena las casillas correspondientes siguiendo las claves enumeradas a continuación.

Claves para la evaluación

| PÉSIMA | 1 | MALA | 2 | REGULAR | 3 | BUENA | 4 | EXCELENTE | 5 |
|--|----------|-------------|----------|----------------------------------|----------|---------------------------------|----------|------------------------------|----------|
| PRESENTACIONES TEMÁTICAS | | | | CLARIDAD PRESENTACIÓN | | RELEVANCIA CONTENIDO | | UTILIDAD PRÁCTICA | |
| Tema Nº 1 Gestión de conflictos interpersonales e intergrupales | | | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | |
| Tema Nº 2 Las condiciones que motivan el conflicto | | | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | |
| Tema Nº3 Aprendamos a manejar los conflictos | | | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | |

| | | | | | | | | |
|--|--|-------------|--|----------------|--|--------------|--|------------------|
| En términos generales, ¿Cuál ha sido su percepción global del taller? | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE |
| con respecto a la satisfacción de sus expectativas en el Taller, considera que ésta ha sido: | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE |
| Ejercicios de simulación: utilidad | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE |
| Logística del Taller (secretariado, materiales, ambientes de trabajo, alojamiento, alimentación) | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE |

Comentarios:

Muchas gracias.

Conclusiones del taller

1. Los conflictos personales e intergrupales en estudiantes, docentes y autoridades se origina por la falta de canales de comunicación adecuada.
2. Los estudiantes, docentes y autoridades tienen la necesidad de juntarse y están dispuestos a dialogar y conversar.
3. El manejo de los conflictos pasa por el diálogo y la comprensión entre docentes compartiendo perspectivas y expectativas (respetando siempre el punto de vista de cada uno).
4. Todos los participantes opinan que mejorando el clima laboral y las relaciones interpersonales entre docentes el proceso de Enseñanza-Aprendizaje será de calidad.

Sugerencias del taller

1. Es necesario establecer más canales de diálogo entre estudiantes, docentes y directivos.
2. Se debe fortalecer las relaciones y comunicaciones ya existentes.
3. Es indispensable establecer mecanismos de coordinación para proponer, gestionar, ejecutar proyectos y actividades educativas.

Bibliografía utilizada en el taller

- ❖ ALEMANY, I. (1999). *La resolución de conflicto en el grupo de iguales en la etapa infantil. Revista Publicaciones*, pp. 7-23.
- ❖ SÁNCHEZ, S; Mesa, M.C, Alemany, I.; Rojas, G. y Calzado, J. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla. Ed. Eirene. Granada.*
- ❖ MARTÍNEZ, R. (2002). *El éxito es de quienes pueden cambiar el clima. HayGroup. Austria.*
- ❖ D'SOUZA, A. (2003). *Descubre tu liderazgo: manual del líder. Universidad de Burgos, España.*

TALLER Nº 3: MÉTODOS PARA MANEJAR CONFLICTOS Y MEJORAR LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Fundamentación

La importancia de este taller es que probablemente permita evaluar de manera rápida una situación y decidir si un método de manejo de conflicto es adecuado. Este taller guarda relación con la Teoría del Nivel de Logro (McClellan y J. W. Atkinson), pues el método para manejar los conflictos está basado en las técnicas de la motivación. La creación de factores motivacionales permite un medio favorable para el grupo que estudia, y contribuye a que los estudiantes cumplan sus actividades educativas, dirigiendo su desempeño hacia objetivos y metas organizacionales de convivencia.

Objetivo

Conocer y determinar los métodos adecuados para la solución de conflictos.

Análisis temático

Tema Nº 1 Método de coacción

Es el más apropiado cuando un conflicto implica valores o políticas en las que uno se siente obligado a defender la posición “correcta”, cuando una relación superior – subordinado está implicada; cuando mantener una relación de apoyo estrecha no es crítica; y cuando existe un sentido de urgencia.

Tema Nº 2 Método de complacencia

Este método es el más apropiado cuando la importancia de mantener una buena relación de trabajo supera todas las demás consideraciones. Aunque este podría ser el caso sin importar su relación formal con la otra parte, a menudo se percibe como la única opción para los subordinados.

Tema Nº 3 Método de colaboración

Este método es el más apropiado cuando los asuntos son críticos, mantener una relación de apoyo en curso entre iguales es importante y las restricciones de tiempo no son apremiantes. Aunque la colaboración también puede ser un método efectivo para resolver conflictos entre un superior y subordinado, es importante señalar que cuando un conflicto implica a iguales, el método de colaboración es el más apropiado.

Desarrollo metodológico

Para la realización de este taller y alcanzar los objetivos propuestos se plantea seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto:

| PARTES COMPONENTES DE UN TALLER | ACCIONES |
|--|---|
| Introducción | <ul style="list-style-type: none">❖ Motivación.❖ Comunicación de los objetivos de la reunión.❖ Repaso y/o control de los requisitos. |
| Desarrollo | <ul style="list-style-type: none">❖ Presentación de la materia por el facilitador, utilizando el tipo de razonamiento previsto.❖ Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo).❖ Evaluación formativa del progreso de los participantes.❖ Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado. |
| Conclusión | <ul style="list-style-type: none">❖ Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión.❖ Comunicación a los participantes de los resultados de la evaluación y refuerzo con el fin de corregir y fijar el aprendizaje logrado.❖ Síntesis del tema tratado en la reunión.❖ Motivación del grupo mostrando la importancia y aplicabilidad de lo aprendido.❖ Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente. |

Agenda preliminar de la ejecución de los talleres

Tema Nº 1: Método de coacción

- 08: 30 Bienvenida a los participantes
- 08: 45 Presentación de participantes
- 09: 00 Presentación de objetivos y metodología a seguir.
- 09: 30 Importancia del método de coacción.
- 10: 00 Ejemplos de aplicación del método.
- 10: 30 Resultados del método.
- 12: 00 Cierre del trabajo.

Tema Nº 2: Método de complacencia

- 08: 30 Bienvenida a los participantes
- 08: 45 Presentación de participantes
- 09: 00 Presentación de objetivos y metodología a seguir.
- 09: 30 Importancia del método de complacencia.
- 10: 00 Ejemplos de aplicación del método.
- 10: 30 Resultados del método.
- 12: 00 Cierre del trabajo.

Tema Nº 3: Método de colaboración

- 08: 30 Bienvenida a los participantes
- 08: 45 Presentación de participantes
- 09: 00 Presentación de objetivos y metodología a seguir.
- 09: 30 Importancia del método de colaboración.
- 10: 00 Ejemplos de aplicación del método.
- 10: 30 Resultados del método.
- 12: 00 Cierre del trabajo.

Evaluación taller Nº3

Agradezco tu colaboración en la evaluación del taller. Tus respuestas y comentarios son muy importantes para ayudarme a mejorar la calidad de sucesivos talleres. Por favor, rellene las casillas correspondientes siguiendo las claves enumeradas a continuación.

Claves para la evaluación:

| PÉSIMA | 1 | MALA | 2 | REGULAR | 3 | BUENA | 4 | EXCELENTE | 5 |
|--|----------|-------------|----------|----------------------------------|----------|---------------------------------|----------|------------------------------|----------|
| PRESENTACIONES TEMÁTICAS | | | | CLARIDAD PRESENTACIÓN | | RELEVANCIA CONTENIDO | | UTILIDAD PRÁCTICA | |
| Tema Nº 1 Método de coacción | | | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | |
| Tema Nº 2 Método de complacência | | | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | |
| Tema Nº 3 Método de colaboración | | | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | <input type="text"/> | |

| En términos generales, ¿Cuál ha sido su percepción global del taller? | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|--|----------------|--|--------------|--|------------------|--|
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE | |
| con respecto a la satisfacción de sus expectativas en el Taller, considera que ésta ha sido: | | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE | |
| Ejercicios de simulación: utilidad | | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE | |
| Logística del Taller (secretariado, materiales, ambientes de trabajo, alojamiento, alimentación) | | | | | | | | | |
| PÉSIMA | | MALA | | REGULAR | | BUENA | | EXCELENTE | |

Comentarios:

Muchas gracias.

Conclusiones del taller

1. El método más adecuado para la solución del problema es el método de colaboración.
2. Este taller ofreció una visión muy racional de cómo seleccionar los métodos adecuados para resolver el conflicto.

3. Este taller posiblemente logre relaciones interpersonales eficientes para crear un ambiente de satisfacción, autenticidad, empatía, compañerismo, afectividad y por ende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sugerencias del taller

1. Los métodos desarrollados en este taller deben aplicarse para resolver los conflictos interpersonales.
2. Se debe profundizar los métodos de solución a los conflictos interpersonales.
3. Los métodos de solución deben orientarse al dialogo sobre todas las cosas, creación de grupos para solucionar conflictos, evaluación de condiciones y procesos, entre otros.

Bibliografía utilizada en el taller

- ❖ LÓPEZ, Manuel. 2006. Lenguaje transparente: relaciones interpersonales en la empresa. Instituto de Estudios Almerienses, España.
- ❖ ROBBINS, Stephen. 2005. Administración. Pearson Educación, México.
- ❖ WHETTEN, David. 2006. Desarrollo de habilidades directivas. Pearson Educación, México

3.2.5 Cronograma de talleres y actividades

| UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------|---|---|---|-------------|---|---|---|-------------|---|---|---|
| FECHA POR TALLER | TALLER N° 1 | | | | TALLER N° 2 | | | | TALLER N° 3 | | | |
| MESES | SETIEMBRE | | | | OCTUBRE | | | | NOVIEMBRE | | | |
| SEMANAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades | | | | | | | | | | | | |
| Coordinaciones previas | | | | | | | | | | | | |
| Convocatoria de participantes | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de estrategias | | | | | | | | | | | | |
| Validación de conclusiones | | | | | | | | | | | | |

3.2.6 Presupuesto

Recursos humanos

| CANTIDAD | REQUERIMIENTO | COSTO INDIVIDUAL | TOTAL |
|--------------|---------------|------------------|-------------------|
| 2 | Capacitadores | S/. 150.00 | S/. 300.00 |
| 1 | Facilitador | S/. 150.00 | S/. 150.00 |
| TOTAL | | | S/. 450.00 |

Recursos materiales:

| CANTIDAD | REQUERIMIENTO | COSTO INDIVIDUAL | TOTAL |
|--------------|----------------------|------------------|-------------------|
| 26 | Folders con fastenes | S/. 0.60 | S/. 15.60 |
| 26 | Lapiceros | S/. 0.50 | S/. 13.00 |
| 1000 | Hojas bond | S/. 0.03 | S/. 30.00 |
| 26 | Refrigerios | S/. 3.50 | S/. 91.00 |
| 1000 | Copias | S/. 0.10 | S/. 100.00 |
| TOTAL | | | S/. 249.60 |

| RESUMEN DEL MONTO SOLICITADO | |
|------------------------------|------------------|
| Recursos humanos | S/ 450.00 |
| Recursos materiales | S/ 249.60 |
| TOTAL | S/ 699.60 |

3.2.7 Financiamiento de los talleres

Responsable de la investigación.

CONCLUSIONES

- De acuerdo a los resultados de investigación el desempeño docente presenta varios problemas que se expresan en las inadecuadas relaciones interpersonales, limitada comunicación entre docentes, escasos estímulos al desempeño docente, gestión autoritaria, desconocimiento e incumplimiento de la normatividad vigente, entre otros que están plasmados en las entrevistas en profundidad, testimonios y encuestas.
- La propuesta consiste en elaborar un programa para mejorar el desempeño de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Los objetivos específicos que se persigue son: Capacitar a los docentes sobre estrategias metodológicas para mejorar su desempeño. Involucrar a las autoridades, docentes y estudiantes en la participación de talleres que ayuden a mejorar los conflictos interpersonales- institucionales.
- El diseño de la propuesta se sustenta en tres talleres que en correspondencia con las tres teorías de las organizaciones de Robbins, Teoría de la Satisfacción Laboral de Frederick Herzberg y Teoría del Nivel de logro de McClellan y J.W. Atkinson van a permitir mejorar las dimensiones personal, interpersonales, institucionales, valórales y didácticas, y el clima laboral en beneficio de la enseñanza aprendizaje.
La propuesta consta de 7 partes y cada taller de 10 partes. El primer taller es de capacitación “identificando el conflicto”; el segundo taller es el “manejo de conflictos interpersonales” y el tercero consiste en “Métodos para manejar conflictos y mejorar la dimensión interpersonal”.

RECOMENDACIONES

- Que la presente investigación se constituye en un aporte y elemento para mejorar el desempeño docente en las Universidades del Perú, para optimizar el clima laboral en beneficio de la enseñanza – aprendizaje.
- Es necesario que las Universidades en el país a partir de los elementos encontrados en la presente investigación puedan establecer nuevas estrategias con el propósito de conseguir mejoras en las formas de comunicación, en las relaciones interpersonales, en la socialización entre docentes y en la mejorar todo el ambiente de trabajo en los recintos universitarios.
- La propuesta sea complementada y adecuada de acuerdo a las necesidades e intereses de la dimensión pedagógica, organizativa.

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, J (2002). *Persistencia de las actitudes y creencias CTS en la Profesión docente. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1, 1-27 Universidad de las Islas Baleares, España.
- ALVARADO, J. (2000). *Sistema Organizativo Escolar. Cuadernos del Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.*
- ANDER-EGG, E (1995) *Técnicas de Investigación Social*; Ed. Lumen; Argentina.
- AYALA, F (1998). *La función del profesor como asesor. México: Trillas.*
- BOLIVAR, A (1993). *Culturas profesionales en la enseñanza. Organización escolar, investigación educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada*
- CLARKE, DJ, Y HOLLINGSWORTH, H (2002) *Elaboración de un modelo de enseñanza del profesor y el crecimiento profesional*, 18 (8), 947-967
- CUENCA, R. Y O'HARA, J. (2006) *El Estrés en los Maestros: Percepción y Realidad. Lima, Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.*
- DAY, C. (2007) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: 2ª edición, NARCEA, S. A. de Ediciones.*
- FERNANDEZ L, y Otro (2008). *La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. In: Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, UNAM/IISUE/RIED, México.*
- ACHILLI, (2002), citado por Fornasero, S, Benegas, A. (2011) *La pedagogía en el marco de la formación y práctica docente de residentes. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Argentina*

ESTEVE, J. M. (2006). *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: Una mirada hacia el futuro*. Monografías.com. 18 de mayo 2006.

FERNANDEZ L (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de Evaluación y Acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2007.

FERNANDEZ L. (2006). *La construcción del espacio común latinoamericano de educación superior y su convergencia con el europeo. El rol de las universidades*. La Plata, Argentina: junio de 2006 (conferencia).

FERNANDEZ L. (2003) *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, no. 35, Madrid, mayo-agosto/

FERNANDEZ L. (2003) *La educación superior en debate*. Buenos Aires: EUDEBA/IESALC.

FERNÁNDEZ, A. M. (2002) *Realidad Psicosocial del maestro de Primaria*. Universidad de Lima, Perú: Fondo de Desarrollo Editorial.

FERRÓN, N. (2011). *La evolución del rol docente frente a los cambios sociales y tecnológicos*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N.º (ISSN: 1668-1673). Buenos Aires, Argentina

FIERRO, C., FORTOUL, B & ROSAS, L (1999). *Transformando la Práctica Docente*. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.

FISCHER, G. (1992): *Campos de intervención en Psicología Social*. Editorial Nancea. Madrid

GARRIDO, M.C. Y VALVERDE, J. (1999). *La Formación del maestro en la Sociedad Actual: Consecuencias Inmediatas y Nuevas Perspectivas Formativas*. IX Congreso de Formación de Profesorado. AUFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1).

HARGREAVES, ANDY. (2003) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Ed Morata. (Pág. 3-8)

HERNÁNDEZ, Y. Y HERNÁNDEZ, M. (2008). *Nuevo Rol del Docente del Siglo XXI*. Disponible en URL: Gestiopolis.com/economía/rol-del-docente-en-la-educacion.htm. (Consulta 15 de septiembre 2011).

IBARRA, L. (2006). *El Rol del Profesor*. Facultad de Psicología - Universidad de la Habana. Disponible en URL: <http://www.psicologia> (consulta 14 de septiembre 2011).

KOONTZ, H. (1998). *Administración, una perspectiva global*. México: McGraw-Hill..

LOZANO, F. BONI, A. SIURANA, C. CLABUIG, C (2003). *La enseñanza de valores en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia-España)*

MARCANO, L. (2008) *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional*. Universidad Pedagógica Félix Varela. -- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

MARCHESI, U. A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
959-16-0840-6. -- 127 pág. -- Universidad Pedagógica Félix Varela. -- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas).

MARCELO, C. (2008). *Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima, Perú: Tarea Asociación de Publicaciones.

MARTÍNEZ, A. (1997). *El profesor y la reflexión sobre la práctica*. Revista Profesorado. Universidad de Granada vol.1, n° 2.

MARTÍNEZ, L.E. (2003) *El gozo de ser persona. Plenitud humana, transparencia de Dios*. Madrid: Narcea, S.A. ediciones.

MCLAREN, P. (2003). *Pedagogía crítica y lucha de clases en la era de globalización. Revista Opciones Pedagógicas*, Nº 28. Bogotá: D.C. Universidad Distrital.

MEJÍA, J. M. (2008). *Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Lima, Perú: Fondo Editorial Pedagógico de San Marcos

MORENO, T (2002), "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 95, pp. 23–36

OLMOS, H Y SANTILLÁN G (2004): "El mundo en gestión". En: *El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación*, CICCUS, Buenos Aires.

PÉREZ, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica.* España, Ed. Paidós Ibérica.

QUINTANILLA, M. *Equidad y calidad de la educación científica en América Latina. Algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia.* Pontificia Universidad Católica de Chile.

RIVERO, J. (2008) *Educación, docencia y clase política en el Perú.* Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

SUBALDO, L. (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado. Tesis de Doctorado.* Universitat de Valencia-España.

UNESCO. (1998) *Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*

VAILLANT, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas, y debates. Serie Documentos Nº 31.* Santiago de Chile, PREAL.

ANEXOS

ANEXO Nº 1
UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
MAESTRÍA EN:
GESTIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

GUÍA DE ENCUESTA (DOCENTE)

EDAD: Años **SEXO:**
TIEMPO DE SERVICIOS:Años **PROCEDENCIA:**
TÍTULO:**GRADO ACDÉMICO:**
CATEGORIA PRINCIPAL:**EDICACIÓN/TIEMPO EXCLUSIVO:**
ÚLTIMA ESPECIALIZACIÓN:.....
LUGAR Y FECHA DE LA ENCUESTA:
ENCUESTADOR(A):

CÓDIGO A: CLIMA INSTITUCIONAL

1. ¿Cómo está dirigido la Universidad?
Poder ☐ Políticas ☐
Influencia ☐ Estilos ☐
2. ¿Está usted satisfecho con su trayectoria en la Universidad?
Sí ☐
No ☐
3. ¿Se siente orgulloso de pertenecer a ella?
Sí ☐
No ☐
4. ¿Es consciente de lo que aporta a la institución?
Sí ☐
No ☐
5. ¿Cuál es el nivel de capacidad de iniciativa y autonomía en su trabajo?
Alta ☐
Media ☐
Baja ☐
6. ¿Cuál es el nivel de satisfacción respecto al espacio y las condiciones donde trabaja?
Alta ☐
Media ☐
Baja ☐
7. ¿Los medios y materiales son adecuados para desarrollar su trabajo?
Sí ☐ No ☐
8. ¿Cuáles son los motivos que genera la falta de integración al trabajo en equipo?
Falta de compañerismo ☐
Desconfianza e indiferencia ☐
Posición política ☐
Otros ☐

9. ¿Sus opiniones son tenidas en cuenta por sus compañeros o superiores?

Siempre ☐

A veces ☐

Nunca ☐

10. ¿Considera que tiene un entorno de amigos entre sus compañeros de trabajo?

Si ☐

No ☐

11. ¿Existe respeto entre docentes y autoridades de la Facultad?

Si ☐

No ☐

12. ¿Existe buena comunicación de abajo a arriba y viceversa entre subordinados y jefes?

Si ☐

No ☐

13. ¿Cree usted que en su institución existe igual de oportunidades entre los empleados?

Si ☐

No ☐

14. ¿Valoran y reconocen el esfuerzo que desempeña en su trabajo?

Siempre ☐

A veces ☐

Nunca ☐

15. ¿Consigue en su puesto laboral un elevado desarrollo personal?

Si ☐

No ☐

16. ¿Realizan programas de capacitación y desarrollo para los docentes?

Si ☐

No ☐

17. ¿Tiene usted un cierto nivel de seguridad en su trabajo, de cara al futuro?

Si ☐

No ☐

ANEXO Nº 2
UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

SECCION DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN:
GESTIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

GUÍA DE ENTREVISTA (DOCENTE)

APELLIDOS Y NOMBRES DEL(A) ENTREVISTADO(A):
EDAD: Años **SEXO:**
TIEMPO DE SERVICIOS: Años **PROCEDENCIA:**
TÍTULO: **GRADO ACDÉMICO:**
CATEGORIA PRINCIPAL: **DEDICACIÓN/TIEMPO EXCLUSIVO:**
ÚLTIMA ESPECIALIZACIÓN:
LUGAR Y FECHA DE LA ENTREVISTA:
ENTREVISTADOR(A):

CÓDIGO A: CLIMA INSTITUCIONAL

1. **¿Cómo es tu comportamiento frente a tu Universidad?**
.....
.....
2. **¿Demuestran liderazgo las autoridades de la Universidad?**
.....
.....
3. **¿Cómo calificas tu rendimiento de trabajo en la Universidad?**
.....
.....
4. **¿Demuestras responsabilidad ante tu Universidad?**
.....
.....
5. **¿Promueven las autoridades trabajos en equipo?**
.....
.....

CÓDIGO B: ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

1. ¿Qué actitudes y percepciones tienes de la Universidad?

.....
.....
.....

2. ¿Cómo es la metodología para la adquisición e integración de conocimientos?

.....
.....
.....

3. ¿Qué tipo de método utilizas para el aprendizaje de los estudiantes?

.....
.....
.....

4. ¿Promueves los hábitos mentales en los estudiantes?

.....
.....
.....

CÓDIGO C: ESTRATEGIA METODOLOGICA ORGANIZACIONAL

1. ¿Promueven los docentes el desarrollo de trabajos intelectuales?

.....
.....
.....

2. ¿Existe justicia en recompensas con carácter equitativas?

.....
.....
.....

3. ¿La Universidad presenta condiciones favorables de trabajo?

.....
.....
.....

4. ¿Existe cooperación de las autoridades y docentes de la Universidad?

.....
.....
.....

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

MAESTRÍA EN:

GUÍA DE ENTREVISTA (ESTUDIANTE)

LUGAR Y FECHA:

.....

CÓDIGO B: ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

1. ¿Qué actitudes y percepciones tienes de tus docentes?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Existe una adecuada adquisición e integración de conocimientos que promueven los docentes?

.....
.....
.....
.....

3. ¿Cómo promueven los docentes la extensión y refinamiento del conocimiento?

.....
.....
.....
.....

4. ¿Los docentes promueven hábitos mentales?

.....
.....
.....
.....

ANEXO Nº 4
GUÍA DE OBSERVACIÓN
CÓDIGO A: Clima Laboral

| DIMENSIONES | INDICADORES | EXCELENTE | BUENO | REGULAR | MALO | PÉSIMO | TOTAL |
|--------------------|------------------------------------|------------------|--------------|----------------|-------------|---------------|--------------|
| Comportamientos | Actitudes | | | | | | |
| | Personalidad | | | | | | |
| | Valor | | | | | | |
| | Aprendizaje | | | | | | |
| | Motivos | | | | | | |
| | Necesidades | | | | | | |
| | Esfuerzo | | | | | | |
| | Refuerzo | | | | | | |
| Liderazgo | Poder | | | | | | |
| | Políticas | | | | | | |
| | Influencias | | | | | | |
| | Estilo | | | | | | |
| Rendimiento | Alcance de objetivos | | | | | | |
| | Satisfacción en el trabajo | | | | | | |
| | Calidad en el trabajo | | | | | | |
| | Satisfacción en la carrera | | | | | | |
| Responsabilidad | Cumplir tareas asignadas | | | | | | |
| | Autonomía y libertad para innovar | | | | | | |
| | Capacidad para enfrentar problemas | | | | | | |
| | Toma de decisiones | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---------|--|--|--|--|--|--|--|
| Trabajo equipo | en | Compañerismo | | | | | | |
| | | Cohesión Social | | | | | | |
| | | Confianza | | | | | | |
| | | Colaboración | | | | | | |
| Actitudes Percepciones | y | Aceptación a los maestros y compañeros | | | | | | |
| | | Comodidad y orden | | | | | | |
| | | Valor e interés | | | | | | |
| Adquisición integración conocimientos | e de | Declarativo | | | | | | |
| | | Procedimental | | | | | | |
| Extensión y Refinanciamiento del conocimiento | | Compra | | | | | | |
| | | Clasifica | | | | | | |
| | | Abstrae | | | | | | |
| | | Razonamiento inductivo | | | | | | |
| | | Razonamiento deductivo | | | | | | |
| | | Análisis de las perspectivas | | | | | | |
| | | Promedio | | | | | | |
| Hábitos mentales | | Pensamiento crítico | | | | | | |
| | | Pensamiento creativo | | | | | | |
| | | Pensamiento auto regulado | | | | | | |

ANEXO Nº 5
GUÍA DE OBSERVACIÓN
CÓDIGO B: Cultura Laboral

| DIMENSIONES | INDICADORES | EXCELENTE | BUENO | REGULAR | MALO | PÉSIMO | TOTAL |
|---|---|------------------|--------------|----------------|-------------|---------------|--------------|
| Trabajo intelectual | Satisfacción en el trabajo | | | | | | |
| | Satisfacción con las promociones | | | | | | |
| | Satisfacción con las condiciones de trabajo | | | | | | |
| Recompensa Equitativa | Satisfacción con el reconocimiento | | | | | | |
| | Satisfacción con la compañía y dirección | | | | | | |
| Condiciones favorables del trabajo | Satisfacción con el salario | | | | | | |
| | Satisfacción con los beneficios | | | | | | |
| Colegas colaboradores | Satisfacción con la supervisión | | | | | | |
| | Satisfacción con los compañeros | | | | | | |
| Actitudes y Percepciones | Aceptación a los maestros y compañeros | | | | | | |
| | Valor e interés | | | | | | |
| Adquisición e integración de conocimientos | Declarativo | | | | | | |
| | Procedimental | | | | | | |
| Extensión y Refinanciamiento del conocimiento | Compra | | | | | | |
| | Clasifica | | | | | | |
| | Abstrae | | | | | | |
| | Razonamiento inductivo | | | | | | |
| | Razonamiento deductivo | | | | | | |
| | Análisis de las perspectivas | | | | | | |
| | Promedio | | | | | | |
| Hábitos mentales | Pensamiento crítico | | | | | | |
| | Pensamiento creativo | | | | | | |
| | Pensamiento auto regulado | | | | | | |