



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
PEDRO RUIZ GALLO**



**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR  
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

---

**Estrategias basadas en la teoría de la acción para  
desarrollar el desempeño profesional de los  
docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú  
Japón de Chachapoyas**

**TESIS**

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN  
CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR E  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**AUTORA:**

**Bach. Caverro Risco Corina Libertad**

**ASESOR:**

**Dr. Eneque Gonzales Marino**

**LAMBAYEQUE – PERÚ – 2023**

**Estrategias basadas en la teoría de la acción para desarrollar el desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú  
Japón de Chachapoyas**

PRESENTADA POR:



---

Bach. Caverio Risco Corina Libertad  
AUTORA



---

Dr. Eneque Gonzales Marino  
ASESOR


Presentada a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para optar el Grado Académico de: MAESTRA EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

APROBADA POR:



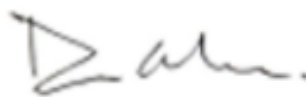
---

Dr. Henry Guevara Quiliche  
PRESIDENTE




---

Dr. José Wilder Herrera Vargas  
SECRETARIO



---

Mg. Daniel Edgar Alvarado Leon  
VOCAL

 <b>UNPRG</b> <small>UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO</small>	<b>ESCUELA DE POSGRADO</b> <i>Dr. José Wilder Herrera Vargas</i>	Versión:	01
		Fecha de Aprobación	17-02-2023
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN	<u>FORMATO DE ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS</u>	Pág. 1 de 3	

## ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS

Siendo las 3:00 p.m. del viernes 17 de febrero de 2023, se dio inicio a la Sustentación Virtual de Tesis soportado por el sistema Google Meet, preparado y controlado por la Unidad de Tele Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, con la participación en la Video Conferencia de los miembros del Jurado, nombrados con Resolución N°685-2019-EPG, de fecha 04 de junio de 2019, conformado por:

Dr. HENRY GUEVARA QUILICHE	presidente
Dr. JOSÉ WILDER HERRERA VARGAS	secretario
Dr. DANIEL EDGAR ALVARADO LEON	vocal
Dr. MARINO ENEQUE GONZALES	asesor


Para evaluar el informe de tesis de la tesisista CORINA LIBERTAD CAVERO RISCO, candidata a optar el grado académico de *MAESTRA EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, con la tesis titulada *"ESTRATEGIAS BASADAS EN LA TEORIA DE LA ACCION PARA DESARROLLAR EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PUBLICO PERU JAPON DE CHACHAPOYAS."*

El Sr. presidente, después de transmitir el saludo a todos los participantes en la Video Conferencia de la Sustentación Virtual ordenó la lectura de la Resolución N°142-2023-EPG de fecha 13 de febrero de 2023, que autoriza la Sustentación Virtual del Informe de tesis correspondiente, luego de lo cual autorizó a la candidata a efectuar la Sustentación Virtual, otorgándole 30 minutos de tiempo y autorizando también compartir su pantalla.

Culminada la exposición de la candidata, se procedió a la intervención de los miembros del jurado, exponiendo sus opiniones y observaciones correspondientes, posteriormente se realizaron las preguntas a la candidata.

Culminadas las preguntas y respuestas, el Sr. presidente, autorizó el pase de los miembros del Jurado a la sala de video conferencia reservada para el debate sobre la Sustentación Virtual del Informe de tesis realizada por la candidata, evaluando en base a la rúbrica de sustentación y determinando el resultado total de la tesis con 14 puntos, equivalente a REGULAR, quedando la candidata apta para optar el Grado Académico de *MAESTRA EN*

Formato : Físico/Digital	Ubicación : UI-EPG - UNPRG	Actualización:
--------------------------	----------------------------	----------------

 <b>UNPRG</b> <small>UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ROSARIO</small>	<b>ESCUELA DE POSGRADO</b> <i>Dr. Juan Carlos Rodríguez</i>	Versión:	01
		Fecha de Aprobación	17-02-2023
UNIDAD DE INVESTIGACION	<u>FORMATO DE ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS</u>	Pág. 2 de 3	

**CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

Se retomó a la video conferencia de sustentación virtual, se dio a conocer el resultado, dando lectura del acta y se culminó con los actos finales en la Video Conferencia de Sustentación Virtual.

Siendo las 4:00 p.m. se dio por concluido el acto de Sustentación Virtual.



**Dr. HENRY GUEVARA QUILICHE**  
PRESIDENTE



**Dr. JOSÉ WILDER HERRERA VARGAS**  
SECRETARIO



**Dr. DANIEL EDGAR ALVARADO LEÓN**  
VOCAL



**Dr. MARINO ENEQUE GONZALES**  
ASESOR

# DIDICATORIA

Dedicada a mi querida familia, quienes día a día  
me brindan las fuerzas necesarias para poder  
alcanzar mis objetivos.

Corina Libertad

# AGRADECIMIENTO

Agradecer en primer lugar a Dios, a mi familia y  
amistades por todo el apoyo brindado.

Corina Libertad

## ÍNDICE

	Págs.
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
 INTRODUCCIÓN	 10
 CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 Ubicación	16
1.2 Evolución Histórico Tendencial del Objeto de Estudio	21
1.3 Características del problema	34
1.4 Metodología	36
CAPÍTULO II: Marco teórico	
2.1. La teoría de la acción	41
2.1.1 Fundamentos psicológicos de la teoría de la acción	44
2.1.2 La causalidad como requisito de la acción	45
2.1.3 Aspectos históricos	46
2.2 Desempeño profesional	46
2.2.1 Principios del desempeño profesional	49
2.2.2 Desempeño profesional y desarrollo de competencias	50
2.2 Formación docente	54
2.4 Calidad de los docentes.	58
2.5 Evaluación del desempeño profesional	59
2.6 Calidad educativa	60
2.7 Gestión	62
2.7.1 Características de la Gestión Educativa	64
2.7.2 Tipos de Gestión	65
2.7.3 Los procesos de Gestión	68
2.7.4 Condiciones para la gestión pedagógica	89
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
3.1 Análisis e Interpretación de la encuesta a Docentes	71
3.2 Análisis de la entrevista al director de la I.E.	77
3.3 Estrategias para el desempeño profesional de los docentes	80
CONCLUSIONES	93
RECOMENDACIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	95

## RESUMEN

La presente investigación está referida al desempeño profesional en Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, donde prima la subjetiva, lo que ocasiona resquebrajamiento en las relaciones interpersonales, ya que los evaluadores carecen de conocimiento de los procedimientos del sistema de evaluación, generando deficiencia en la formación profesional.

Como necesidad al problema planteado se presenta estrategias basadas en la teoría de acción para el desempeño profesional, en la Instituto de Educación Superior Público Perú Japón de Chachapoyas.

Las estrategias para el desempeño profesional, están conformados por pasos metodológicos que parten de: la organización de los procesos del desempeño profesional, de los procedimientos, el desarrollo de actividades para el desempeño profesional, la formación profesional, la capacidad académica docente, la personalidad docente y la eficiencia profesional. En la parte de la significación práctica, se diseñó cuatro estrategias que se denominan: fomentando el cambio, caminando hacia el cambio, beneficio del cambio y alentar el cambio, asimismo, permiten que los docentes en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

**PALABRAS CLAVES:** Procesos de gestión - estrategias de gestión - desempeño profesional.

## ABSTRACT

The present investigation refers to the professional performance in the Institute of Public Higher Education Peru -Japan de Chachapoyas, where the subjective one prevails, which causes cracking in interpersonal relationships, since the evaluators lack knowledge of the evaluation system procedures, generating Deficiency in professional training.

As a necessity to the problem posed, strategies based on the theory of action for professional performance are presented at the Institute of Public Higher Education Peru -Japan de Chachapoyas.

Strategies for professional performance are made up of methodological steps that start from: the organization of professional performance processes, procedures, the development of activities for professional performance, professional training, academic academic capacity, teaching personality and professional efficiency

In the part of practical significance, four strategies were designed that are called: encouraging change, walking towards change, benefit of change and encouraging change, also, allow teachers in the Institute of Public Higher Education Peru -Japan Chachapoyas

**KEY WORDS:** Management processes - management strategies - professional performance.

## INTRODUCCION

El profesional que egresa del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, finalizada su formación busca realizarse como tal, y una vez lograda la ansiada “estabilidad laboral”, la mayoría de ellos asumen una actitud profesional pasiva, muy pronto se ven desfasados, pierden actualidad y lo que es más preocupante, su labor cae en la obsolescencia, debido al anquilosamiento por falta de una adecuada utilización de los nuevos conocimientos, de nuevas metodologías y las propuestas innovadoras del sistema educativo o simplemente por mostrar férrea resistencia al cambio.

Hasta finales del siglo XIX se consideraba que los profesionales se formaban para toda la vida, en ese tiempo el desarrollo de la ciencia era lento y más aún la introducción de sus adelantos, era la época del telégrafo, del correo por cartas, la comunicación entre los profesionales era insegura y asincrónica, se enviaba una carta y tardaba tres meses en llegar y luego quien la contestaba tardaba otros tres meses, seis meses para comunicarse y recibir la contestación o la opinión, no tenían ni remotamente la inmediatez que tienen hoy las nuevas técnicas de la informática con las cuales las ideas se desarrollan y difunden a otra velocidad.

La ciencia tecnológica no escapa a esta situación. Durante siglos, se consideró que la calidad de la enseñanza se lograba a través de la enseñanza enciclopédica por el docente, y el papel de éste era, ante todo, llenar de conocimientos la mente de los estudiantes, como si se tratase de un recipiente vacío. No se consideraba el enseñar a hacer y enseñar a aprender. Las únicas habilidades importantes eran aquellas que se relacionaban con la memorización y repetición de voluminosos textos, si se lograba eso, entonces se consideraba cumplida la función de la educación (UNESCO – Informe Delors: 1996).

En esa época, los métodos de aprendizaje se fundamentaban en que los estudiantes aprendían básicamente a partir de escuchar a un erudito profesor, a través del dictado de un curso, y las habilidades que más necesitaba el estudiante eran las de escuchar y ver.

Los conocimientos en las instituciones educativas del nivel superior se daban para toda la vida y realmente ningún profesional sentía necesidad de capacitarse de nuevo durante el transcurso de su desempeño profesional, si lo hacían era a partir del auto estudio.

Por eso, los profesionales de las carreras técnicas, no sentían la necesidad de una acción de superación y, por el contrario, se sentían ofendidos si alguien les hubiese propuesto recibir un curso de capacitación, un postgrado, etc. Un perfeccionamiento profesional que ahora nos parece muy necesario y deseable.

En la actualidad estamos en el siglo XXI. Muchas cosas en nuestra sociedad han variado, la ciencia se desarrolla vertiginosamente y las aplicaciones de sus resultados se realizan en el transcurso de pocos años y aun de menos tiempo.

Las comunicaciones han sobrepasado todo lo imaginable. No somos capaces de emplear eficientemente todo lo que nos brinda y mucho menos de analizar todo el volumen de información que sobre una sola área del conocimiento se acumula -digamos – en Internet y a la información, al igual que otros campos, se ha globalizado, se ha hecho patrimonio de una parte de la humanidad, pues aún queda otra parte que demorará años en darse cuenta de que ésta existe. (Pedro y Rolo: 1998)

Todo ello se debe a que estamos en un mundo globalizado. Desde este punto de vista no estamos aislados, lo que nos obliga a movernos al ritmo de todo el mundo en correspondencia con estándares internacionales, a riesgo de quedarnos atrasados.

Esto es válido también para las carreras técnicas; ellas se han visto obligada a cambiar sus paradigmas. La enseñanza abandona sus ropajes tradicionales para aplicar nuevos métodos en los cuales los estudiantes son considerados sujetos del aprendizaje y no sólo meros objetos.

Ya la educación no es ni mucho menos para toda la vida, la concepción del aprendizaje ante todo es aprender a aprender, dotar de habilidades y capacidades que lo preparen para aprender durante toda la vida, ha surgido el concepto de capacitación continua. (Álvarez de Zayas, C: 1998).

En este momento, los objetivos de la educación no pueden ser ya los mismos. Los nuevos objetivos deberán plantearse según la realidad presente, la cual demanda, ante todo, desarrollar la capacidad del individuo al cambio constante. Esto implica que la educación no será ya más la transmisora de la cultura del pasado, sino el instrumento que prepare al individuo para los requerimientos del futuro. (Álvarez de Zayas, C: 1999).

En segundo término, la educación superior deberá enseñar al individuo cómo acceder a los nuevos centros de información, así como a buscar eficientemente esta información, debido a la extraordinaria acumulación de conocimientos que ha hecho necesaria la habilidad especial de navegar en el mar de información que nos rodea.

Evidentemente, la educación superior actual requiere de un docente completamente distinto al de décadas atrás, lo único que ha de permanecer constante es su amor por la profesión.

Cualquier docente puede explicar y argumentar lo anteriormente expresado incluso en una forma mejor. Sin embargo, en el caso de la educación, por lo menos en el ámbito de América Latina, el discurso y la práctica van distanciados.

En la realidad de la educación latinoamericana, aún contamos con modelos educativos tradicionales que no han escapado al siglo antepasado, basados en la transmisión de

conocimientos memorísticos y enciclopédicos, y a no enseñar a hacer, ni a ser. (UNESCO – Informe Delors: 1996).

Ante todo, se necesita cambiar el concepto subyacente de que el docente es el centro del proceso y situar en ese centro al estudiante, pero no por declaración sino, de hecho. Una muestra de ello es que aun cuando las nuevas concepciones didácticas proclaman la amplia utilización de métodos participativos, nos encontramos con objetivos de los programas elaborados desde el punto de vista de lo que tiene que hacer el docente y no lo que tiene que alcanzar el estudiante, se continúan empleando las clases expositivas y se utiliza poco el trabajo en equipo, no escapa a esa situación el sistema de evaluación obsoleto que aún se practica y que contribuye a desarrollar el memorismo, la repetición de los contenidos y el trabajo individual.

En la actualidad, la educación superior atraviesa por un mal momento del cual no se sabe cuándo ni cómo despertará. Cada día en las encuestas e investigaciones realizadas por organismos internacionales sobre la educación y el aprendizaje en el nivel básico les otorgan los últimos lugares a nuestros países, especialmente, en lo que se refiere a la comprensión lectora, al desarrollo del pensamiento lógico – matemático, la educación en valores; asimismo, crece más el número de analfabetos sin posibilidades de salir de esta situación. (PREAL: 2001).

La grave situación en que se encuentra la educación en nuestros países ha obligado a tomar medidas, a veces de emergencia para tratar de resolver el problema. Sin embargo, en ocasiones, esto ha quedado en el plano formal, sin llegar a incidir en los problemas esenciales de la educación superior. Pues aún no nos hemos dado cuenta que el concepto mismo de educación va más allá del circunstancial cumplimiento de las funciones de enseñar, crear y difundir el conocimiento, y tiene que ver con los fines, es decir, con los cómo, por qué, y para qué de estas funciones. (Adine, Fátima: 2000).

De lo que se trata entonces es de formar y capacitar al docente con otra visión de su misión y proporcionarle herramientas más adecuadas a la inmensa tarea que tiene que acometer.

Por otro lado, cabe recalcar que las Instituciones educativas del nivel superior, en los momentos actuales, amplía su función social, ya que no sólo trabaja por educar a los estudiantes, sino también incide en el desarrollo de la familia, de la comunidad, es decir, la educación moderna está inmersa en una realidad social en permanente cambio de roles que repercute en la práctica de distintos modelos educativos.

**El problema** que dio inicio a la presente investigación se formuló de la siguiente manera: Se observa que los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú - Japón de Chachapoyas, tienen limitaciones en su desempeño profesional lo que dificulta el proceso de formación profesional no universitaria de los estudiantes.

Cuyo objeto de estudio es: Proceso de formación profesional no universitaria en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

La presente investigación surge de la inquietud ante nuestra tarea docente de optimizar la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje. Hace largo tiempo que se ha considerado ésta una meta primordial en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta los requerimientos y demandas de la compleja realidad en la que estamos insertos, Recalcando que la repercusión de los grandes problemas sociales, los nuevos adelantos tecnológicos, el impacto de las Tics en las comunicaciones, la constante modificación de los procesos productivos, los nuevos y amplios conocimientos, el reto de la competitividad, entre otras cosas, repercuten en el accionar de los distintos profesionales creando una necesidad de una capacitación permanente para adaptarse a los nuevos perfiles del futuro profesional.

Por lo cual el siguiente proyecto de investigación propone la elaboración de estrategias, fundamentadas en la teoría de la acción, para contribuir en el mejoramiento del desempeño profesional docente.

Conviene decir que para que el ideal anterior pueda realizarse, la intervención ha de ser concebida como un proceso permanente. La pretensión de que el docente sea un profesional de la educación técnica, implica que debe estar investigando, innovando, actualizándose y experimentando cotidianamente. De allí que la presente investigación, busca que lo anterior sea posible, donde todo educador haga, el desarrollo de su quehacer docente, sea objeto de reflexión, programación y confrontación académica entre sus pares y estudiantes, para que sus prácticas pedagógicas se conviertan en objeto de investigación, innovación y actualización frente a las teorías, los enfoques y los métodos más avanzados sea una exigencia ineludible y una necesidad sentida.

El objetivo general es: Diseñar y proponer estrategias para el desarrollo del desempeño profesional de los docentes. con la finalidad de mejorar el proceso de formación profesional no universitaria del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

Los objetivos específicos son:

- 1) Diagnosticar el nivel de desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.
- 2) Analizar los conceptos sobre desempeño y competencias profesionales y las teorías pertinentes para analizar el desempeño docente y formular la propuesta de solución
- 3) Diseñar y proponer estrategias para desarrollar el desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

El campo de acción donde opera la investigación está determinado por: Estrategias para el desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -

## Japón de Chachapoyas

La hipótesis que se defiende en la presente investigación es: Si se diseña y proponer estrategias basadas en la teoría de acción para el desarrollo del desempeño profesional de los docentes, entonces se mejorará el proceso de formación profesional no universitaria en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas

Se trata de buscar un profesional de la Educación de excelencia, con herramientas intelectuales que potencian su pensamiento, crítico y reflexivo y con estrategias que favorezcan su buen desempeño en el aula.

La eficacia y eficiencias en cualquier institución educativa depende en gran medida de la calidad de sus docentes y por ello debe estar en continuo reciclaje, como cualquier otro profesional, el proceso educativo no finaliza con la simple obtención de un título Universitario, es un proceso infinito que acaba en el momento mismo en que el hombre decide no aprender más.

El trabajo está diseñado en tres capítulos: en el primer capítulo se considera el análisis del objeto de estudio en los siguientes aspectos: ubicación de la Institución Educativa de estudio, enfoques históricos y tendencias, así como la metodología empleada en la presente investigación.

El segundo capítulo está referido al marco teórico en el cual se presenta un análisis de la investigación para fundamentar la propuesta de solución al problema planteado, por la teoría de la acción para el desempeño Docente

El capítulo tercero contiene los resultados de la investigación, el análisis e interpretación de los y la propuesta del modelo como solución al problema.

Asimismo, se presentan las conclusiones y recomendaciones, finalmente pensamos que el presente trabajo no deja agotado el tema, sino que surgen nuevas interrogantes, y situaciones

dentro del proceso de gestión y dentro de la evaluación del desempeño docente que compromete seguir investigando el tema

LA AUTORA.

## CAPITULO I

### 1.0 ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### 1.1 Ubicación del objeto

El Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, se encuentra ubicado en el distrito de Chachapoyas, provincia del mismo nombre, departamento de Amazonas.

La cuatricentenaria ciudad de Chachapoyas, conocida como la Fidelísima ciudad a raíz de la gesta heroica del 6 de junio de 1821, se ubica en la parte Noroeste de la provincia y Sureste del Departamento, a “2 335 m.s.n.m. a 6°13’30” de latitud Sur y 77°51’00” de Longitud Oeste, a 2 219 km al norte de Lima”<sup>1</sup>.

Chachapoyas, limita por el Norte con los distritos de Huancas y Sonche; por el Sur, con los distritos de Levanto y Soloco; por el Este, con el distrito de San Francisco de Daguas y por el Oeste, con los distritos de Luya, Lonya Chico e Inguilpata, separados por el río Utcubamba. La extensión territorial del distrito de Chachapoyas es de 153,78 km<sup>2</sup>.

Chachapoyas fue fundada el 05 de setiembre de 1 538 por Alonso de Alvarado, fecha fijada en el Libro I de Actas del Cabildo. De conformidad al Decreto Supremo del 12 de febrero de 1821, Chachapoyas formó parte del Departamento de la Libertad lo que fue la intendencia de Trujillo. La Ley S/N del 01 de agosto de 1831 le da la categoría de ciudad.

Al crearse el Departamento de Amazonas el 21 de noviembre de 1 832, se convierte Chachapoyas en su capital. El nombre “Chachapoyas”, algunos le asignan a su procedencia del Quechua “*Sachapullo*”, que significa “Monte de Nubes”, mientras que para otros como

---

<sup>1</sup> ESTADISTICA DEL DISTRITO DE CHACHAPOYAS – “Boletín INEI” 1997 Pág. 3

Blasvalera: Chachapoyas significa “Lugar de varones fuertes”.<sup>2</sup>

El relieve chachapoyano se caracteriza por ser accidentado, propio del piso altitudinal Yunga de la región sierra. En su territorio se combinan diversas presentaciones morfológicas como cerros de mediana altitud, una muestra de ello es el cerro de Puma Urco; pampas cubiertas de vegetación principalmente gramíneas, quebradas estrechas de pequeños cauces, a cuyos lados se forman pequeños valles. Presenta una diversidad de suelos, dentro de los que destacan los arcillosos, rocosos, arenosos, humosos y pantanosos.

“El clima de la ciudad de Chachapoyas es templado, cálido moderado y ligeramente húmedo, se observa en esta región diferencias de temperaturas entre la zona expuesta al sol y la sombra”.<sup>3</sup> Las temperaturas oscilan entre los 10 °C y los 24 °C. Chachapoyas presenta condiciones ecológicas favorables para la vida de las plantas y animales, que se desarrollan principalmente en las extensas montañas como el Puma Urco y en planicies cubiertas de pastos naturales.

<sup>4</sup>  
“El distrito de Chachapoyas al año 2 002 cuenta con 21142 habitantes”, destacando que no es el distrito con mayor número de habitantes. Sin embargo, es el distrito con mayor densidad poblacional con 130,54 Hab./km<sup>2</sup>.

En lo concerniente a la realidad social del distrito de Chachapoyas, cabe mencionar que en el aspecto educativo, contamos con ocho Instituciones Educativas del nivel inicial, doce Instituciones del nivel primario, seis de educación secundaria públicas y una de gestión privada, un Instituto Superior Pedagógico; Un Instituto Superior Tecnológico y una Universidad con cinco años de funcionamiento.

---

<sup>2</sup> ERCHE PETER “Los Chachapoyas y los Símbolos de su Historia” Lima – Perú 1995. Pág.30

<sup>3</sup> PULGAR VIDAL, Javier. “Las Ocho Regiones Naturales del Perú”. Editorial UNIVERSO. Lima-Perú 1990. Pág. 18. <sup>4</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA E INFORMATICA: Almanaque de Amazonas 2001 – 2002.

En lo relacionado a salud, Chachapoyas cuenta con un hospital del Ministerio de Salud Pública “El Hospital Virgen de Fátima” y un Hospital de ESSALUD, “Hospital Higos Urco”, con lo que la población se encuentra medianamente atendida, siendo las principales limitaciones la falta de especialistas en los mencionados centros de salud.

En lo referente a Vivienda, la necesidad se viene incrementando y por ello podemos percibir una acelerada expansión urbana, se están poblando rápidamente las pequeñas áreas libres de la periferia y los alrededores de la ciudad, donde se han establecido asentamientos humanos, que van creciendo cada vez más; entre las urbanizaciones populares, se encuentran: “Pedro Castro Alva”, “Santo Toribio de Mogrovejo”, Virgen Asunta”, “Señor de los Milagros”, “Santa Rosa de Lima”, “Santa Rosa de Luya Urco”. Preferentemente, las viviendas están construidas de material de adobe o tapial, techos de calamina, teja. La mayoría de viviendas están conectadas a la red pública de agua y desagüe, tienen disponibilidad de alumbrado eléctrico y atención de servicio de recojo de basura.

La sociedad chachapoyana se caracteriza por ser una sociedad costumbrista, tradicional, y multirracial y con cierta estratificación social. Se puede estructurar a la sociedad chachapoyana en los siguientes grupos sociales: Una clase Media Alta, conformada por los propietarios de los grandes establecimientos comerciales, los Directores de Instituciones sectoriales y jefes militares entre otros. Una clase Media, conformada por los medianos propietarios de comercio, industrias artesanales, prósperos artesanos, profesionales y empleados públicos. La Clase Baja, constituida por gente de escasos recursos económicos, quienes se dedican a la labor de peones tanto en la agricultura como en la construcción, también dentro de este grupo tenemos a los empleados domésticos, lavandería, limpieza pública, pequeños comerciantes informales, todos ellos trabajando para cubrir sus gastos de subsistencia.

Chachapoyas, alberga a una población religiosa, que en su mayor parte profesan la religión católica, las fiestas que destacan son las fiestas de carácter religioso. Siendo la patrona de Chachapoyas la milagrosa “Virgen Asunta”, cuyas celebraciones se hacen en el mes de agosto, siendo el día central el 15 de agosto. Esta importante fiesta patronal se desarrolla con novenas, retretas, procesiones, juegos artificiales. También se elabora un calendario turístico, conteniendo ferias, exposiciones agropecuarias y eventos de belleza.

El Instituto Superior Tecnológico “Perú Japón” de Chachapoyas, inició su vida institucional un 10 de enero de 1980 creándose con R.M. N.º 017-80-ED, como Escuela Profesional de Primer Ciclo (ESEP) y funcionando con cuatro áreas profesionales: Producción agrícola y pecuaria, Mecánica automotriz y de producción, Construcción civil y Contabilidad.

El año de 1982 con R.M. N.º 00026-82-ED, asume otra categoría: Escuela Profesional de Segundo Ciclo e inclusive se incrementan las áreas profesionales en Secretariado ejecutivo y de Gerencia y Tecnología sanitaria rural, sumándose un total de seis áreas profesionales.

En el año de 1983 se inician las gestiones en el Ministerio de Educación para la conversión a Instituto Superior Tecnológico, las cuales se cristalizan con fecha 13 de febrero de 1984, con la R.M. N.º 110-84-ED, en la que se autoriza que funcione como Instituto Superior Tecnológico “Perú - Japón”.

Con el avance de la tecnología, el año de 1996, se crea la carrera de Computación e Informática, la cual viene funcionando hasta la fecha y es la que tiene mayor demanda en los estudiantes.

Actualmente, el Instituto Superior Tecnológico Público “Perú - Japón”, cuenta con siete carreras profesionales que son: Agropecuaria, Computación e informática, Electrónica, Enfermería Técnica, Mecánica Automotriz, Secretariado Ejecutivo y Técnica en Laboratorio Clínico.

Gracias al empuje de sus directores, personal docente, administrativo y alumnado en general, se ha logrado cristalizar una institución fuerte con sólida preparación a sus alumnos porque contamos con una plana docente conformada por profesionales de rango universitario y un equipamiento adecuado en las diferentes carreras profesionales.

Según el cuadro para asignación de personal (CAP) del 2018, Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Perú - Japón”, actualmente el Director es el Doctor Mario Ildefonso Torrejón Arellanos, la Jefe de la Secretaría Académica es la Ing. Corina Libertad Caveró Risco, la Jefe de la Unidad Académica la Lic. Carmen Rita Muñoz Ampuero; asimismo cuenta con 32 docentes de las diferentes especialidades, 12 trabajadores administrativos y 550 estudiantes, de los cuales 90 estudian la especialidad de Computación e informática.

En cuanto a la infraestructura del Instituto Superior Tecnológico Público “Perú - Japón”, cuenta con 17 aulas, 02 aulas virtual, 02 aulas talleres de cómputo, 01 biblioteca, 01 salón de usos múltiples, 02 laboratorio, 01 salón de profesores, 04 patios en dos niveles, 01 loza deportiva.

La población escolar proviene de las distintas zonas aledañas al El Instituto Superior Tecnológico Público “Perú Japón” de Chachapoyas así como de las urbanizaciones populares y pueblos jóvenes del cinturón urbano de la ciudad de Chachapoyas, cuyos padres y/o apoderados tiene una condición socioeconómica de clase media para abajo; los mismos que están dedicados ocupacionalmente a distintas labores como son empleados, obreros,

comerciantes ambulatorios, agricultores y ganaderos, habiéndose determinado un nivel cultural medio. Gran porcentaje de alumnos tienen una situación familiar desintegrada.

Asimismo, el Instituto Superior Tecnológico Público “Perú - Japón”, tiene una ubicación geográfica estratégica, dado que es la única institución de formación técnica que prepara a los hijos de los pobladores de las zonas más distantes del interior de la Región, quienes no disponen de recursos económicos para que sus hijos se profesionalicen en las universidades, optando por formarse en dicha institución, luego del cual, regresan a sus comunidades a poner en práctica lo que aprendieron en su centro superior de estudios.

Durante su trayectoria, el Instituto Superior Tecnológico Público “Perú - Japón”, a lo largo de los años desde su creación se ha convertido en el alma mater de la formación profesional técnica en el Departamento de Amazonas, logrando una serie de reconocimientos a lo largo de los años; siendo la más importante la última en la que, gracias al trabajo responsable que realiza, según Resolución Directoral N.º 0120-2006-ED, de fecha 15 de febrero de 2006, es seleccionado por el Ministerio de Educación, de quien depende normativamente; como uno de los 50 Institutos Piloto a nivel nacional para poner en práctica el nuevo currículo orientada a la acreditación.

## **1.2 Evolución Histórica Tendencial de la Gestión Educativa.**

### **1.2.1 A Nivel Mundial**

En su estado actual, el desempeño profesional se enmarca dentro de la gestión educativa, que es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática. Entonces, como puntos metodológicos, para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa es necesario: conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación; y entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas.

Sin embargo, la gestión concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas es relativamente reciente. Los precursores modernos se remontan a la primera mitad del siglo XX, con el trabajo de sociólogos, administradores y psicólogos. Entre los primeros se destaca en particular Max Weber, quién estudió la organización del trabajo como un fenómeno burocrático. Su aporte se orientó hacia el estudio de la organización percibida como un proceso racionalizador que se orienta a ajustar los medios con los fines que se ha dado esa organización. Entre los administradores destacan Frederic Taylor quien desarrolló la idea de la gestión científica al considerar el trabajo como racionalización operativa de la labor de los trabajadores por parte de los administradores y motivados por el interés económico, y Henri Fayol quien racionaliza la función de trabajo, pero esta vez el de la dirección. Ambos, Taylor y Fayol son considerados los padres de la escuela Clásica de Administración. Con posterioridad, entre los psicólogos sociales, Elton Mayo a través de los famosos estudios de las plantas de la General Electric en Hawthorne, y sus trabajos, contenidos en particular en "The Human Problems of an Industrial Society", puso el énfasis en las motivaciones no económicas en el proceso laboral dando origen a la escuela de relaciones humanas.

Más tarde, se genera la visión sistémica de la organización en la cual la organización es vista como un subsistema cuyo punto central son las metas, las que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad. En esta visión de sistemas destacan T. Parsons, quien presenta la teoría funcionalista de los sistemas, L. von Bertalanffy, con la teoría de los sistemas abiertos y Luhman con la visión auto poética de los sistemas. Todos estos pensadores se interrogaron acerca del tema central de la gestión consistente en una indagación acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño.

Es sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX que se puede hablar propiamente de la gestión como campo disciplinario estructurado. Al interior de este campo es posible distinguir algunas corrientes. Una de ellas emerge de la perspectiva de la experiencia, cuando algunos empresarios como Chester Bernard (ATT) o Alfred Sloan (General Motors), en los años sesenta comienzan a escribir sus experiencias en la administración de grandes empresas. Esta corriente ha tenido una gran influencia en el desarrollo del enfoque casuístico aplicado del campo de la gestión, es decir el enfoque de la gestión a partir de las experiencias concretas de gestión. Esta corriente se transfiere a los enfoques casuísticos de una de las corrientes de la gestión educativa predominantes en los Estados Unidos. Una de las dificultades de esta corriente, particularmente fuerte en los libros y revistas de Estados Unidos, es que si bien se refieren a situaciones concretas (situaciones que dan origen a recomendaciones acerca de cómo enfrentar una situación específica), el enfoque empírico resulta en que los temas de gestión salten de una temática a otra, sin lograr profundizar en la comprensión de los mecanismos que rigen la situación específica y como tampoco construir el sentido de la situación. Las otras corrientes emergen del pensamiento más teórico y están ligadas a los modelos de gestión tales como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

La gestión educativa, ha vivido un proceso de cambio constante que afecta al sistema en su conjunto, a las organizaciones y a las personas que la constituyen; y por ende, la gestión se convierte en un campo de acción bastante complejo que depende mucho del enfoque teórico con el que se aborde.

Los enfoques teóricos no operan por sí mismos, son llevados a la práctica a través de modelos que responden de manera concreta a condiciones concretas.

EL ENFOQUE PROSPECTIVO, se inició de los 70, sostiene que el futuro es previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende, incierto. Se ha pasado de un futuro único y cierto a otro múltiple e incierto. La planificación se flexibiliza. Se caracteriza por las reformas profundas y masivas ocurridas en Latinoamérica (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua) las que notablemente, presentaban futuros alternativos y revolucionarios.

Recién, a inicios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y gestión en el ámbito educativo. Se plantean diagnósticos basados en el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa.

EL ENFOQUE ESTRATÉGICO-SITUACIONAL, mediados de los 80. A la dimensión estratégica se introduce la dimensión situacional. Sostiene que el análisis y el abordaje de los problemas hacia un objetivo, es situacional.

EL ENFOQUE DE LA CALIDAD TOTAL, se inicia en los 90. Se refiere a la planificación, el control y la mejora continua, lo que permitiría introducir estratégicamente la visión de la calidad en la organización (Juran, 1998). Los componentes centrales de la calidad son: la identificación de usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error.

Surgen dos hechos importantes. Se reconoce la existencia de un “usuario” y Preocupación por los resultados del proceso educativo. Se orientan a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, reducir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad

y creatividad en los procesos. Se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad.

La preocupación por los resultados lleva a analizar y examinar los procesos y los factores que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas.

EL ENFOQUE NORMATIVO, dominó los años 50 y 60 hasta inicios de los 70. Es una visión lineal desde la planificación en un presente, hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable, como resultado de la planificación en el presente.

EL ENFOQUE DE LA REINGENIERÍA, mediados de los 90. Se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. Las mejoras no bastan, se requiere un cambio cualitativo, radical. Implica una reconceptualización fundacional y un rediseño radical de los procesos. Principales exponentes son Hammer y Champy. Se reconoce mayor poder y exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que se espera. En el paradigma sobre educación y aprendizaje, si se quiere una mejora en el desempeño, se necesita un cambio radical de los procesos.

EL ENFOQUE DE LA TENDENCIA COMUNICACIONAL, se ubica en la segunda mitad de los 90. Es necesario comprender a la organización como una entidad y el lenguaje como formador de redes comunicacionales. El lenguaje es el elemento de la coordinación de acciones, esto supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que los procesos de comunicación facilitarán o no que ocurran las acciones deseadas.

Se comienza una gestión en la que se delega decisiones a grupos organizados que toman decisiones de común acuerdo; con la responsabilidad compartida, acuerdos y compromisos asumidos de forma corporativa en un trabajo de equipos cooperativos; asimismo se quiebra el proceso integrador de la planificación y se multiplican los lugares y entidades planificadoras, lo que da lugar a la descentralización educativa.

### **1.2.2 A nivel Latinoamericano**

La mayoría de los países de América Latina han adoptado recetas de administración concebidas en otros ambientes culturales, en función de intereses económicos y objetivos políticos con frecuencia distintos a los de otros países de su entorno.

En América Latina, se ha pasado de la perspectiva de la administración a la de la gestión. Bajo el régimen de sistemas educativos centralizados; hasta fines de los ochenta, existieron dos corrientes cercanas a la disciplina: por una parte, se daba la planificación y por otra la administración. En el fondo, esta tradición corresponde a una visión autoritaria o verticalista de la gestión en la cual, por una parte, se encuentran los sujetos encargados de planificar y por otra parte se encuentran los sujetos encargados de administrar o ejecutar los planes. Esta práctica, que acompañó a los sistemas educativos centralizados, ha sido superada por un proceso de descentralización, que cambia las competencias de gestión de los actores involucrados.

Gestión es un concepto más genérico que administración. La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar el plan.

El concepto gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar. La administración, como ejecución de las instrucciones de un plan, independientes de los contextos, no es lo que ocurre en las situaciones reales. Por ejemplo, los directores de escuelas encargadas de ejecutar un plan, tienen que realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad política del plan, adecuar los recursos disponibles con las necesidades de la ejecución de un plan, determinar el nivel de competencias de las personas para llevar adelante el plan.

En la práctica, el plan es solo una orientación y no una instrucción de ejecución. Por

ejemplo, en su trabajo de traducir de un plan en acciones concretas, los directores de escuelas se encuentran frecuentemente en la necesidad de re-planificar, administrar y demostrar talento político para encauzar el plan. El contexto externo está constituido por todo lo exterior a la organización.

En términos de la educación, el entorno externo de las escuelas está constituido por entidades tales como los padres y apoderados, las otras organizaciones sociales, la economía que entorna a las escuelas, el sistema legal, el cultural o el político. Las organizaciones no existen en un vacío existen en el entorno. La organización se nutre de su entorno, y en este sentido depende de él. Por ello, el tema de las escuelas con su entorno es muy importante, sin embargo, hasta la fecha, las relaciones de la escuela con el entorno tienden a ser de carácter pasivo (descripción del conocimiento del entorno) más que activo (interacción concreta con el entorno). Desde el punto de vista de la gestión, ésta debe orientarse a facilitar una relación de interacción con el entorno externo.

El contexto interno lo constituyen las personas que son los miembros de la organización. Esto llama la atención a que las personas son el contexto interno, pero no en cuanto a cualquiera característica de las personas, sino a aquellas características que los hacen miembros de esa organización. En las escuelas, el contexto interno está constituido por personas, pero solo en cuanto ellas son alumnos, docentes, técnicos, directivos, y no en tanto de seres humanos. La gestión educativa, es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela.

En el caso de la gestión educativa, nos confrontamos con un problema especial que es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos y por ello, en el ámbito de la educación, el contexto interno, o al menos parte del contexto interno (los alumnos) tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización. Esta es una situación propia de la

educación que no se da en otras organizaciones, La interacción concreta de un sistema con sus entornos internos y externos, le es propia a dicho sistema. Por ello, la utilidad de las recetas de gestión es limitada a su aspecto ilustrativo, pero nunca pueden reemplazar la reflexión sobre la realidad concreta en la cual opera el sistema. Este aspecto es importante, pues si se opera sin una reflexión sobre la situación concreta, la acción se abstrae de la realidad y se opera en forma alienada, separada de la realidad. Por el contrario, si se opera de manera cercana a la realidad, es posible abrirse al sujeto. Cuando ello ocurre, es posible pensar de una manera nueva, a la posibilidad de que existen maneras radicalmente diferentes de organizar las escuelas y el sistema educativo. Pues se logra comprender lo que dice el sentido común, que la gestión es trabajar con personas.

Comprender esto es importante, pues se produce un cambio en la comprensión de lo que son las personas. Este es un aspecto central de la reflexión con relación a la gestión educativa. Las personas son no triviales. La trivialidad se dice de un objeto del cual se obtiene el mismo resultado cuando se le aplica un insumo determinado. Un automóvil es una maquina trivial, pues si quiero girar hacia la derecha, hago girar el volante hacia la derecha entonces el vehículo girará hacia la derecha. Un ser humano es no trivial pues, cuando se le aplica un insumo, el resultado variara según el individuo. Sin embargo, al parecer en la gestión se tiende a actuar como si las personas funcionaran como maquinas triviales.

Las reformas educativas de los años 90 se centraron en la gestión. La gestión, fue por lo tanto el foco principal de la política, pero por lo mismo, ante la dificultad de asegurar la coherencia de la gestión del sistema también pasó a ser el principal problema. Las políticas de reestructuración del sistema, mediante las políticas de descentralización y de centralización, cambiaron las reglas del funcionamiento del sistema educativo. Esto, que de por sí constituye una gran transformación en el diseño, presentó dificultades serias en cuanto a su ejecución,

provocando por ello una situación de desequilibrio entre la política y la práctica. Por ello se generó, por un lado, un freno a las políticas mismas y por otro, se generó un nivel de tensión muy alto entre los actores involucrados al nivel de la dirección del sistema, la burocracia, y los actores al nivel de la escuela.

Un primer problema tiene que ver con la ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa. La gestión educativa, como aplicación de los principios generales de la gestión y de la educación, supone que los principios de ambos campos deberían estar representados en la estructuración de la disciplina. Sin embargo, en la formalización de la disciplina, la dimensión propia de la educación está ausente. Debemos preguntarnos ¿qué es lo educacional en la gestión educacional?” La dimensión educativa – las escuelas y su quehacer aparecen sólo como un soporte para contener los conceptos de la gestión. En la constitución de la disciplina, el objeto – lo educativo - no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente como para alterar la construcción de la práctica de gestión. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios. Estas funciones han sido aplicadas a la gestión educativa.

En este planteamiento, el supuesto es que los procesos educativos pueden ser abstraídos de manera tal que los principios generales de la gestión pueden ser aplicados sin alteraciones sustanciales. Sin embargo, es difícil abstraer lo que uno puede llamar “procesos educativos”, principalmente porque no es fácil definir y ponerse de acuerdo acerca de si efectivamente hay un producto de la educación, y si lo hubiera, es difícil ponerse de acuerdo acerca de cuál sería el producto de la educación. Si hubiera acuerdo de que los procesos educativos corresponden a los de una manufactura, habría que afirmar, al menos, que lo que resulta de la actividad educativa

no es un producto cualquiera. La “materia prima” sobre la cual se trabaja en educación son los alumnos y por lo tanto no se trata de una materia trivial sino de un sujeto no trivial.

En el nuevo impulso que recibió el sector educativo y la educación dentro de las estrategias nacionales de desarrollo en la década de los noventa, este tema fue soslayado. Sin embargo, dada la importancia que ha sido signada a la gestión en los procesos de reforma educativa, es ya tiempo de reflexionar más con detenimiento acerca de temas tales como las restricciones y condicionantes que imponen las características de la educación a la gestión; si éstas permiten la transferencia pura y simple, sin adaptación, de las técnicas de gestión a la situación educativa, o bien si las particularidades de los objetivos, los sujetos y los contextos educativos son los suficientemente específicos que demanden un tratamiento especial. Un segundo problema revela una tensión conceptual y valórica producto de la reconceptualización de la educación desde la economía. En la última década, los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía. Conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, productividad, competitividad, incentivos (y por cierto la gestión misma, de la que se hablara más en el próximo apartado) han copado la literatura y el discurso de la política educativa. Sin llegar a decir que las políticas educativas tienen un fin económico explícito, sí se puede afirmar que la orientación valórica de las políticas ha estado dominada por los conceptos económicos. En este mismo contexto, es necesario agregar que no deja de sorprender la notable facilidad con la que se ha impuesto la introducción de las categorías y el lenguaje económico en la educación y la poca resistencia efectiva que ello ha generado.

Esta reconceptualización de formas de entender los procesos educativos ha sido muy rápida y ha ocurrido en el momento crucial de la década de las reformas. Con lo cual, esta reconceptualización se ha consolidado como una nueva ideología de la educación, cuyos bloques constructivos de base son los conceptos de la economía.

### **1.2.3 A Nivel del Perú.**

En los años cincuenta y sesenta hasta inicios de los setenta, la planificación en la región estuvo dominada por la visión "normativa". Fue la época en la cual se iniciaron los planes nacionales de desarrollo y, en consecuencia, se diseñaron los planes nacionales de desarrollo educativo, ejercicio de gobierno en sus intentos de alcanzar el futuro desde las acciones del presente. Ella se construye a partir de técnicas de proyección de tendencias a mediano plazo y su consecuente programación.

En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho, el plan consistió en la asignación de recursos destinados a expandir la oferta educativa. La visión normativa expresa una visión lineal del futuro. Desde el punto de vista teórico, en esta perspectiva el futuro es único y cierto. Desde el punto de vista técnico la planificación consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro. Este modelo es la expresión de un modelo racionalista weberiano, con un alto nivel de abstracción y donde la dinámica propia de la sociedad estaba ausente. Sin embargo, desde el punto de vista cultural, esta visión normativa se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional.

A fines de los años sesenta se constató que el futuro realizado no coincidía con el futuro previsto en la década anterior. La crisis cristalizada por el aumento del precio del petróleo en 1973 marcó un quiebre en las técnicas de la previsión clásica expresada en la visión normativa. En la visión prospectiva, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. También intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan. De esta manera, el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios. Pero, al mismo tiempo que se conciben múltiples escenarios del futuro, se está

dicando que el futuro es también múltiple, y por ende incierto. Observemos que se ha pasado de un futuro único y cierto, hacia un futuro múltiple e incierto.

La necesidad de considerar la idea de futuros alternativos en la planificación, y de reducir la incertidumbre que ello produce, genera desde las fuentes más diversas, lo que podría ser considerado como la flexibilización del futuro en la planificación. Se desarrolla, entonces, una planificación con criterio prospectivo donde la figura predominante es Michel Godet quien formaliza el método de los escenarios.

Desde el punto de vista metodológico, por una parte, los escenarios se construyen a través de la técnica de matrices de relaciones e impacto entre variables. Por otra parte, para intentar reducir la incertidumbre, se desarrolla una serie de técnicas a través de métodos tales como Delfi, el ábaco de Reiner y otros.

En este período de inicio de los setenta, se intentaron reformas profundas y masivas las que, notablemente, representaban futuros alternativos. Ello se puede observar desde los planteamientos revolucionarios que acompañaron las visiones alternativas de la sociedad de época, a otros esfuerzos más técnicos apoyados en el instrumental de los ejercicios de la programación linear. Fueron ejercicios que trataron de captar distintos escenarios de futuro proyectando trayectorias, actores y estrategias alternativas. Al mismo tiempo, se inician esfuerzos para copar el territorio con la micro-planificación, los mapas escolares y el desarrollo de las proyecciones de requisitos en recursos humanos. El estilo predominante continuó siendo el ejercicio cuantitativo. De hecho, el instrumental de la visión prospectiva es el mismo enfoque proyectivo de la visión normativa, sólo que aplicado mediante matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios.

La crisis de los años ochenta no hace sino acentuar esta tendencia que vincula las consideraciones económicas a la planificación y la gestión, consideraciones que estaban

ausentes en la década de los sesenta. Ya no estamos en una situación como a inicios de los años setenta, en los cuales la planificación tendía a operar en un vacío societal. Con la crisis se introducen los elementos de programación presupuestaria en las unidades rectoras, que era en lo que se habían constituido las unidades de planificación ante situaciones de presupuesto decrecientes.

El esfuerzo comparativo y la escasez de recursos permiten asociar este período con una etapa de consideraciones estratégicas. Es decir, una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional (análisis de tipo FODA que pone en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas).

Dicho enfoque permitió que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante. Sin embargo, es solo a inicios de los noventa que se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión en el ámbito de la educación.

Cabe destacar, que el pensamiento estratégico tiene en su base un pensamiento de tipo militar. Se reconocen las identidades organizacionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos.

### **1.3 Características del Problema**

En el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, en los procesos de gestión institucional se ha quedado relegada al igual que otras instituciones educativas de la Ciudad de Chachapoyas, es una institución que no verifica el cumplimiento del proceso pedagógico en el aula y también se ha descuidado de su desarrollo institucional, al no buscar el sistema de alianzas estratégicas que le permita lograr metas macros en función de sus problemas y necesidades no satisfechas por el propio Estado. Pese a que las leyes educativas le

dan un margen de libertad para la forma de convenios interinstitucionales, está aún no ha logrado llegar a realizar tal desempeño. No hay una visión estratégica, sino unitaria y cortoplacista y coyuntural, con gran temor por ir más allá de lo que la ley no manda ni prohíbe.

En los últimos diez años los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como un aspecto determinante, para el logro cualitativo de la gestión en el desempeño del docente. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

En el país las instituciones educativas públicas todavía no logran consolidar un clima institucional sustentado en las buenas relaciones interpersonales para la generación de una eficiente gestión educativa y un mejor manejo del funcionamiento de estas organizaciones. Observamos en la actualidad que existe una crisis de valores éticos y morales, la calidad educativa está bajando debido a causas múltiples, y es primordial que la escuela tome cartas en el asunto para poder superar esta crisis. El gobierno responsabiliza al sector educación en especial a los profesores por este problema generado por ellos mismos.

La importancia de la cultura y el clima organizacional han sido tema de marcado interés desde los años 2 000 hasta nuestros días; Actualmente el clima institucional ha dejado de ser un elemento periférico en las instituciones para convertirse en un elemento de relevada importancia estratégica

Es una fortaleza que encamina a las organizaciones hacia la excelencia, hacia el éxito, por ello, es necesario tener presente que cuando una persona asiste a un trabajo, lleva consigo diariamente una serie de ideas preconcebidas sobre sí mismo, quién es, qué se merece, y qué es capaz de realizar, hacia a dónde debe marchar la institución, etc.

Estos preconceptos reaccionan frente a diversos factores relacionados con el trabajo cotidiano: el estilo de liderazgo del jefe, la relación con el resto del personal, la rigidez, la flexibilidad de la organización, las opiniones de otros, su grupo de trabajo. Las coincidencias o discrepancias que tenga la realidad diaria, con respecto a las ideas preconcebidas o adquiridas por las personas durante el tiempo laborado, van a conformar el clima de la institución. El desempeño profesional está determinado por la percepción que tengan los trabajadores de los elementos culturales, esto abarca el sentir y la manera de reaccionar de las personas frente a las características y calidad de la cultura organizacional.

El desempeño profesional puede ser vínculo u obstáculo para el buen desarrollo de la institución, puede ser un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran. En suma, es la expresión personal de la "opinión" que los trabajadores y directivos se forman de la organización a la que pertenecen. Ello incluye el sentimiento que el empleado (docente) se forma de su cercanía o distanciamiento con respecto a su jefe (director), a sus colaboradores y compañeros de trabajo (colegas). Que puede estar expresada en términos de autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo, y apertura, entre otras.

En el Perú, se han realizado escasos estudios acerca del desempeño profesional y de sus implicancias sin embargo podemos denotar los siguientes: la sociedad juega un papel muy importante en la educación, el proceso de enseñanza se da entre docente-estudiante, pero, también se da en espacios como la familia, la empresa, gobiernos locales y organizaciones comunitarias.

La dirección de una institución educativa debe considerar que la calidad del desempeño docente es una de sus mayores responsabilidades y se trata además de una responsabilidad directa en la que los éxitos y los fracasos le son directamente atribuibles en la mayoría de los casos. Y, claro está, no es tarea fácil gestación en la cual

#### **1.4 Metodología**

La presente investigación es de carácter cualitativa y se enmarca dentro del diseño descriptivo analítico prospectivo, debido a que nos permite estrategias para mejorar el desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas. La información se recogió, a través de una entrevista al director y una encuesta a los docentes, que nos permitió obtener información respecto a las condiciones que en la que se encuentran el desempeño profesional en la institución educativa.

La entrevista y la encuesta nos permitió determinar las causas y efectos del desempeño profesional en la institución y como está atravesando el proceso de evaluación, lo que nos lleva a proponer estrategias desde el punto de vista de la teoría de la acción, que permita que la institución se enrumbe hacia la superación de sus dificultades que afronta.

La teoría de la acción se torna necesaria porque va a permitir tener una visión de lo que se quiere como institución y enrumbar a través de planes estratégicos de desarrollo a mejorar la formación profesional de los estudiantes.

La metodología constituye la forma cómo se ha procedido para contribuir a la solución del problema de investigación, en este caso particular, la metodología utilizada es de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Constituye una investigación con sesgo cualitativo puesto que, las variables de estudio son de naturaleza cualitativa; es decir las estrategias permiten la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, el enfoque predominante para la comunicación de los

resultados es el de la investigación cuantitativa al procesar la información de manera estadística de los instrumentos aplicados.

Se utilizó un diseño explicativo - propositivo, ya que existe la necesidad de un análisis crítico sobre el desempeño profesional de los docentes de la Institución Educativa, con la finalidad de proponer una alternativa viable para la solución del mismo.

La población está conformada por 30 docentes de las siete carreras profesionales que ofrece el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas: Computación e Informática- Enfermería Técnica- Técnica en Laboratorio Clínico- Producción Agropecuaria- Mecánica Automotriz- Electrónica Industrial y Secretariado Ejecutivo

La muestra por ser un trabajo de investigación que fija su atención en estrategias para el desempeño docente y siendo la población pequeña, se tomará como muestra a los 30 docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, por cuyas características es una muestra censal.

De otro lado, En la investigación realizada se utilizó el método histórico; que permitió conocer la evolución y desarrollo del objeto de investigación se hace necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Asimismo, mediante el método histórico se analizó la trayectoria de las tendencias históricas. De otro lado con los métodos de análisis y síntesis, permitieron manejar juicios de reflexión sobre lo trabajado y observado al aplicar las estrategias.

Dentro de las técnicas utilizadas se tuvo:

El Fichaje: permitió fijar conceptos y datos relevantes, mediante la elaboración y utilización de fichas para registrar organizar y precisar aspectos importantes considerados en las diferentes etapas de la investigación. Las fichas utilizadas fueron:

Ficha de Resumen: utilizadas en la síntesis de conceptos y aportes de diversas fuentes, para que

sean organizados de manera concisa y pertinentemente en estas fichas, particularmente sobre contenidos teóricos o antecedentes consultados.

Fichas Textuales: sirvieron para la transcripción literal de contenidos, sobre su versión bibliográfica o fuente informativa original.

Fichas Bibliográficas: Se utilizaron permanentemente en el registro de datos sobre las fuentes recurridas y que se consulten, para llevar un registro de aquellos estudios, aportes y teorías que dieron el soporte científico correspondiente a la investigación.

Los instrumentos que se aplicaron fueron los siguientes: Encuesta (que se utilizó para recopilar información sobre la manifestación del objeto de estudio y del problema propiamente dicho, aplicada a los docentes, presentó 6 ítems.

Guía de observación, se utilizaron para verificar la existencia de los documentos normativos de gestión.

Las estrategias, constituyen un plan estructurado, organizado y evaluado, constituido a base de la teoría de la acción que brinda los lineamientos necesarios, donde además se involucra a toda la comunidad educativa; para el desempeño profesional.

La recolección de datos se realizó a través de la encuesta, con un total de 30 ítems referidos a la variable dependiente: gestión educativa. La guía de encuestas se aplicó en la primera instancia a un grupo piloto, el cual tuvo que reajustarse en cinco ítems por presenta correlación inversa afinado, el instrumento en el periodo comprendido entre abril y junio (2019). El procesamiento y análisis de datos, tiene un inicio con el conteo, sistematización, el procesamiento, la interpretación y el análisis de los datos, considerando los indicadores de los instrumentos, los objetivos y la hipótesis formulada, así como el tipo y diseño de investigación y muestra se utilizó la estadística, entre ellas las puntuaciones alcanzados en cada uno de los indicadores, que fueron sometidos al procesamiento a través de una tabla estadística, tomando

en cuenta la moda y porcentual; para lo cual, el puntaje en la distribución que tuvo o presenta la mayor frecuencia entre los otros puntajes.

## CAPITULO II 2.0

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Teoría de la acción.

Son los programas maestros, patrones, marcos, conjunto de reglas o proposiciones que los docentes utilizan para diseñar y llevar a cabo sus actividades en el aula. En otras palabras, son variables gobernantes, valores, creencias, conceptos, reglas, actitudes, rutinas, políticas, prácticas, normas o destrezas, que subyacen a las acciones. En resumen, la teoría de la acción son los mecanismos a través de los cuales conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones, para desarrollar una labor eficiente.

En consecuencia, de acuerdo con la teoría de la acción, los docentes son diseñadores e implementadores de la actividad educativa. Los docentes diseñamos acciones educativas con miras a lograr aprendizajes significativos, y los monitoreamos constantemente para saber si ellos son o no efectivos.

Existen dos tipos de Teorías de la Acción:

Teorías Técnicas; que establecen las técnicas, métodos y estrategias específicas que el docente debe utilizar en las actividades sustantivas de su práctica en el aula.

Teorías Interpersonales o Humanas de la Acción, establecen cómo el profesional docente ha de interactuar con sus estudiantes, en el curso de su práctica en el aula.

Entre las teorías sociológicas, algunas se fundamentan en la acción individual. Max Weber<sup>4</sup> expresó: En la acción está contenida toda la conducta humana en la medida en que el actor le asigna un sentido subjetivo (sentido mentado)

---

<sup>4</sup> En sociología: acción social se refiere a toda acción que tenga un sentido de correspondencia cierta con la realidad, de ahí que la acción tendrá un fundamento subjetivo, en muchos casos según Max Weber, la sociología es una ciencia que procura la comprensión e interpretación de la acción social. En Acción y sociología · Formas de la acción social

La esencia de una teoría de la acción es la descripción adecuada de las motivaciones y de las causas que promueven la acción social. No toda teoría sociológica la ubica como la variable de mayor relevancia. Este tipo particular de teoría sociológica se ha de vincular necesariamente a la Psicología social y por ello ha de utilizar, en forma implícita o explícita, el concepto de actitud.

A modo de ejemplo se resume brevemente por ser una teoría representativa del caso considerado, a la propuesta por Talcott Parsons y colaboradores. Tanto las funciones a cumplir por la teoría, las variables relevantes y los fundamentos psicológicos, han sido extractados a partir del libro de Parsons y colaboradores citado abajo.

Funciones a cumplir por la teoría:

1. Ayudará a la codificación del conocimiento concreto existente, y esto puede hacerse suministrando hipótesis generalizadas para la reformulación sistemática de hechos e ideas.
2. Deberá ser una guía para la investigación. Por medio de la codificación podremos localizar y definir más exactamente las fronteras de nuestro conocimiento y de nuestra ignorancia.
3. Facilitará el control de las distorsiones de observación e interpretación, que son fomentadas por la departamentalización de la educación e investigación en ciencias sociales.<sup>1</sup>

La teoría general de la acción considera básicas las siguientes variables:

- ❖ Personalidad: Realiza la función del logro de metas mediante la definición de los objetivos del sistema y la movilización de los recursos para alcanzarlos.
- ❖ Sistema social: Se ocupa de la función de la integración, al controlar sus partes constituyentes.

- ❖ Sistema cultural: Cumple la función de proporcionar a los actores las normas y los valores que les motivan para la acción.
- ❖ Sistema orgánico: Cumple la función de adaptación al ajustarse o transformar el mundo externo.

Así como el individuo mantiene ideas y creencias que promueven determinadas acciones, en la sociedad existen conocimientos e información que conforman el sistema cultural promoviendo a su vez las distintas acciones individuales.<sup>1</sup> La cultura y el sistema social influyen sobre las actitudes individuales, mientras que los individuos influyen sobre el sistema social y sobre la cultura. Para Parsons, la acción es la unidad elemental de la cual se ocupa la Sociología e involucra los siguientes elementos:

- ❖ El actor que cumple la acción.
- ❖ Una finalidad hacia la cual se orienta la acción.
- ❖ Una situación inicial de la cual se desarrollan nuevas líneas de acción, en las cuales tenemos las condiciones ambientales sobre las cuales el actor no tiene posibilidad de control y los medios sobre los cuales tiene posibilidad de control.
- ❖ Una orientación normativa de la acción que lleva al actor a preferir ciertos medios en lugar de otros, basándose en el sistema moral vigente en la sociedad. También puede haber orientaciones valorativas que conducen la orientación dependiendo de una escala de valores subjetivos.

### **2.1.1 Fundamentos psicológicos**

El modelo psicológico que sustenta la teoría de la acción es descrito por Edward C. Tolman<sup>5</sup> y emplea las siguientes variables

---

<sup>5</sup> Edward Chace Tolman (1886-1959) fue un psicólogo estadounidense notable por sus estudios sobre la cognición en el contexto de la psicología

## VARIABLES INDEPENDIENTES

La situación de estímulo (E) que pueden ser físicas, sociales y también objetos y procesos culturales

Estados correspondientes al despertar del impulso o al de la saciedad del mismo o a ambos  
Diferencias individuales producidas por variables tales como la herencia, la edad, el sexo y condiciones fisiológicas, tales como las ocasionadas por las drogas, las perturbaciones endocrinas y otras causas semejantes.

## VARIABLE DEPENDIENTE

La conducta (acción), se concibe como formada por respuestas (R) que definen sus significados de acción. En otras palabras, una acción o una conducta dadas tienen que ser identificadas y definidas sólo según las formas en que tienden a manipular o reordenar los objetos culturales, sociales o físicos que se hallan en relación con un actor determinado.<sup>1</sup> Mientras que a veces se habla de la conducta de animales y hombres, considerando los aspectos biológicos, empleamos la palabra acción para designar la conducta humana asociada tanto con aspectos biológicos como culturales. Para interpretar en una forma simple el modelo psicológico propuesto, podemos decir que la Respuesta (acción) es proporcional tanto a la Actitud como al Estímulo

La acción racional es aquella en la que el actor social obra de acuerdo con la relación medio-fin, o causa-efecto; buscando lograr fines o valores, más allá de que los logre, o no. La acción tradicional es aquella en la que el actor obra conforme a los preceptos o a lo esperado por la tradición vigente, mientras que la acción afectiva, es aquella en que obra movido por un sentimiento o afecto determinado. Todas ellas forman parte de la acción social.

El modelo propuesto por Talcott Parsons y sus colaboradores apunta, justamente, a ser una teoría general de la acción, de ahí que la idea general pueda ajustarse a cada caso particular. Ello

se debe, seguramente, a que el proceso asociado a cada tipo de acción es coincidente para todos los casos.

Todo parece indicar que la teoría general puede muy bien constituirse en el fundamento básico y concreto de todas las ciencias sociales. Como, incluso, provee de un modelo psicológico concreto, es posible que, en el futuro, pueda establecerse algún tipo de conexión con las conclusiones provenientes de las investigaciones en neurociencias.

### **2.1.2 La causalidad como requisito de la acción**

El hombre actúa porque es capaz de descubrir relaciones causales que provocan cambios y mutaciones en el universo. El actuar implica y presupone la categoría de causalidad. Sólo quien contemple el mundo a la luz de la causalidad puede actuar. Cabe, en tal sentido, decir que la causalidad es una categoría de la acción. La categoría medios y fines presupone la categoría causa y efecto o estímulo y respuesta.

Sin causalidad ni regularidad fenomenológica no cabría ni el raciocinio ni la acción humana. Tal mundo sería un caos, en el cual vanamente el individuo se esforzaría por hallar orientación y guía. El ser humano incluso es incapaz de representarse semejante desorden universal.

### **2.1.3 Aspectos históricos**

Las doctrinas de la acción más antiguas y generales son el marxismo y el pragmatismo, y a ambos se los denominó “filosofía de la praxis”. En realidad, ninguno de los dos es una teoría (sistema hipotético-deductivo) de la acción. Se trata únicamente de doctrinas que destacan la importancia de la práctica en la vida social.

Sostienen que la bondad de una teoría depende de sus frutos prácticos. Así, Friedrich Engels identificaba la verdad con el éxito y William James la reemplazó por el valor en efectivo. En realidad, la verdad (o la falsedad) es una propiedad de las proposiciones, o del conjunto de

éstas, en tanto que la eficiencia sólo puede predicarse de las acciones humanas, las cosas artificiales o los procesos controlados por el hombre.

## **2.2. Desempeño profesional**

Está asociada a la actividad realizada por las personas en las que tienen que demostrar si la saben realizar o si están capacitadas para ello, quiere decir que el desempeño profesional se encuentra estrechamente vinculada con la preparación de los individuos y el modo en que desarrollan dicha actividad, en su interacción social y está asociada con:

LO COGNITIVO, que se expresa en el nivel de conocimiento, habilidades y otros, que influyen

en la preparación, para cumplir con las funciones asignadas

LO AFECTIVO- volitivo, que se revela en el agrado de motivación y significación que los

conduce a llevar a cabo sus responsabilidades

Lo organizacional y ambiental, relacionados con las características del contexto donde se desenvuelve

Para Armando Roca<sup>6</sup>, el desempeño profesional es el proceso que se desarrolla en el sistema de relaciones e interrelaciones de carácter social y debe estar orientado a promover un aprendizaje diferenciado, continuo y comprometido, que atienda la educación de sus competencias laborales, para lograr, en su desempeño, un resultado superior, en correspondencia con las exigencias de la actividad pedagógica profesional que caracterice su contexto laboral. En este sentido el mejoramiento del desempeño profesional, es un proceso que debe ser dirigido, ya que tiene un carácter consciente (no espontáneo) lo que implica la realización de acciones directivas, que conllevan, a su planificación, organización, ejecución, control y evaluación

---

<sup>6</sup> ROCA SERRANO, Armando (2002) Modelo de mejoramiento del desempeño Pedagógico Profesional de los docentes. Holguín. Cuba

Si el desempeño profesional depende de factores cognitivos, afectivos, volitivos, organizacionales y otros, entonces, el proceso de su mejoramiento debe incidir sobre dichos factores, de manera que se atenúen las barreras que puedan impedir o entorpecer su desarrollo exitoso. Lo anterior conlleva a que dicho proceso deba ser apreciado de manera integral y desde una perspectiva sistémica.

De aquí es que resulta indispensable e indiscutible en los ámbitos académicos pedagógicos, reconocer que el docente es un profesional con conocimientos claros y precisos de su ciencia, “que se traduce en su desempeño docente. y que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los estudiantes organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus estudiantes. Por ello debe superarse el rol de técnicos y asumir como profesionales expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje.”<sup>7</sup>

Esta perspectiva profesional, supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores e investigadores y no sólo como operarios que conocen su materia y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema. Esto implica definir el campo de trabajo docente como una práctica investigativa. Y ello requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas.

En este estado, resulta indispensable precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes

---

<sup>7</sup> PAVEZ URRUTIA, Jorge, Presidente Colegio de Profesores de Chile. Seminario Perspectiva del Colegio de Profesores sobre el Profesionalismo Docente., Internacional “Profesionalización docente y calidad de la educación”. Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001. Citado por Pretel, Luís.

que corresponden a esas tareas que configuran su el desempeño profesional. “Su misión es contribuir al crecimiento de sus estudiantes. Contribuir, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales. Para realizar esta misión los docentes necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien”<sup>8</sup>.

El buen desempeño profesional de los docentes, así como de cualquier otro profesional, puede determinarse tanto desde lo que sabe y puede hacer, como desde la manera cómo actúa o se desempeña, y desde los resultados de su actuación. Obviamente no es posible calificar al buen profesional, y menos al docente, sólo desde alguno de estos aspectos.

En realidad el desempeño docente se traduce en un conjunto de competencias, habilidades, actitudes y valores, que se observan a través de comportamientos exteriorizados en los docentes y que son relevantes para los objetivos de la organización así como para el desarrollo de su hacer como ciencia; y que pueden ser medidos en relación a un conjunto de indicadores en nivel de contribución al desarrollo de la institución y de su propia persona.

### **2.2.1 principios del desempeño profesional**

Los talleres de gestión para superar las deficiencias en el desempeño Profesional se sustentan en los siguiente Principios

**Principio Filosófico:** permite tener una perspectiva del sujeto de la formación continua del docente en su dimensión ontológica y teológica que se expresa en la tarea de definir Quién

---

<sup>8</sup> Ministerio de Educación de Chile. Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial docente. Junio-2001

es el docente como persona y como profesional ¿Cuál es su rol como tal? y cuáles son los fines que persigue. En este sentido concebimos a los docentes como sujetos con autonomía y como profesionales de la educación, capaces de desarrollarse en procesos investigativos permanentes en el desarrollo de su profesión, superando la idea de docente operador, de aquel que solo está limitado a aplicar aquello que otros son capaces de pensar y realizar

**Principio epistemológico.** - Permite fundar un programa más allá del empirismo y del pragmatismo, permite direccionalizar las tareas relacionadas con la metódica, la formalidad con la relación entre la teoría y la práctica y el quehacer investigativo de los docentes para transformar su realidad. De otro lado facilita entender que las acciones son intencionales, así como los conocimientos y tiene una estrecha relación con los aspectos de la vida ética, social, religiosa.

**Principio psicológico.** - Considera en el programa elementos relacionados con el compromiso social del docente, en base a la reflexión personal y a la autoevaluación de sus fortalezas y debilidades, sobre sus propios, valores y su comunicación con los demás.

**Principio psicopedagógico:** Permite superar las deficiencias en el desempeño Profesional de los docentes para responder a los problemas expectativas y necesidades planteadas en la institución Educativa, considerando para ello, el principio de la construcción de los propios aprendizajes, el principio de la significación del aprendizaje y la integralidad de los aprendizajes

### **2.2.2. Desempeño profesional y el desarrollo de competencias.**

El desempeño laboral docente, se sustenta en el desarrollo de una serie de competencias que clasificaremos a continuación, no sin antes definir lo que es una competencia en relación al desempeño docente. Para Del Campo, citado por Tania Stegmann el concepto “competencias”

fue desarrollado originalmente en 1973, por David McClelland, de la Universidad de Harvard y su primera aplicación fue en la United States Information Agency”<sup>9</sup>

Para Le Boterf la competencia es “un saber hacer o un saber actuar en forma responsable y validada en un contexto profesional particular, combinando y movilizando recursos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes) para lograr un resultado (producto o servicio), cumpliendo estándares o criterios de calidad esperados por un destinatario o cliente”<sup>10</sup>

Para Levy, Leboyer, las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos”<sup>11</sup>

Por su parte Goleman, manifiesta que “es un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más eficaz o, por decirlo de otro modo, una habilidad que aumenta el valor económico del esfuerzo que una persona realiza en el mundo laboral”<sup>12</sup>

Pereda y Berrocal citando a Le Boterf, Barzucchetti y Vincent en 1993 sostienen que “las competencias se definen y enumeran dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica, por lo que una competencia no es un conocimiento, una habilidad o una actitud aisladas, sino la unión integrada de todos los componentes en el desempeño laboral.” De manera que “para que una persona pueda llevar a cabo los comportamientos incluidos en las

---

<sup>9</sup> Stegmann, Tania. Antecedentes Históricos Bases Psicológicas del aprendizaje Basado en el MBE.

[http://www.fundacionsepec.cl/estudio/archivos/agosto/Bases\\_Psicologicas\\_del\\_MBE.pdf](http://www.fundacionsepec.cl/estudio/archivos/agosto/Bases_Psicologicas_del_MBE.pdf).

<sup>10</sup> Le Boterf, Guy (2000, agosto) Gestión por competencias: ¿una necesidad para la competitividad? Entrevistado por Daniela Mora, Revista Conocimiento & Dirección. Publicación de Recursos Humanos. Edición N° 33. [www.conocimientoydireccion.com](http://www.conocimientoydireccion.com)

<sup>11</sup> Levy-Leboyer, Claude (1997, septiembre) Gestión de las Competencias. Cómo Analizarlas, Cómo Evaluarlas, Cómo Desarrollarlas. Editorial Gestión 2000, 1ª edición en lengua castellana.

<sup>12</sup> Goleman, Daniel (2002) La Práctica de la Inteligencia Emocional Editorial Kairós, 15º Edición

competencias que conforman el perfil, es preciso que en ella, estén presentes una serie de componentes”<sup>13</sup>

En el caso del MBE (Marco para la Buena Enseñanza) desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile los componentes se refieren a Saber y Saber Hacer, es decir:

**Saber:** Es el conjunto de conocimientos que permiten a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.

García (s/f) plantea que pueden ser de carácter técnico orientados a la realización de tareas y de carácter social orientados a las relaciones interpersonales.

La experiencia juega un papel esencial como conocimiento adquirido a partir de percepciones y vivencias propias, generalmente reiteradas.

**Saber Hacer:** son las habilidades y destrezas, es decir, la capacidad de aplicar los conocimientos que la persona posee en la solución de problemas que su trabajo plantea. García (s/f) plantea que se puede hablar de habilidades técnicas (para realizar tareas diversas), habilidades sociales (para relacionarnos con los demás en situaciones heterogéneas), habilidades cognitivas (para procesar la información que nos llega y que debemos utilizar) Lo habitual es que estas distintas habilidades interactúen entre sí.

En este contexto las competencias las podemos clasificar o agrupar en razón a las diversas áreas del desempeño usándose para clasificarlas diferentes esquemas según sea la tradición estudiada. Desde el enfoque funcionalista la podemos clasificar en básicas, genéricas y específicas.

- a) **Básicas:** Son las que se requieren para poseer un perfil de empleabilidad mínimo para ingresar a un trabajo, se adquieren en la formación básica y giran en torno a

---

<sup>13</sup> Pereda, S. Y Berrocal, F. (1999) Gestión de Recursos Humanos por Competencias. p. 43.

saber leer comprensivamente, saber escribir un mensaje, saber plantear una opinión, en torno al área de su formación inicial y el requerimiento para el desempeño laboral.

- b) **Genéricas:** Son Competencias que se ubican en comportamientos laborales propios de diversos ámbitos de función tales como trabajo en equipo, comunicación efectiva, asertividad, disposición para el cambio entre otras.
- c) **Específicas:** Son las que están directamente relacionadas con los aspectos técnicos del cargo, por ejemplo, elaboración de las estructuras curriculares, diseño de programaciones, elaboración de modelos de sesiones de aprendizaje entre otros.

Desde un punto de vista más “operativa” las competencias son agrupadas en:

- a) **Técnicas:** Hacen relación al nivel de dominio de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, incluyendo los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- b) **Metodológicas:** Hace referencia a la aplicación de procedimientos y el nivel en que se da las reacciones de modo de actuar.
- c) **Sociales:** Se agrupan en esta categoría las competencias que tienen que ver con las relaciones interpersonales importantes que cada individuo debe mantener en el ejercicio de su cargo.
- d) **Participativas:** Hacen relación con aquellos aspectos organizativos del ambiente de trabajo y la relación con el entorno, los niveles de compromiso y responsabilidad.

Todos los tipos de competencias se conjugan para constituir la competencia integral del individuo y se pueden adquirir, las primeras, por programas educativos y de capacitación, y las otras en el centro de trabajo o en forma autodidacta. Así pues, se puede señalar que una persona

es competente cuando posee las competencias básicas, genéricas y específicas necesarias para el desempeño de las funciones productivas asignadas, relacionadas con un puesto u ocupación laboral.

Como es de notarse ambas clasificaciones establecen un cúmulo de capacidades humanas, que tienden a ser desarrolladas en procesos de capacitación continua para el ejercicio de cualquier profesión y el logro de un adecuado desempeño. De tal modo estas deben orientar la selección de los contenidos, metodología traduciéndose en un perfil real y también en un perfil ideal.

### **2.3. Formación docente.**

El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saberobrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Es desde este concepto de formación que se continúa el análisis, y para ello es necesario significar el término “prácticas de formación”. Para E. L. Achilli<sup>14</sup> 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/enseñantes. 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/o actualizarse en la práctica de enseñar.

---

<sup>14</sup> ACHILLI, E. L. (2000): Investigación y formación docente, Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Laborde Editor.

La formación de formadores debe procurar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático, es determinante de prácticas docentes. En palabras de Porge<sup>15</sup>, la mirada “es convocada como modo de inserción de lo subjetivo en lo visible”. Toledo Hermosillo añade que el referirse a mirada alude no sólo a lo visible, sino a la función construida, que al mismo tiempo que deja ver, esconde.

La mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa. Los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la “biografía” de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza. Por ello el tratamiento de las creencias sobre el conocimiento y de la ciencia merece relevancia especial cuando se piensan los procesos de formación docente.

Saleme de Burnichon<sup>16</sup> identifica al docente con un peón en un tablero de ajedrez y afirma que, si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace. Al igual que el trabajo, un docente que se configura como peón de la cultura se convierte en un sujeto que no domina estrategias de conocimiento, aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas.

---

<sup>15</sup> PORGE, E. (1993): Citado por TOLEDO HERMOSILLO, M. E.: “La investigación educativa y la formación de docentes”, Revista Contextos, p.17, Apunte de la Especialización en Educación Superior, UNSL.

<sup>16</sup> SALEME DE BOURNICHON, María E. (1997): Decires, Córdoba, Narvaja Editor.

Así, el docente peón de cultura no logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad, está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del “círculo vicioso”. Según Susana Barco<sup>17</sup>, el acto educativo constituye una acción de intervención, en el que la enseñanza entendida como acción y materializada en la práctica docente es una acción estratégica que pone en juego lo que la escuela y el docente consideran como contenido necesario para el alumno.

Referirse a las intervenciones permite entender y atender a los fundamentos de todo proyecto de enseñanza, que dirigen resoluciones fundadas en relación con los qué, cómo y por qué enseñar, respondidas según la concepción política, pedagógica y epistemológica del docente, señalando diferentes posturas frente a los saberes, vinculando la acción con estas decisiones.

Así, el vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el conocimiento revela sus lazos personales con el saber que enseña. Si el currículo propicia la reflexión sobre las intervenciones, configura al futuro formador en una praxis continua y concreta; que explora, modifica y adecua a los problemas, y que a su vez problematiza las situaciones que se generan. Intervenir supone propuestas de resolución de la enseñanza sobre la base de un proyecto reflexionado y negociado constantemente, a contrato, y la posibilidad de

---

<sup>17</sup> BARCO DE SURGHI, Susana, y PÉREZ, V. (1999): La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar.

preocuparse o no por estos aspectos inscribe profundas diferencias en la subjetividad del docente en formación.

La mediación entre el conocimiento y los sujetos que aprenden constituye la posibilidad del docente de aparecer en la intervención. Debe decidir qué saberes identificar, y considerar la distancia que éstos presentan con los conocimientos de los alumnos. La enseñanza se concibe, así como acto de comunicación específica, un proceso social que depende de los conocimientos, actitudes e intereses sociales, no sólo del conocimiento y habilidades científicas. Pensar en la acción docente desde este paradigma implica “olvidarse” de viejas concepciones de enseñanza. El docente no “transmite” el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. Por esto el análisis epistemológico se constituye en una herramienta que contribuye a la reorientación y a la superación de las prácticas docentes.

Como la educación establece diferentes maneras de pensar, el docente se encuentra condicionado por los obstáculos “transferidos” y entrenamientos específicos, que forman parte del tejido de sus saberes cotidianos, lo que favorece la función reproductora de la educación. Los formadores suelen, bajo estas prácticas, ser sujetos con una subjetividad “normativizada”, disciplinada, pobres de impulsos transformadores y desposeídos de capacidad crítica. Resulta imperativo, por lo tanto, el tránsito a una concepción de formación “desnormativizada”, que haga factible el pasaje desde “peón de la cultura” a “agente de la cultura” y el análisis epistemológico se convierte en la herramienta privilegiada de ese cambio.

Es la práctica pedagógica por docentes calificados, quienes, utilizando diversos recursos didácticos, desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, es decir, el desarrollo de actividades educativas en forma consciente, responsable y eficiente en el aula.

El término “Capacidad”, según la Real Academia Española, “es la aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo La capacidad, también es entendida como la práctica que regula racionalmente una actividad en ejecución y cuyo dominio es progresivo por los sujetos que practican dicha actividad. Dicho dominio se alcanza a través de una práctica continua, sistemática y asistida para adquirir mayor solvencia en el desempeño”<sup>18</sup>

El Término “Competencia”, “es el dominio de un sistema complejo de procesos, conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan el desempeño eficaz y adecuado ante una exigencia de actuación”<sup>17</sup>

**CAPACIDADES LABORALES;** son las aptitudes, talentos y cualidades de naturaleza

intelectual –conocimientos, destrezas, habilidades- logradas por las personas para una determinada actividad laboral, luego de haber pasado por un proceso de capacitación a través de las experiencias de aprendizaje de formación profesional en una institución educativa.

#### **2.4. Calidad de los docentes.**

Dentro del desempeño profesional docente, también cuenta la calidad de los docentes, que actualmente es uno de los factores que incide con más fuerza en los logros de aprendizajes de los alumnos; quizás más importante que todos los demás factores juntos. Si queremos que todos los estudiantes logren aprendizajes significativos tenemos que contar con docentes adecuadamente preparados para enseñar. Tal es así, que los docentes deben poseer: una comprensión sólida y a fondo de las materias que enseña, una comprensión basada en la observación y reflexión sobre las maneras en que los alumnos aprenden, una comprensión

---

<sup>18</sup> RAMOS ALVAREZ, Oscar Oswaldo. Actualizador Pedagógico. 2006.

reflexiva sobre la manera en que ellos mismos y el colectivo al que pertenecen aprenden, altas expectativas respecto al logro de aprendizajes significativos de sus alumnos.

Por ello, los profesionales de la educación deben ser:

- ❖ Personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos.
- ❖ Profesionales que están familiarizados con las nuevas tecnologías de acceso a la información.
- ❖ Profesionales que poseen competencias didácticas altas y complejas.
- ❖ Profesionales con capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes.
- ❖ Personas que poseen una importante capacidad para las relaciones interpersonales, en áreas tales como; la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los demás colegas.
- ❖ Personas que asuman un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión.<sup>19</sup>

Pero ¿Cómo conocer la calidad del desempeño profesional docente? Para dar respuesta, acudimos a la evaluación del desempeño docente. Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es “un buen docente”.

## **2.5. Evaluación del desempeño profesional.**

La evaluación del desempeño profesional cumple una triple función: de diagnóstico; para detectar los aciertos y desaciertos de la praxis del docente, con el propósito de diseñar un plan de capacitación para corregir y coadyuvar en la erradicación de sus deficiencias; de reflexión, a fin de que internalice qué es lo que está realizando en su quehacer educativo y cómo lo está haciendo, todo ello en función de las percepciones de la comunidad educativa en general; por último se podría decir que tiene una función de *crecimiento profesional*, ya que como

---

<sup>19</sup> TULIC, María Lucrecia. 1999.

resultado del proceso de evaluación, el docente se torna capaz de autoevaluarse permanentemente su desempeño y llega a una meta comprensión de lo que no sabe y necesita comprender.

La excelencia empieza con una adecuada evaluación. Evaluar el desempeño docente no significa proyectar en él las limitaciones del sistema educativo, sino generar una nueva cultura de la calidad, a partir de una reflexión compartida entre los diferentes actores que participan en este proceso, para posibilitar espacios abiertos para el desarrollo profesional del docente.

## **2.6. Calidad educativa.**

La palabra Calidad deriva del latín *qualitas* y según el diccionario de la real academia española significa, propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor a peor que las restantes de su especie

La calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario. La calidad educativa, es lograr metas y objetivos previstos llevado esto al salón de clases podríamos decir que se alcanza la calidad si el alumno aprende lo que se supone deber aprender, está relacionado con la eficacia y en términos de relevancia los Programas Educativos de calidad serán aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles que respondan a los requerimientos necesarios para formar integralmente al alumnos, para preparar excelentes profesionales, acordes con las necesidades sociales, o bien que provean de herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo o la sociedad

Por lo tanto, un Programa de calidad será aquel que cuenta con los recursos necesarios y además que los emplee eficientemente. Así una buena planta física, laboratorios programas de capacitación docente, un buen sistema académico o administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza y suficiente equipo, serán necesarios para el logro de la calidad

Esto significa también que la responsabilidad por la calidad educativa no recae solo en los directivos de una institución educativa su función en el proceso educativo. Principalmente en el profesor. ¿Qué puede hacer el profesor en el mejoramiento de la calidad educativa?

Algunas sugerencias útiles podrían ser las siguientes:

1. Conocer claramente cuál es su función dentro de la institución educativa y del currículo, si el maestro sabe cuál es su misión como docente y que espera de él su escuela estará en condiciones de cumplir mejor sus tareas.
2. Si, además, tiene bien claro cuál es el Perfil de egresado del estudiante que está formando y como contribuye a él con las asignaturas que tiene a su cargo.
3. Podrá más eficientemente realizar su función
4. Conocer bien su disciplina y mantenerse actualizado. Esta es una condición sin la cual no se puede dar una buena clase. Si no se tienen los conocimientos suficientes no se puede enseñar u orientar al alumnos en su aprendizaje
5. Mejorar la práctica docente. La preparación Pedagógica es necesaria para mejorar la práctica docente, aun en aquellos profesores que pueden ser de “vocación” o “matos”. Aunque el profesor suele estar muy ocupado, es necesario que dedique el tiempo necesario a capacitarse a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades docentes y a reflexionar sobre cómo está haciendo las cosas y como puede mejorarlas
6. Transmitir una disciplina de superación. La mayoría de los Profesores estamos de acuerdo en que una de las partes mas importantes de la educación es la formación de actitudes, valores y virtudes, sin embargo, en nuestra clase prácticamente lo ignoramos. Y nos dedicamos a cubrir el Programa. El maestro puede contribuir a desarrollar en el alumno una disciplina de superación se busca la transmisión de

estándares de excelencia y autoexigencia que formen en los alumnos deseos de superación y actitudes razonables de autoexigencia

7. El trabajo colegiado. Un solo profesor poco puede hacer por incrementar la calidad educativa. Pero varios profesores, planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones, más fácilmente lograron su cometido. Mejorar la relación con sus alumnos muchos se hablan del servicio al cliente, cuando se aborda el tema de la calidad. En el aspecto educativo el alumno es mucho más que un cliente. Es una persona en Formación que requiere guía y apoyo, y solo se le podrá brindar esta ayuda si el profesor logra establecer un clima cordial, de confianza mutua. En condiciones adversas es muy difícil que se logre esa orientación. la función del maestro no es vigilar y castigar, sino estar pendiente de las necesidades del alumnos, para ayudar el mejorar la calidad educativa depende de que todos entendamos que es necesaria nuestra participación decidida y entusiasta y que no se requiere un cambio radical en nuestros sistemas de trabajo, sino más bien de un proceso de mejorar continua, pero con un conocimiento y conciencia plena de lo que se quiere lograr <sup>20</sup>

## **2.7. Gestión.**

Es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto. Este sentido amplio de gestión abarca el momento en que se planifica lo que se desea hacer, la ejecución de lo planificado, y el proceso de control y evaluación. En un centro educativo, sus actores (directivos, docentes, administrativos, obreros, padres y representantes, vecinos) actúan con intenciones diversas, a veces no explícitas, pero siempre enmarcadas en un propósito educativo, que los educandos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para

---

<sup>20</sup> <http://www.uag.mx/63/a08.01.HTM>

desenvolverse en la vida; por consiguiente, de alguna manera, todos estos actores son responsables de la gestión de esos espacios de aprendizaje y convivencia.

Para mayor claridad, se señala que la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. La gestión educativa sólo puede ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

Finalmente, el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. La gestión educativa supone la interdependencia de:

- a) Conocimientos pedagógicos multidisciplinarios, incluso gerenciales y sociales.
- b) Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno.
- c) Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas.
- d) Principios útiles para la acción; múltiples actores y espacios de acción;
- e) temporalidades diversas personales, grupales y sociedades superpuestas y/o articuladas.

### **2.7.1 Las Características de la Gestión Educativa.**

Para promover el mejoramiento de un centro educativo, debe cumplir con las siguientes características: la autonomía, la participación y la formación.

La autonomía: es la capacidad que deben tener los miembros de una comunidad educativa (directivos, docentes, educandos, personal de servicios, padres y madres de familia) de poder reflexionar sobre los problemas del centro educativo, sobre sus necesidades e intentar elaborar y poner en práctica propuestas propias de acción. Los centros educativos han estado

siempre dirigidos desde instancias administrativas externas que emiten instrucciones, difunden manuales de procedimientos rígidos, que no toman en cuenta la diversidad ni las particularidades de cada centro.

Los procesos de descentralización promovidos desde la administración estatal, en los contextos de reformas educativas, favorecen cada vez más esta autonomía.

Cada centro educativo contará así con un proyecto educativo propio, lo más cercano posible a la realidad que vive la comunidad local; y tanto educadores como educandos no tendrán la impresión de que cumplen con tareas y procedimientos impuestos desde instancias institucionales extrañas; además, el hecho de decidir de manera autónoma el uso de los recursos y de los procedimientos adecuados para alcanzar los fines deseados, les proporciona a los actores educativos un sentimiento de empoderamiento que les permite admitir los cambios como oportunidades y no como amenazas.

La participación: los miembros de la comunidad educativa deben participar tanto en la gestación del proyecto educativo como en su ejecución. Esta participación produce un sentido de pertenencia al centro educativo que les permite a los miembros de la comunidad estar alertas ante cualquier factor que perturbe el buen desenvolvimiento de la labor educativa.

Cada miembro de la comunidad trae unos intereses diferentes: el personal directivo generalmente está impregnado de la cultura institucional que imponen las normativas del Estado, los docentes han definido con claridad un conjunto de derechos laborales en un ambiente social donde su labor es poco reconocida y valorada, pero también los educandos y los mismos padres y madres de familia traen a la escuela su cultura de experiencia. Estas tres culturas tienen que aprender a convivir, deberán establecer una especie de negociación cultural que podrá verse favorecida si todos se sienten partícipes de un proyecto común visto bajo múltiples puntos de vista que son considerados y respetados.

La formación: para que el cambio y la innovación puedan institucionalizarse en ámbitos a veces rígidos y conservadores, es necesario crear permanentemente espacios de reflexión y evaluación de la propia práctica educativa: cada problemática que surge en la misma práctica es motivo para plantear, entre los actores educativos, procesos de investigación en la misma acción cuyos resultados pueden ser socializados con los demás miembros de la comunidad educativa. Estamos hablando de un estilo particular de formación, centrada en la práctica cotidiana del centro, no en la adquisición simplemente de teorías de la educación; en consecuencia, se desarrollaría en las mismas instancias grupales que organice el centro educativo, no se crearían instancias especiales (talleres, clases, etc.)

Por lo tanto, la organización del centro va definiendo un estilo de aprendizaje permanente que intenta generar conocimientos de las propias vicisitudes de la práctica, que hace énfasis en los procesos y que le da mucha importancia al desarrollo de competencias grupales.

### **2.7.2 Tipos de Gestión.**

Una vez que entramos en el aula nos encontramos con dos tipos de sujetos (educadores y educandos) que van a ocupar roles interdependientes: el de enseñar y el de aprender. A cada uno le corresponde un tipo de gestión.

- a. Gestión de la enseñanza:** a los docentes se les exigirá no sólo el dominio de conocimientos en un área concreta, sino que tendrán que demostrar competencias particulares de gestión de forma creativa y autónoma, ya que, para cumplir con la función de enseñar, tendrán que planificar con las necesidades reales de los educandos, organizar el ambiente de aprendizaje, ejecutar las acciones planificadas y evaluar los resultados.

La gestión por proyectos o proyectos de aula, que toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los educandos, le dan autonomía al acto de enseñar, pero, sobre todo,

permiten que los educandos se vayan apropiando del proceso mismo de aprendizaje al incorporar el sentido de la investigación y del debate crítico en la práctica educativa cotidiana.

Los trabajos por proyecto forman parte de los métodos de enseñanza interactivos (al igual que el estudio de casos, la resolución de problemas, la investigación, la simulación, la comprobación de hipótesis) favorecen la comunicación y la participación, contrariamente a los métodos expositivos (conferencias, exposición, preguntas y respuestas, explicación/realización de ejercicios).

Otra variable que condiciona la gestión en el aula es la distribución del tiempo y del espacio: los contenidos de enseñanza son distribuidos en períodos de tiempo generalmente fragmentados y deberán ser impartidos en espacios muy delimitados; quizá el reto de una gestión transformadora será el de poder tener una concepción más flexible del tiempo y del espacio, tener la capacidad de evaluar a tiempo lo que es más importante enseñar en los lapsos disponibles y poder utilizar, además, cualquier espacio como espacio de aprendizaje, es decir, abrir el aula al mundo que la rodea. Cada vez más adquiere importancia la noción de ciudad educativa entendida como la posibilidad de que el entorno pueda organizarse a fin de que se convierta en fuente de aprendizaje.

También, forma parte de la práctica diaria el manejo de los recursos, ya sean textos, materiales didácticos, bibliotecas, salas telemáticas, etc.; en tiempos de la sociedad del conocimiento, los docentes cada vez más enseñarán menos en términos tradicionales (clases expositivas), pero tendrán que ser facilitadores de aprendizaje y para ello es imprescindible que se doten de herramientas de aprendizaje que serán de uso más por los estudiantes que por ellos mismos.

Dicho proceso concluye con la evaluación, tanto de los resultados en los educandos como de la actuación misma del docente.

**b. La gestión del aprendizaje:** la enseñanza tiene su contrapartida, el aprendizaje, y éste es un aspecto poco trabajado cuando se evalúa el trabajo escolar, porque siempre es visto desde la perspectiva de los resultados, en términos de rendimiento académico. Si desde la Educación Popular planteamos que los educandos deben convertirse en gestores de su propio aprendizaje, también habría que reflexionar sobre la manera como los educandos van aprendiendo a auto gestionar sus aprendizaje a fin de adquirir autonomía, es decir, sobre las competencias que los estudiantes adquieren para lograr aprender *a* aprender.

Entre estas competencias encontramos:

- a) el dominio de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo.
- b) el manejo de las técnicas de investigación tanto de campo como bibliográficas.
- c) el dominio de las técnicas de estudio.
- d) el interés por conocer y por aplicar lo que conocen, y la socialización de lo aprendido.
- e) la capacidad para trabajar en equipo.
- f) saber resolver problemas.

Bajo esta perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es suficiente evaluar el aprendizaje sólo en función de los resultados tangibles, también habrá que construir instrumentos que permitan recoger información sobre estas variables que indican los niveles de autogestión de los aprendizajes por parte de los educandos.

La meta que se intenta alcanzar es que los educandos logren auto - regular su aprendizaje, para ello es importante que los educadores sean más explícitos con los educandos en cuanto a los objetivos y contenidos que desean enseñar.

### **2.7.3. Los Procesos de Gestión**

Si entendemos como "gestión" la acción de conducir a un grupo humano hacia el logro de sus objetivos institucionales, es necesario señalar los procesos de gestión, sin los cuales todo esfuerzo será errático e inútil.

**PLANIFICACIÓN:** Dentro de ella puntualizamos acciones como: diseño, diagnóstico, objetivos, metas, estrategias, presupuesto, planes, programas, proyectos.

**ORGANIZACIÓN:** Establecemos: Funciones estructura, cargos, métodos, procedimientos, sistemas.

**DIRECCIÓN:** Toma de decisiones, delegar funciones, desconcentra y descentraliza.

**COORDINACIÓN:** Se plasma a través de coordinaciones en: comités, comisiones, equipos de trabajo.

**CONTROL:** Acciones de supervisión, evaluación, verificación, orientación, retroalimentación.

**2.7.4. Condiciones Necesarias para la Gestión Pedagógica.** - Entre estas condiciones vamos a destacar dos:

**EL CLIMA ESCOLAR:** Trabajar en un ambiente de respeto y confianza permite a los docentes generar espacios y oportunidades para la evaluación, monitoreo y compromiso con la práctica pedagógica.

En un buen clima de trabajo los ejercicios de evaluación y monitoreo cumplen su función, ya que no se ven como el señalamiento de errores, sino como el encuentro con oportunidades para el mejoramiento y crecimiento de los miembros de un equipo.

EL TRABAJO EN EQUIPO: Trabajar en equipo no es sinónimo de repartir el trabajo entre los integrantes de una institución. Se requiere que esa distribución de tarea cumpla ciertos requisitos:

EN PRIMER LUGAR, estar dispuesto a tomar acuerdos para establecer las metas y objetivos del equipo. La posibilidad de los acuerdos es el primer paso para el trabajo en equipo. Las tareas no pueden asignarse o imponerse, su distribución debe hacerse con base en la fortaleza de cada individuo y en el crecimiento global del equipo.

EN SEGUNDO LUGAR, estar conscientes y tener la intención de colaborar para el equipo. Las tareas que se realizan con la convicción de que son importantes y necesarias para el logro de los objetivos del equipo, se convierten en fuerzas y empuje para todos sus integrantes. Cuando alguien se siente obligado y no comprometido con las tareas del equipo, puede convertirse en un obstáculo para los demás integrantes y al mismo tiempo, representa un síntoma de que algo requiere de atención.

EN TERCER LUGAR, ningún equipo se forma por decreto. El trabajo en equipo implica sentirse parte de un equipo y del valor que tiene para los integrantes, nutrir con sus acciones diarias los lazos que los unen.

EN CUARTO LUGAR, necesitamos formarnos en y para la colaboración. una de las razones por las que nos cuesta trabajo fomentar el trabajo en equipo en nuestros estudiantes es quizás, la falta de habilidades para hacerlos nosotros mismos.

Por años el sistema educativo nos ha formado en el individualismo y la competitividad, anulando las posibilidades de apoyo y ayuda mutua en nuestros años de estudio. Ningún maestro, puede fomentar el trabajo en equipo con sus estudiantes si no da muestras, con sus acciones de que él o ella están haciendo equipo con sus colegas.

Por último, necesitamos aprender que el trabajo de equipo, requiere, que cada integrante, ponga a disposición de la organización sus habilidades individuales.

## CAPÍTULO III

### 3.0 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 2.1 Análisis e interpretación de la encuesta los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

**Tabla N.º 01. Elaboración de los procesos de evaluación docente**

Alternativas Criterios	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Se elabora un plan de evaluación	03	10.0	06	20.0	21	70.0	30	100.0
Se programa la evaluación Docente	03	10.0	07	23.3	20	66.7	30	100.0
Se da a conocer los resultados de la Evaluación	03	10.0	05	16.7	22	73.3	30	100.0

FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad

Referente a la organización de los procesos de evaluación del desempeño docente, si se elabora un plan de evaluación, los docentes en un 70%, dijeron que nunca, el 20% que a veces y un 10% que siempre, se programa la evaluación docente, el 66.7% de docentes manifiestan que nunca, el 23.3% dijeron que a veces y el 10.0% sostienen que siempre, indagando si se da a conocer los resultados de la evaluación, el 73.3% dijeron que nunca, el 16.7% que a veces y el 10 % que siempre.

Tenemos en cuenta que la organización de los procesos de evaluación docente, comprende la planificación, la programación y la difusión, según los datos encontrados a través de la encuesta a los docentes, en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, no se elabora un plan para los procesos de evaluación profesional, dificultando los procesos de formación profesional

**Tabla N.º 02. Procedimientos y fundamentos de la evaluación del desempeño profesional.**

Criterios \ Alternativas	SI		No		No contesto		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Conocen los procedimientos de la evaluación.	03	10.0	06	20.0	21	70.0	30	100.0
Los procedimientos tienen fundamentos psicopedagógicos	02	06.7	06	20.0	22	73.3	30	100.0
Tienen fundamentos pedagógicos	02	06.7	13	43.3	15	30.0	30	100.0
Se aplica las teorías de la evaluación	01	03.3	06	20.0	23	76.7	30	100.0
FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad								

En cuanto a los procedimientos y fundamentos de la evaluación del desempeño profesional. Cuando se preguntó a los docentes si conoce los procedimientos de evaluación, el 70% no respondió a la pregunta, el 20% dijeron que no, y el 10% dijeron que sí, sobre si conoce que los procedimientos se basan en fundamentos psicopedagógicos, el 73.3 no contesto, el 20% dijeron que no y el 06.7% que sí, sobre los procedimientos tienen fundamentos pedagógicos, el 30%, no contesto, el 43.3% dijo que no, y el 06.7% que sí. En cuanto si conoce si la evaluación docente se aplican teorías de evaluación, no contestaron 76.7% de docentes no contesto, 20% sostienen que no aplican teorías de evaluación y el 03.3% dijeron que sí.

Los procedimientos de evaluación implican la metodología, relacionada a los objetivos y metas y la fundamentación son las bases que consolidan una evaluación de carácter científico, y según las respuestas de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, nos existen ni procedimientos ni fundamentos, para la aplicación de la evaluación del desempeño profesional de los docentes.

**Cuadro N. 03. Actividades de gestión para la evaluación del desempeño profesional**

Alternativas Criterios	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Se utiliza documentos adecuados 02	06.7	04	13.3	24	80.0	30		100.0
Los instrumentos de evaluación son adecuados 02 06.7 06	20.0	22 73.3	30 100.0					
Los indicadores son claros	02	06.7	07	23.3	21	70.0	30	100.0
Publica los resultados	01	03.3	05	16.7	24	80.0	30	100.0
Es objetiva la evaluación	00	00.0	05	16.7	25	83.3	30	100.0

FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad

Según la tabla N.º 03, con respecto a que, si se desarrolla la actividad de gestión para la evaluación del desempeño docente, al preguntar a los docentes, si se utiliza documentos adecuados, el 80%, dijeron que nunca, el 13.3% a veces y un 06.7%, que siempre. Los instrumentos de evaluación son adecuados: respondieron 73.3% dijeron que nunca, 20% que a veces y con 06.7% que siempre. Los indicadores son claros y entendibles, el 80% dijo que nunca, 16.7% que a veces y otro 06.7% que siempre. Sobre si se publica los resultados respondieron, el 80% que nunca, el 16.7% a veces y siempre el 03.3%. Sobre si la evaluación es objetiva respondieron, el 83.3% dijeron que nunca es objetivo, 16.7% a veces.

De acuerdo al enfoque teórico descrito y los resultados porcentuales nos demuestra que nunca se desarrolla una actividad coherente en la gestión para la evaluación del desempeño profesional de los docentes, porque no se utiliza documentos, ni los instrumentos de evaluación son adecuados, agravándose el hecho que no se conocen los resultados lo que crea desequilibrio emocional y desconcierto en los evaluados.

**Tabla N.º 04 Posee formación profesional y académica**

Alternativas	SI		NO		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Tiene formación académica	26	86.7	04	13.3	30	100
Tiene otros grados académicos	07	23.3	23	76.7	30	100

FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad

En la tabla N.º 04 correspondiente al indicador: Posee Formación profesional, referido a si tiene formación académica el 86.7% de los docentes tiene formación académica y el 13.3% no, A la pregunta tiene otros grados académicos indicaron el 76.7% que no y un 23.3% que sí.

Según las respuestas, de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú Japón de Chachapoyas, son titulados, pero no poseen otros estudios a nivel de posgrado lo que demuestra que no valoran el perfeccionamiento como una preocupación permanente para estar de acuerdo de los avances de la ciencia y tecnología que los tiempos actuales exigen, y con ello poder interpretar con mejor probabilidad los contenidos a desarrollar con sus estudiantes. Los Fines de la evaluación del desempeño del docente existe un cierto consenso en considerar que el principal objetivo de la evaluación profesional es determinar las cualidades profesionales, la preparación, la capacitación, el perfeccionamiento y el rendimiento del educador.

**Tabla N.º 05 Capacidad académica de los docentes**

Alternativas	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Preguntas								
A recibido preparación académica 04	13.3	05	16.7	21	70.0	30	100.0	
A recibido preparación en su especialidad	04	13.3	06	20.0	20	66.7	30	100.0
A recibido preparación en evaluación	03	10.0	05	16.7	22	73.3	30	100.0

FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad

En la tabla N.º 05 referente a la capacidad académica de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas., se le preguntó si ha recibido preparación académica, el 70% dijo que nunca, y el 16.7% a que a veces y el 13.3% siempre; referente a la preparación en su especialidad, el 66.7% manifestó que nunca, el 20% que a veces y el 13.3% que siempre, sobre si ha recibido preparación en evaluación, el 73.3% dijo que nunca, el 16.7% que a veces y solo un 10% dijo que a veces.

La interpretación porcentual de la capacitación académica, señala que un gran porcentaje no se prepara académicamente, tampoco en su especialidad, si se afirma que: para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos es indispensable promover la capacitación y perfeccionamiento de los docentes. El proceso de conversión del rol docente en rol profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo, sino que es una consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las Instituciones educativas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

**Tabla N.º 06 Habilidad y capacidad para el desempeño profesional.**

Alternativas	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>Preguntas</b>								
Demuestra personalidad en 10 sus actos	33.3	09	30.0	11	36.7	30	100.0	
Posee capacidad de liderazgo	04	13.3	08	26.7	18	60.0	30	100.0
Tiene Capacidad de gestión	04	13.3	06	20.0	20	66.7	30	100.0
Es democrático con sus actos	13	43.3	08	26.7	09	30.0	30	100.0
Participa actividades programadas 10	33.3	06	20.0	14	46.7	30	100.0	

FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad

La habilidad y capacidad para el desempeño docente, es un elemento fundamental y esencial en la evaluación de los docentes, los docentes demuestran personalidad en sus actos académicos el, 36.7% nunca lo demuestran, el 30% a veces y el 33.3% siempre, Posee capacidad de liderazgo, el 60% dice nunca, el 26.7% a veces, el 13.3% siempre, tiene capacidad de gestión, el 66.7% dijo que nunca, el 20% a veces y el 13.3% que siempre, referente a si es democrático en sus actos, el 30% dicen nunca es democrático, el 26.7% a veces y el 43.3% siempre; Si participa en la actividades programadas el 46.7% dicen que nunca, el 20% a veces y el 33.3% siempre.

Los resultados sobre la habilidad y capacidad para el desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, un alto porcentaje no las tienen, ya que tiene poco que mostrar en sus actos y su liderazgo es deficiente no tendiendo capacidad de gestión y si es democrático en sus interrelaciones personales con los demás agentes educativos de la Institución Educativa.

**Tabla N.º 07 Eficiencia profesional en su desempeño profesional.**

Preguntas	Alternativas	Siempre		A veces		Nunca		Total	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Investiga		02	06.7	07	23.3	21	70.0	30	100.0
Se identifica con la institución	24	70.0	04	13.3	02	06.7	30	100.0	
Es Responsable con sus compromisos académicos	18 60.0	06 20.0	06 20.0	30 100.0					
Tiene ascendencia frente a los demás	03 10.0	12 40.0	15 50.0	30 100.0					
Programa la evaluación de los aprendizajes	20 66.7	07 23.3	03 10.0	30 100.0					
FUENTE: Encuesta aplicada el 20 de mayo del 2019 – Corina Libertad									

La tabla N.º 07 correspondiente al indicador eficiencia profesional los docentes, respecto a si investiga, respondieron: el 70% dijo que nunca, el 23.3% a veces, 06.7% siempre; El 70%

siempre se identifica con la Institución, el 13.3% a veces se identifican el 067.% que nunca se identifica, el 60% de los docentes siempre es responsable de sus compromisos, el 20% a veces y el 20% siempre, el 50% sostiene que nunca tiene ascendencia frente a los demás, el 40% a veces y el 10% siempre y con respecto a que sí programa la evaluación de los aprendizajes, el 66.7% sostuvo que siempre programa las evaluaciones, el 23.3% que a veces y el 10% que nunca programa,

En las preguntas señaladas para el indicador si demuestra eficiencia profesional en su desempeño, podemos afirmar que los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, si tienen estas cualidades lo que, permite inferir que el desempeño de los docentes es el adecuado y garantiza una educación de calidad.

## **1.2 Análisis de la entrevista al director.**

El director está convencido de que en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, no existe una evaluación del desempeño profesional y que ello dificulta los procesos de formación profesional.

Se deduce que hay una falta de planificación de la evaluación del desempeño profesional por el director para la realización o planificación de actividades que conllevan a una buena formación profesional.

El factor fundamental para el éxito de las instituciones es la que está enmarcada dentro de una buena planificación para lo cual se hace necesario crear condiciones adecuadas para el trabajo en equipo encaminados sus esfuerzos al éxito de la gestión.

La no puesta en práctica del trabajo en equipo genera un trabajo individualista, donde cada uno asume una percepción diferente con respecto a la otra lo que conlleva al distanciamiento y a la falta de orientación sobre los objetivos comunes, perjudicando la labor realizada.

Sostiene que; la identificación con la institución educativa es ligeramente buena, los obstáculos más frecuentes que se observan en su personal docente cuando son convocados a reuniones de coordinación y planificación son: poca participación de los docentes en actividades debido a que no tienen tiempo. Otro hecho es que la mayoría del personal docente trabaja en condición de contrato y ya no regresan los años siguientes.

De lo que se infiere que es notoria la falta de aplicación de objetivos por parte de los agentes participantes para poder realizar una buena gestión.

Sería conveniente que se clarifique la idea de lo que son los objetivos y de su importancia para el desarrollo de toda organización. La aplicación de estos dentro de la gestión pedagógica y administrativa va a permitir adaptar recursos y habilidades que la organización necesita desarrollar para poder enfrentar las exigencias del entorno, lo que supone un aprovechamiento al máximo de las oportunidades que el medio ofrece para beneficio de la institución, buscando la calidad educativa.

Por otro lado, para fortalecer la gestión pedagógica se sugiere conformar o impulsar una red de gestores educativos que permita el intercambio de experiencias que fomentaran el desarrollo profesional.

A pregunta que en su institución educativa existe preocupación por mejorar la comunicación y mantener informada a la comunidad educativa sobre los distintos aspectos del funcionamiento institucional, en este caso el director considera que tiene ciertas dificultades en mantener informada a la comunidad educativa sobre los diversos aspectos del funcionamiento institucional debido a que no hay una comunicación fluida entre docentes y personal administrativo.

Estas respuestas nos demuestran que en la Institución Educativa no hay una evaluación del desempeño profesional fluida ya que esto afecta el proceso de gestión.

Esto nos demuestra un serio problema, la comunicación es la base para la mejorar las relaciones interpersonales en una comunidad educativa.

La base para la mejora radica en la información mutua con la comunidad, el mantenerse informados nos ayuda a reorientar, reordenar de acuerdo a los imprevistos propios del contexto y también a las necesidades del grupo.

Por lo tanto, queda claro que la información sobre el desempeño profesional entre los distintos aspectos del funcionamiento institucional es base para el direccionamiento del proceso y que todo docente o directivo debe ejecutar en su debido ámbito de acción.

Los directivos del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, manifiestan que aún no han impulsado ningún programa sobre la evaluación del desempeño profesional y mejorar el proceso de formación profesional en la Institución educativa, pero están de acuerdo que la actualización de programas ayudaría a mejorar las relaciones interpersonales entre docentes y personal administrativo, como también de la profesionalización de los docentes, esto marca un progreso en la vida de cada persona. No obstante, el deseo de superación es necesario para la comunidad educativa en donde todos y todas pueden participar y conocer más sobre la importancia y como fomentar las relaciones interpersonales tanto dentro del establecimiento como fuera de él.

### **3.3. Estrategias basadas en la teoría de la acción para desarrollar el desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.**

#### **PRESENTACIÓN:**

El trabajo de investigación efectuado en el Instituto de Educación Superior Público Perú Japón de Chachapoyas, sustenta que es posible que una evaluación del desempeño profesional con rigor científico además de ser eficiente en los procedimientos, mejora tan delicada función evaluativa de la cual depende el mejoramiento cualitativo de la formación profesional universitaria, para ello se diseña un modelo de gestión de la evaluación del desempeño docente que pretende superar el problema detectado, para ello se programa una serie de actividades inspiradas en los enfoques y teorías y con ello organizar contenidos académicos que posibiliten alcanzar los objetivos y propósitos por el instituto.

El presente trabajo de investigación es una respuesta abierta para lograr superar las deficiencias en el desempeño profesional y supone la capacidad de aprender e innovar; está centrado en el compromiso personal de los docentes y directivos de la Institución Educativa, frente a su propia superación y a las de sus colegas, teniendo en cuenta el proceso de auto y mutuo aprendizaje; y perfeccionamiento que genera autonomía en la planificación, programación y evaluación, los círculos de estudio para el mejoramiento de la calidad educativa son valiosas estrategias que son utilizados para lograr la eficiencia de la institución educativa y responden a necesidades reales evidenciando los problemas que deben resolverse, en la formación profesional a través de la evaluación del desempeño docente.

Por lo tanto, la propuesta para superar las deficiencias en el desempeño profesional, implica la actualización permanente de los docentes rescatando de esta forma experiencias de un grupo de docentes.

En el desarrollo de la investigación se diseñó y programó la aplicación de una encuesta la cual tenía como objetivo buscar información veraz y coherente del problema de la evaluación del desempeño, así mismo se buscó los niveles de conocimiento y uso de estrategias para una adecuada evaluación, dando como resultado que los indicadores señalados: organización de los procesos de evaluación docente, la utilización de procedimientos de evaluación empleados por los directivos?, el desarrollo de actividades de gestión para el desempeño docente, suficiente Formación profesional, la capacidad académica docente, además de habilidades y capacidades para la gestión, estos indicadores nos demuestran que debe plantearse la propuesta con base teórica, motivo del presente trabajo, haciendo uso del enfoque de Paul Neira, con los cuales se organizarán los contenidos a desarrollar en la presente propuesta.

## **FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA**

- a). - FUNDAMENTO FILOSÓFICO. - está orientado a cómo vamos a contribuir a solucionar el problema de la inadecuada evaluación del desempeño docente en el proceso de gestión de la institución educativa debiendo superarse la actual situación a fin de mejorar los niveles de calidad de los resultados con la finalidad que los evaluados se sientan satisfechos.
- b). - EL FUNDAMENTO CIENTÍFICO. - La teoría de la acción, son los mecanismos a través de los cuales conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones, para desarrollar una labor eficiente.

En consecuencia, de acuerdo con la teoría de la acción, los docentes son diseñadores e implementadores de la actividad educativa. Los docentes diseñamos acciones educativas con miras a lograr aprendizajes significativos, y los monitoreamos constantemente para saber si ellos son o no efectivos. Los docentes han de interactuar con sus alumnos, en el curso de su práctica en el aula.

La esencia de una teoría de la acción es la descripción adecuada de las motivaciones y de las causas que promueven la acción social. No toda teoría sociológica la ubica como la variable de mayor relevancia. Este tipo particular de teoría sociológica se ha de vincular necesariamente a la Psicología social y por ello ha de utilizar, en forma implícita o explícita, el concepto de actitud.

A modo de ejemplo se resume brevemente por ser una teoría representativa del caso considerado, a la propuesta por Talcott Parsons y colaboradores. Tanto las funciones a cumplir por la teoría, las variables relevantes y los fundamentos psicológicos, han sido extractados a partir del libro de Parsons y colaboradores citado abajo.

- c). - FUNDAMENTO AXIOLÓGICO. - está relacionado con los valores que deben ser cotidianamente practicados por directivos y los diferentes agentes educativos de la institución, entre ellos la honestidad, veracidad, puntualidad, solidaridad, respeto mutuo y cooperación.

#### OBJETIVO GENERAL

Mejorar la evaluación desempeño profesional del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, con la finalidad de mejorar los procesos de formación profesional superior no universitaria.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Organizar adecuadamente los procedimientos de evaluación del desempeño profesional del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.
- Contribuir a la formación de los docentes y directivos en los conocimientos para ejercer una evaluación objetiva del desempeño profesional.
- Cultivar la práctica de los valores éticos en la aplicación de una evaluación
- Innovar los instrumentos de evaluación aplicados al desempeño profesional.

## MODELO DE EVALUACIÓN

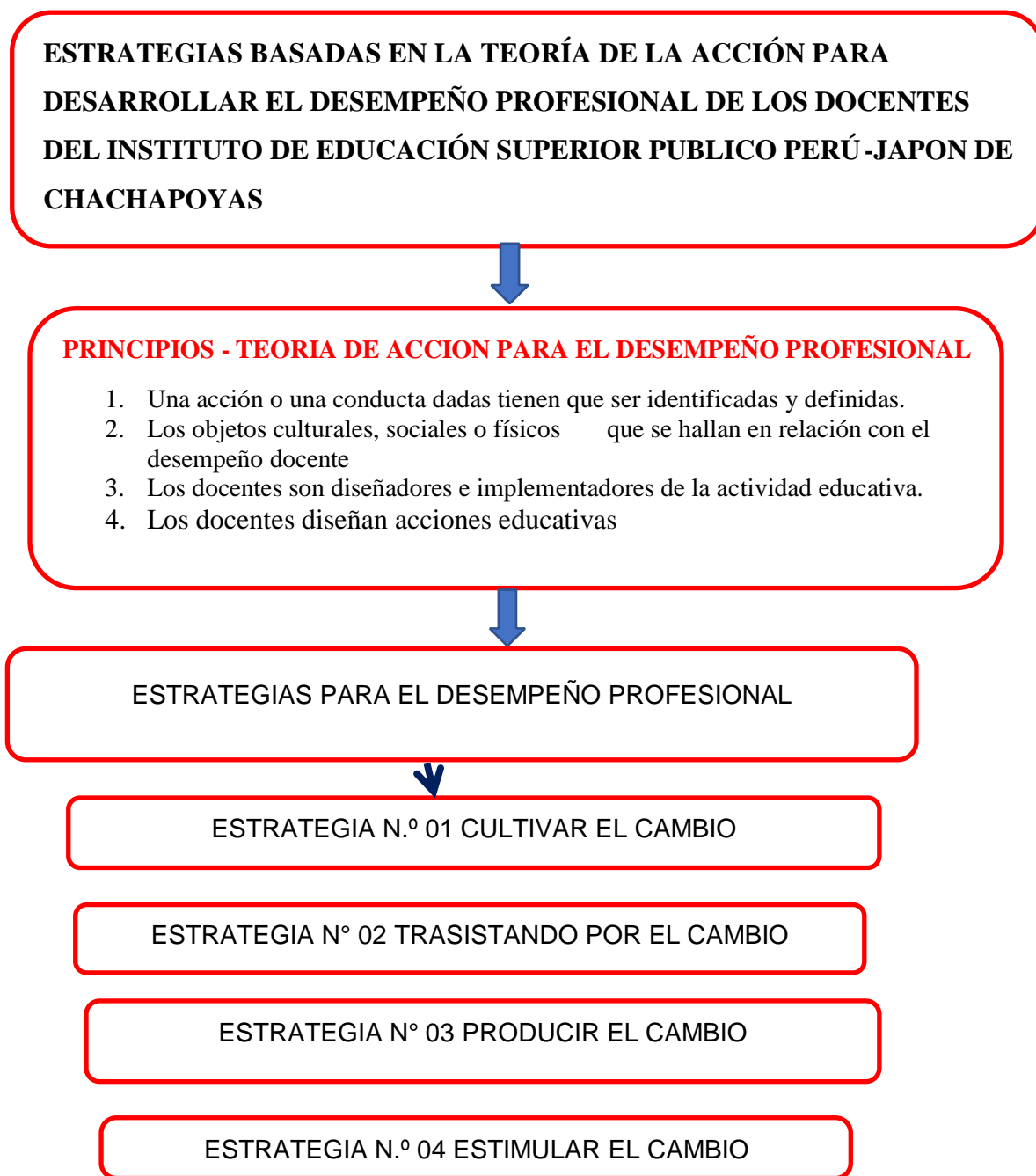
Para la organización de los procesos de evaluación docente: Las responsabilidades en la evaluación del desempeño profesional: director y docentes

- a) Formulación de objetivos mediante consenso.
- b) Compromiso personal para poder alcanzar los objetivos formulados conjuntamente.
- c) Desempeño
- d) Medición constante de los resultados y comparación con los objetivos formulados.
- e) Retroalimentación intensiva y continua evaluación conjunta

## BENEFICIOS:

- 1.- Beneficios para los Directivos
- 2.- Beneficios para el docente
- 3.- Beneficios para la Institución Educativa.

## GRÁFICO DE LA PROPUESTA



## ESQUEMA

## CONTENIDOS

Actividades	Objetivos	Contenidos	Duración	Responsable
Estrategia N.º 01: Cultivar el cambio	-Promoviendo el interés por el cambio para la evaluación del desempeño docente.	<p>A. Las Responsabilidades en la evaluación del desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El Director</li> <li>- El propio Docente</li> <li>- El docente y el director</li> </ul> <p>B. Planificación de la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación de objetivos mediante:</li> <li>* Compromiso personal para poder alcanzar los objetivos.</li> <li>* Desempeño</li> <li>*Medición constante de los resultados y comparación con los objetivos formulados</li> <li>* Retroalimentación</li> </ul> <p>intensiva y continua evaluación conjunta</p>	01 mes	<p>Director</p> <p>Jefes de áreas</p> <p>Docentes</p> <p>Especialistas invitados.</p>
Estrategia N.º 02: Transitando por el cambio”	-Descubrir las ventajas de una evaluación del desempeño docente, utilizando procedimientos científicos.	<p>A. Objetivos de la Evaluación del Desempeño:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Idoneidad del individuo para el puesto.</li> <li>2.- Capacitación</li> <li>3.- Promociones</li> <li>4.- Incentivo salarial por el buen desempeño</li> <li>5.- Mejora de las relaciones humanas entre superiores y subordinados</li> <li>6.- Desarrollo personal del docente</li> <li>7.- Información básica para la investigación de recursos humanos</li> </ol> <p>B. Método de evaluación del desempeño mediante escala gráfica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escala gráfica continuas</li> <li>-Escala gráfica semicontinuas</li> <li>-Escala gráfica discontinuas.</li> </ul>	01 mes	<p>Director</p> <p>Jefes de áreas</p> <p>Docentes</p> <p>Especialistas invitados.</p>

Estrategia N.º 03: Producir el del cambio”	-Experimentar las formas para evaluar al docente.	A. Ventajas de la Evaluación del Desempeño. Calidad Docente Servicio a la Institución Investigación y trabajo creativo Competencia Profesional Servicio a la comunidad	01 mes	Director  Personal Directivo  Docentes  Especialistas invitados.
Estrategia N.º 04: Estimular el cambio”	-Utilizar los contenidos teóricos para una evaluación eficaz del desempeño docente.	A. Misión del docente: Conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Desarrollar sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores. El rol profesional. B. Aspectos más significativos de análisis: La gestión de evaluación Los aprendizajes que desarrollan los docentes Mejoramiento del desempeño de los docentes.	01 mes	Director  Personal Directivo  Docentes  Especialista invitado.

### **ESTRATEGIA N.º 01: CULTIVAR EL CAMBIO**

De conformidad a la planificación de las estrategias de la propuesta, la presente estrategia constituye el inicio del desarrollo de contenidos en base a los enfoques y teorías que se han seleccionado, los cuales tienen la finalidad de mejorar el desempeño profesional que permitirá alcanzar contenidos debidamente dosificados los que garantizan una motivación para mejorar el proceso de gestión en la evaluación.

#### **OBJETIVO GENERAL:**

Organizar adecuadamente el desempeño profesional. Conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones, para desarrollar una labor eficiente de acuerdo al principio de la teoría de acción

#### **OBJETIVO ESPECÍFICO**

Motivar el interés por el cambio del desempeño profesional.

## METODOLOGÍA

Tiempo: 01 mes; jueves de 3 a 5 pm.

Metas de atención: 01 director, 30 docentes

Lugar: Sala de docentes del del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

## CRONOGRAMA Y DE DESARROLLO DE CONTENIDOS:

CONTENIDOS	MET.	RESP.
INAGURACIÓN DEL EVENTO	Exposición –	Coordinador general
PRIMERA ESTRATEGIA	Dialogo	
A. Las responsabilidades del mejoramiento del desempeño docente:	Exposición –	
- El Director	Dialogo	Especialista
- El Docente		
- El Docente y el director B.		
Planificación:		
Formulación de objetivos mediante:		
Compromiso personal para poder alcanzar los objetivos.	Análisis de	Coordinador académico
Desempeño. -	documentos	
Medición constante de los resultados y comparación con los objetivos formulados		Especialista invitado
Retroalimentación intensiva y continua evaluación conjunta		

## DOCUMENTOS:

Cada expositor elaborará el material necesario para las diferentes exposiciones y el coordinador de apoyo logística proveerá los recursos necesarios.

## EVALUACIÓN:

Cada expositor evaluará a los participantes tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Participación activa
- Trabajos individuales
- Trabajos grupales

Al final de cada evento se elaborará un informe parcial adjuntado las evidencias.

## ESTRATEGIA N.º 02 TRANSITAR POR EL CAMBIO

Siendo necesario preparar integralmente a los docentes y en especial a los directivos sobre los procesos que involucra el desempeño profesional, es pertinente desarrollar valores que puedan garantizar un desempeño real y eficaz en cada apreciación evaluativo, esta es la principal característica de esta estrategia, basada en el principio de la teoría de acción que dice: los docentes son diseñadores e implementadores de la actividad educativa.

**OBJETIVO GENERAL:** Organizar adecuadamente el desempeño profesional.

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Descubrir las ventajas de un adecuado desempeño profesional, utilizando procedimientos científicos.

Tiempo: 01 mes: jueves de 3 a 5 pm.

Metas de atención: 01 director, 30 docentes

Lugar: Sala de Docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

**CRONOGRAMA DE DESARROLLO DE CONTENIDOS:**

CONTENIDOS	MET	RESP.
<p>A. Objetivos del Desempeño:</p> <p>1.- Idoneidad del individuo para el puesto.</p> <p>2.- Capacitación</p> <p>3.- Promociones</p> <p>4.- Incentivo salarial por el buen desempeño</p> <p>5.- Mejora de las relaciones humanas entre superiores y subordinados</p> <p>6.- Desarrollo personal del docente</p> <p>7.- Información básica para la investigación de recursos humanos</p> <p>B. Método de evaluación del desempeño mediante escala gráfica</p> <p>-Escala gráfica continuas -Escala gráfica semicontinuas -Escala gráfica discontinuas.</p>	<p>Juego de roles</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Exposición, Dialogo</p>	<p>Especialista</p> <p>invitado</p> <p>Coordinador académico</p> <p>Especialista invitado</p>

**DOCUMENTOS:**

Cada expositor elaborará el material necesario para las diferentes exposiciones y el coordinador de apoyo logística proveerá los recursos necesarios.

**EVALUACIÓN:**

Cada expositor evaluará a los participantes tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Participación activa
- Trabajos individuales
- Trabajos grupales

Al final de cada evento se elaborará un informe parcial adjuntado las evidencias.

**ESTRATEGIA N.º 3 PRODUCIR EL CAMBIO**

La presente estrategia pretende que el participante pueda practicar los diferentes métodos empleados en el desempeño profesional, para cuyo efecto participará activamente en cada una de las disertaciones. De acuerdo al principio de la teoría de la acción. Los docentes diseñan acciones educativas con miras a lograr aprendizajes significativos.

**OBJETIVO GENERAL:**

Organizar adecuadamente los procedimientos para el desempeño profesional eficaz.

**OBJETIVO ESPECÍFICO:**

Experimentar las formas para evaluar al docente.

Tiempo: 01 mes; jueves de 3 a 5 pm.

Metas de atención: 01 director, 30 docentes

Lugar: Sala de Docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

**CRONOGRAMA DE DESARROLLO DE CONTENIDOS:**

CONTENIDOS	METOD.	RESP
A. Ventajas del Método de Evaluación del Desempeño. 1.- Criterios Nebulosos 2.- Efecto de halo 3.- Tendencia Central 4: Benevolencia Frente a Rigor Exagerado 5: Prejuicios	Juego de roles     Juego de roles	Especialista invitado     Especialista invitado

**DOCUMENTOS:**

Cada expositor elaborará el material necesario para las diferentes exposiciones y el coordinador de apoyo logística proveerá los recursos necesarios.

**EVALUACIÓN:**

Cada expositor evaluará a los participantes tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Participación activa
- Trabajos individuales
- Trabajos grupales

Al final de cada evento se elaborará un informe parcial adjuntado las evidencias.

**ESTRATEGIA N.º 04 ESTIMULAR EL CAMBIO**

Se pretende que los integrantes de la estrategia puedan reconocer con facilidad los diferentes contenidos que se desarrollan en cada una de las sesiones a fin de que tengan una convicción de los procesos empleados en el desempeño profesional. De acuerdo al principio de la descripción adecuada de las motivaciones y de las causas que promueven la acción social

**OBJETIVO GENERAL:** Organizar adecuadamente los procedimientos de evaluación del desempeño profesional.

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Utilizar los contenidos teóricos para una evaluación eficaz del desempeño docente.

Tiempo: 01 mes, jueves de 3 a 5 pm.

Metas de atención: 01 director, 30 docentes

Lugar: Sala de Docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

**CRONOGRAMA DE DESARROLLO DE CONTENIDOS:**

CONTENIDOS	METOD.	RESP.
<p>A. Misión del docente:</p> <p>Conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Desarrollar sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores. El rol profesional.</p> <p>B. Aspectos más significativos de análisis:</p> <p>La gestión de evaluación</p> <p>Los aprendizajes que desarrollan los docentes</p> <p>Mejoramiento del desempeño de los docentes.</p>	<p>Exposición y Dialogo de</p> <p>Análisis documentos</p>	<p>Especialista invitado</p> <p>Especialista invitado</p>

**DOCUMENTOS:**

Cada expositor elaborará el material necesario para las diferentes exposiciones y el coordinador de apoyo logística proveerá los recursos necesarios.

**EVALUACIÓN:**

Cada expositor evaluará a los participantes tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Participación activa
- Trabajos individuales
- Trabajos grupales

Al final de cada evento se elaborará un informe parcial adjuntado las evidencias.

## CONCLUSIONES

1. De los resultados de la aplicación de la encuesta a los docentes se comprobó serias deficiencias en la evaluación del desempeño profesional en del Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.
2. Los procesos de gestión en Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, no toman en cuenta la evaluación del desempeño profesional, con la finalidad de mejorar la formación académica.
3. Los principios de la teoría de la acción, nos permitió diseñar un proceso que fomenta y fortalece el mejoramiento de la evaluación del desempeño profesional y una manera de identificar sus cualidades como punto de partida para diseñar políticas que coadyuven los procesos de formación profesional.
4. Los principios de la teoría de la acción: Conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones, para desarrollar una labor eficiente. Los docentes son diseñadores e implementadores de la actividad educativa. Los docentes diseñan acciones educativas con miras a lograr aprendizajes significativos. Es la descripción adecuada de las motivaciones y de las causas que promueven la acción social, nos permitió proponer cuatro estrategias como solución al problema
5. Las propuestas de estrategias para una mejor evaluación del desempeño profesional coadyuvan a la solución de la problemática evidenciada por el cumplimiento de los objetivos señalados en la presente investigación, los que fueron cumplidos.

## RECOMENDACIONES

1. Que el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, tome en cuenta las estrategias propuestas para superar el deficiente desempeño profesional.
- 2.- Que en el presupuesto operativo de la Institución Educativa se designe o considere una partida para el desarrollo de las actividades que involucre la evaluación del desempeño profesional.
- 3.- Que las estrategias para el desempeño profesional sean aplicadas en las demás Instituciones Educativas de Chachapoyas, para superar el deficiente desempeño profesional y así aliente al mejoramiento del nivel profesional como del desempeño en la formación profesional.
- 4.- Se sugiere que se realice trabajos de investigación en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas, sobre temas de competencias profesionales, autoevaluación y acreditación de los procesos de calidad, tendientes a mejorar el desempeño profesional y la formación profesional no universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1) Arbizu, F. (1994). La función docente del profesor universitario. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- 2) Barbera, E. (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior, Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 3:2, pp. 5-18.
- 3) Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa, Barcelona.
- 4) Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad: en una era de super complejidad. Pomares, Girona.
- 5) Bain, Alexander. (2000). “La ciencia de la educación”. Editorial el Mercurio.
- 6) Barrantes, E. (1998). “Historia de la educación en el Perú”. Editorial San Marcos, Lima, Perú.
- 7) Bunge, M. (1970). Ciencia y Desarrollo. Edit. Siglo XX. Buenos Aires.
- 8) Clark, C. y R. Yinger (1980). The Hidden world of teaching: implications for research on teacher planning. Research Series numb. 77. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- 9) Carrasco Díaz S. (2005) Metodología de la Investigación Científica. Pautas Metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Editorial San Marcos.
- 10) Calderón, C. y Escalera G. (2008) La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Revista de Educación XXI, 11, pp. 237-256.
- 11) Caldive Pérez y Rosemdo (2006) desarrollaron la investigación titulada Evaluación del

Desempeño Docente en el Aula como un Indicador de Calidad de la Enseñanza.  
12) Crespo, M. 1997. La Transformación de las Universidades en cara al Siglo XXI. La

Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Habana, Cuba. CRESALC, UNESCO.

13) Crisólogo A., (1999) “actualizador pedagógico”. Editorial Abedul. Lima, Perú.

14) Chikering, A. y Gamsun, F. y Barsi, L. (1989). Institutional inventory: seven principles for good practices in undergraduate education. En AAHE Bulletin, (11).

15) Consejo Superior De Investigaciones Científicas (CSIC) (2009) Ranking Web de Universidades europeas. Ver <http://www.webometrics.info/top500europees.asp> (Consultado el 30.VII.2010).

16) De La Orden Arturo. (1990) Evaluación, Selección y Promoción del Profesor Universitario. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Artículo publicado en la Revista Bordón 1990 y en la revista Complutense de Educación Vol 1. Editorial Universitaria Complutense. Madrid.

17) De La Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. Bordón, 266, p. 5-30.

18) Díaz, Ángel. (1994). La propuesta curricular estadounidense y la Modular por objetos de transformación, en evaluación de la pertinencia curricular del CONALEP. Aproximaciones teóricas. México.

19) Delors, J., (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.

- 20) Díaz Barriga, Ángel (2000), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), Evaluación académica, México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Fondo de Cultura Económica, pp. 11-31.
- 21) Documentos de Autoevaluación de la Escuela Profesional de Educación, Marco Teórico. UNPRG, 2001 Pág. 21 – 23.
- 22) Echevarría, B. (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. ESIC, Madrid.
- 23) Eraut, M. (2006). Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en educación superior. Seminario RED-U, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Barcelona, Doc. Policopiado 04/07/2006.
- 24) Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock, La investigación de la enseñanza, ii. Métodos cualitativos y de observación, Madrid: Paidós Ibérica / Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 195-301.
- 25) Fielded, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO.
- 26) García, Jesús. (1992) Tendencias de la Educación Superior. La Habana, Cuba. Pág. 3 – 10
- 27) Gonzáles, A. (1996). Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: proyección en educación secundaria y en formación de personas adultas. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I, Ponencias. San Sebastián.

- 28) Gonzáles, A. Y Sánchez, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden los alumnos en la universidad? En: Chamorro Plaza, M.; Sánchez Delgado, P. (Coords.) (2005). Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (11-44).
- 29) Gonzáles, Edwin. (2001). “Necesidades y demandas para un cambio en educación” Pág. 172 y 178.
- 30) Goñi Zabala, J. M. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.
- 31) Grupo Helmantica (1995). Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca. Madrid: CIDE. Informe.
- 32) Hernández E., Fernández C. Baptista P. (2006) Metodología de la Investigación Editorial McGRAW-HILL Cuarta edición. México.
- 33) Hierbert, J.; Morris, A., Berk, D. y Jansen, A. (2007) Preparing teachers to learn from teaching, Journal of Teacher Education, 58:1, pp. 47- 61.
- 34) Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin, Montreal.
- 35) Le Boterf, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Gestión 2000, Barcelona.
- 36) Luna, E. (2000). “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (comps.) Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas, México: Paidós Educador, pp. 63-84.
- 37) Martínez, M. y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, revista española de pedagogía, 63: 230, enero-abril, pp. 63-73.
- 38) Marcelo, C. (2004). Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. Revista

Electrónica Educational Policy Analysis Archives.

- 39) Mc Clelland, D. (1987). Human Motivation. Cambridge University Press, New York.
- 40) MORALES, Víctor. Modelos dominantes de postgrado y modelo alternativo para América Latina (Extracto 1994) II Junta Consultiva sobre Postgrado en Iberoamérica. La Habana.
- 41) Navarro, K. Las Universidades y el Libre Mercado. Documento en Internet <http://www.euram.com.ni/p.verdes/Articulos/Karlos-navarro-153.htm>.
- 42) Nassif, Ricardo. (2001). “Pedagogía general” Pág. 11 – 15.
- 43) Portaencasa, R. 1997. La Universidad Virtual. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. CRESAL, UNESCO.
- 44) Proyecto Tunning (2003). Tunning Educational Structure in Europe. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.
- 45) Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, Barcelona.
- 46) Race, P. (1998). An Education and training toolkit for the new millenium En Innovations in Education and Training International, 3, 35 (262-271).
- 47) Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior. Narcea, Madrid.
- 48) Rueda Beltrán, Mario y Rodríguez, Leticia (1996). “La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM”, en Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto (comps.), La evaluación de la docencia universitaria, México: Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-50.
- 49) Rodríguez, S. (2003). La formación del profesorado universitario. Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 331, mayo-agosto, (67-99).
- 50) Salas, R. 2000. La calidad en el desarrollo profesional: Avances y Desafíos. Rev.

- Cubana. Educación Media Superior; 14 (2):136-47.
- 51) Saravia Gallardo. Evaluación del Profesorado. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis para optar el título de Doctor. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Barcelona 2004. Disponible en: [http://www.tdx.cbuc.es/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-1001104-085258/TESSSARAVIA.PDF](http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1001104-085258/TESSSARAVIA.PDF)
- 52) Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico. Revista UMBRAL 2000, N° 8, Enero. Documento recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://www.reduc.cl>
- 53) Simpson, R. D.; Smith, K. S. (1995). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. En Innovative High Education, 2, 18, (133-146).
- 54) Trahtemberg, León. (2001). “Concepto de la nueva educación peruana” Pág. 49 y 229.
- 55) Tunnerman, C. 1995. Políticas, Estrategias para la transformación de la Educación Superior. La Educación Superior frente al cambio. Conferencia Mundial – UNESCO. p.16
- 56) Universidad Central de Venezuela. Doctorado y Universidad, su historia (1999). Revista Pedagógica, Vol. 20, N.º. 57. Escuela de Educación.
- 57) Universidad de Oxford (2008) Ver <http://www.admin.-ox.ac.uk/epsc/> (Consultado el 30.VII.2010). –Postgraduate Taught
- 58) Universidad de Viena (2008) Ver <http://www.univie.-ac.at/satzung/> (Consultado el 30.VII.2010).
- 59) <http://www3.unibo.it/nucleovalutazione/docRelazioni/Relazione%20NdV%20Opinione>

[%20studenti%20a.202008-09.pdf](#) (Consultado el 30.VII.2010). Universidad de Boloña

60) Universidad Autónoma Metropolitana (1990). Órgano Informativo, supl. especial, 21 de mayo, vol. XIV, pp. 1-3.

61) Valcárcel, M. (Coord.) (2003). Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Córdoba (España).

62) Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

63) Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

64) Hacia una teoría general de la acción, Talcott Parsons y otros – Editorial Kapeluz, 1968

65) La Acción Humana de Ludwig von Mises – Editorial Sopec SA - 1968

66) Las Ciencias Sociales en discusión de Mario Bunge – Editorial Sudamericana SA – ISBN 950-07-1566-X

# ANEXOS

## ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO PERÚ -JAPÓN DE CHACHAPOYAS, SOBRE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

### INSTRUCCIONES:

Estimado colega: en la presente encuesta, usted encontrará preguntas relacionadas con la evaluación del desempeño docente, lea con mucha atención y marque con una (X), dónde considere adecuada su respuesta

Su respuesta tendrá valor en la medida que se trata mejorar el proceso de formación profesional no universitaria en el Instituto de Educación Superior Público Perú -Japón de Chachapoyas.

### A. ORGANIZA LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL.

1.- Se elabora un plan de evaluación

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

2.- Tiene programada la evaluación

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

3.- Da a conocer los resultados

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

### B. UTILIZA PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS POR LOS DIRECTIVOS

4.- Conocen los Fundamentos epistemológicos de la evaluación.

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

5.- Los procedimientos tienen fundamentos psicológicos

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

6.- Tienen fundamentos pedagógicos

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

7.- Aplica teorías en su desempeño docentes

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

### C. Desarrolla su actividad de gestión para el desempeño docente

8.- Utiliza documentos adecuados

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

9.- Los instrumentos de evaluación son adecuados

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

10.- Los indicadores son entendibles

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

11.- Publica los resultados

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

12.- Es objetiva la calificación

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

#### D. FORMACIÓN PROFESIONAL

13.-Tiene formación académica

a. Si      b. No

14.- Tiene otros grados académicos

a. Bachiller      b. Maestría      c. Doctorado

#### E. CAPACIDAD ACADÉMICA DOCENTE

15.- Posee suficiente preparación académica

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

16.- Demuestra dominio en su especialidad

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

17.- Demuestra cultura actualizada

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

#### F. PERSONALIDAD DOCENTE

18.- Demuestra personalidad e sus actos

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

19.- Posee capacidad de Liderazgo

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

20.- Tiene Capacidad de gestión

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

21.- Es Democrático con sus semejantes

a. Siempre      b: A veces      c. Nunca

- 22.- Participa en las diferentes actividades programadas  
a. Siempre      b. A veces      c. Nunca

G. POSEE EFICIENCIA PROFESIONAL

- 23.- Es investigador  
a. Siempre      b. A veces      c. Nunca
- 24.- Se identifica con la institución  
a. Siempre      b. A veces      c. Nunca
- 25.- Es Responsable con sus compromisos  
a. Siempre      b. A veces      c. Nunca
- 26.- Tiene ascendencia frente a los demás  
a. Siempre      b. A veces      c. Nunca
- 27.- Programa la evaluación de los aprendizajes  
a. Siempre      b. A veces      c. Nunca

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS**

Yo, **Eneque Gonzales Marino** asesor de tesis del trabajo de investigación de la estudiante Corina Libertad Caverro Risco

**Titulada:**

"ESTRATEGIAS BASADAS EN LA TEORIA DE LA ACCIÓN PARA DESARROLLAR EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO PERÚ JAPÓN DE CHACHAPOYAS", luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma un índice de similitud de 16% verificable en el reporte de similitud del programa turnitin.

El suscrito analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque, 24 de Setiembre de 2022



---

Dr. Eneque Gonzales Marino  
ASESOR



## Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Corina Caveró Libertad
Título del ejercicio:	estrategias de teoría del comportamiento que contribuyan a...
Título de la entrega:	estrategias de teoría del comportamiento que contribuyan a...
Nombre del archivo:	TESIS_CORINA_LIBERTAD_CAVERO_1_1_1.docx
Tamaño del archivo:	3.03M
Total páginas:	68
Total de palabras:	16,520
Total de caracteres:	91,678
Fecha de entrega:	23-ago.-2022 10:34a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	1885982032



Dr. Eneque Gonzales Marino  
ASESOR

tesiss

## INFORME DE ORIGINALIDAD

16%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

6%

2

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Trabajo del estudiante

1%

3

es.slideshare.net

Fuente de Internet

1%

4

petalolimon.blogia.com

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

6

Submitted to Universidad del Istmo de Panamá

Trabajo del estudiante

&lt;1%

7

repositorio.unprg.edu.pe:8080

Fuente de Internet

&lt;1%

8

www.uag.mx

Fuente de Internet

&lt;1%



Dr. Eneque Gonzales Marino  
ASESOR