

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

**Cultura Organizacional y Desempeño Laboral Docente en la
Institucion Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.**

Presentada para obtener el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación
con mención en Gerencia Educativa Estratégica

AUTORA:

Good Monica Huaman Condori

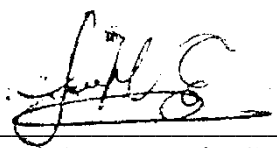
ASESOR:

M.Sc .Evert Fernández Vásquez

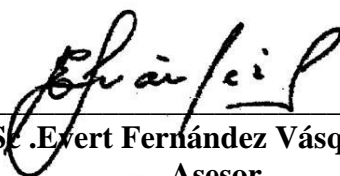
LAMBAYEQUE – 2020

Cultura Organizacional y Desempeño Laboral Docente en la Institución Educativa N°
64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

Presentada por:



Good Mónica Huamán Condori
Autora



M.Sc. Evert Fernández Vásquez
Asesor

Aprobada por:



Dr. Wilder Alvarado Castillo
Presidente



Dra. Mirian Valladolid Montenegro
Secretaria



M.Sc. Daniel Alvarado León
Vocal



Nº 000076



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 14.00 horas del día 28 de enero del año dos mil veinte, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 816-2019 D-FACHSE, de fecha 08/03/2019 conformado por:

Dr. Wilder Alvarado Castillo PRESIDENTE(A)

Dra. Miriam F. Valladolid Montenegro SECRETARIO(A)

Msc. Daniel Edgar Alvarado León VOCAL

Msc. Evert Fernández Vázquez ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Cultura Organizacional y desempeño laboral Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Good Mónica Huamán Condori

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 126-2020 D-FACHSE, de fecha 24/01/2020

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 85 puntos que equivale al calificativo de Muy Bueno

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica

Siendo las 18.00 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

ASESOR

Observaciones:

En el Acta de Sustentación de Tesis N°000076, se evidencia el proceso de sustentación de tesis. La misma que ha sido refrendada por el jurado conformado por el presidente, secretario y vocal, mas no se registra la firma del asesor, cuya labor efectiva es durante el proceso de elaboración de tesis y su presencia en el acto de sustentación de la tesis es voluntaria. Por tanto, su ausencia no invalida el acto de sustentación.

El/la sustentante cumple con los requisitos para la emisión de su grado académico correspondiente.

Lambayeque, 13 de enero del 2023.



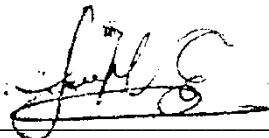
A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Percy Morante", written over a horizontal line.

Dr. Percy Carlos Morante Gamarra
Director UP-FACHSE

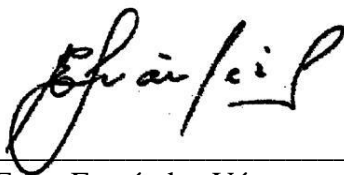
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, **GOOD MONICA HUAMAN CONDORI** investigadora principal y. Evert Fernández Vásquez asesor del trabajo de titulado **CULTURA ORGANIZACIONAL Y DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 64731 MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA** declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar, que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 27 Abril 2023



Bach. Good Mónica Huamán Condori
Investigadora



Evert Fernández Vásquez
Asesor

DEDICATORIA

A Dios y a mis padres por permitirme llegar hasta este escalafón en mi vida.

AGRADECIMIENTO

A nuestro creador por darme salud y vida.

INDICE

PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I: ANÁLISIS DE ESTUDIO	13
1.1 Ubicación	14
1.2 Evolución Histórico Tendencial del Objeto de Estudio	17
1.3 Características del problema	24
1.4 Metodología	30
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	34
2.1 Teorías Científicas del desempeño laboral docente	35
2.1.1 Teorías de Autoeficacia de Bandura	35
2.1.2 Teoría del Aprendizaje Social de Rotter	40
2.2 Teorías Científicas Relacionadas a la Cultura Organizacional	43
2.2.1 Teoría de la Cultura Organizacional de Robbins	43
2.2.2 Teoría de la Cultura Organizacional de Schein	44

2.2.3 Teoría de Cultura Organizacional de Chiavenato	45
2.3 Definiciones de Cultura Organizacional	46
2.4 Características de la Cultura Organizacional	50
2.5 Bases Conceptuales de la Cultura Organizacional	53
2.6 Bases conceptuales del desempeño laboral docente	56
2.6.1 Conceptualización del desempeño docente	56
2.6.2 Profesionalismo docente	58
2.6.3 Perfil docente	61
2.6.4 Formación docente	64
2.7 Desempeño laboral y competencias profesionales en el trabajo docente	66
2.8 Evaluación de desempeño docente: principales tensiones	70
CAPITULO III	80
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	80
3.1 Análisis y discusión de los resultados	81
3.2 Presentación de la propuesta	107
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	126

RESUMEN

El problema quedó formulado así: se evidencia insuficiencias en el desempeño laboral docente y se expresa a través de los siguientes indicadores: La falta de interés por la evaluación de su desempeño docente, la desmotivación de los docentes que se muestra cada día en el salón de clases y la acentuada desactualización docente en temas prioritarios como es la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y los procesos de gestión educativa. Como objetivo general: Establecer la relación que existe entre la cultura organizacional y el desempeño laboral docente considerando la percepción del directo, docentes y los padres de familia. El objeto de estudio: proceso de gestión del desempeño laboral docente de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya. Siendo la hipótesis la siguiente: Existe una relación directa y significativa entre la cultura organizacional y el desempeño laboral docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya. El tipo de investigación es correlacional. Además, el diseño de investigación es descriptivo correlacional ya que el propósito de la investigación es examinar la relación entre dos variables. En cuanto al procesamiento de datos éste consistirá en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizará de forma electrónica y se someterá al tratamiento estadístico, para de esta manera determinar el significado de aquellas relaciones significativas. Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o SPSS versión 22, se utilizó la prueba estadística T de student (coeficiente de spearman) donde se corroboró la hipótesis planteada.

Palabras claves: Cultura Organizacional y desempeño laboral docente.

ABSTRACT

The problem was formulated as follows: there are shortcomings in the teacher's work performance and it is expressed through the following indicators: The lack of interest in the evaluation of their teaching performance, the demotivation of the teachers that is shown every day in the classroom. classes and the accentuated teacher out-of-date in priority issues such as the conduct of the teaching-learning process and educational management processes. As a general objective: To establish the relationship that exists between the organizational culture and the teaching work performance considering the perception of the director, teachers and parents. The object of study: teacher performance management process of the Educational Institution N ° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya. The hypothesis being as follows: There is a direct and significant relationship between the organizational culture and the teaching work performance in the Educational Institution N ° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya .The type of research is correlational. In addition, the research design is descriptive correlational since the purpose of the research is to examine the relationship between two variables. Regarding data processing, this will consist in the calculation, selection, classification and ordering of tables or tables, duly codified and tabulated. The tabulation will be done electronically and will be subject to statistical treatment, in order to determine the meaning of those significant relationships. To analyze the data, Excel Software or SPSS version 22 will be used, the statistical test T of student (spearman coefficient) was used, where the hypothesis was corroborated.

Keywords: Organizational culture and teacher work performance.

INTRODUCCIÓN

Con este marco de fondo, un hito educativo importante en la implantación de nuevos modelos educativos fue la realización en 1990 de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, considerada como uno de los eventos más importantes respecto de la educación y la teoría educativa. En este evento, se dio cuenta de un giro en las concepciones educativas, emergiendo una revalorización de la educación como un proceso social, centrada en el cambio de una sociedad industrial a otra del conocimiento. Esto implicó poner atención, entre otros aspectos, al desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la construcción de democracia y al incremento en la importancia de la generación de una discusión de los valores sociales de los procesos educativos (OEI, 1990).

Esto implica que, tal como expresa **Denise Vaillant** (2008), el mejoramiento de la situación de los docentes debe considerar tres elementos: “La existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, 2008).

En cambio, el desempeño laboral docente es el nivel de ejecución alcanzado por el trabajador en el logro de las metas dentro de las instituciones educativas en un tiempo determinado. En tal sentido, este desempeño está conformado por actividades tangibles, observables y medibles, y otras que se pueden deducir. Es decir, el desempeño laboral es la manera como los miembros de una institución educativa trabajan eficazmente, para alcanzar metas comunes, sujeto a las reglas básicas establecidas con anterioridad.

“La idea de concebir las organizaciones como culturas, en las cuales hay un sistema de significados comunes entre sus integrantes, constituye un fenómeno bastante

reciente. Hace diez años las organizaciones eran, en general, consideradas simplemente como un medio racional el cual era utilizado para coordinar y controlar a un grupo de personas”. **Robbins** (1991) (**Soto**, 2010)

“Pero las organizaciones son algo más que eso, como los individuos; pueden ser rígidas o flexibles, poco amistosas o serviciales, innovadoras y conservadoras, pero una y otra tienen una atmósfera y carácter especiales que van más allá de los simples rasgos estructurales. Los teóricos de la organización han comenzado, en los últimos años, a reconocer esto al admitir la importante función que la cultura desempeña en los miembros de una organización”. (**Soto**, 2010)

El aporte que se desea realizar se sustenta en lo trascendente de la cultura de una institución pues al ser un valor intangible y permanente aporta a la identidad de sus miembros y a la realización de sus objetivos.

La transmisión de la cultura recae en cada uno de los miembros de la institución, lo que varía en todo caso, es el nivel de impacto que tiene dicha cultura y el logro en cada uno de los miembros. La satisfacción de los empleados en el trabajo es algo que siempre desea la dirección de toda organización, porque tiende a relacionarse con los resultados positivos, con mayores índices de productividad, lo cual lleva al desarrollo de la institución. Por ello el interés e investigar la relación que existe entre la cultura organizacional y el desempeño laboral en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

El problema quedó formulado así: se evidencia insuficiencias en el desempeño laboral docente y se expresa a través de los siguientes indicadores: La falta de interés por

la evaluación de su desempeño docente, la desmotivación de los docentes que se muestra cada día en el salón de clases y la acentuada desactualización docente en temas prioritarios como es la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y los procesos de gestión educativa.

El objeto de estudio es el proceso de gestión del desempeño laboral docente de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

El objetivo general es: Establecer la relación que existe entre la cultura organizacional y el desempeño laboral docente, considerando la percepción del director, docentes y los padres de familia.

Teniendo como objetivos específicos:

_Describir los niveles de desempeño laboral docente en la Institución Educativa N°64731 Mariscal Cáceres de Atalaya, según su actuación.

_Precisar las dimensiones que presenta el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa N°64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

_Identificar la relación que existe entre cultura organizacional y desempeño laboral docente según T de Student.

Siendo la hipótesis la siguiente: Existe una relación directa y significativa entre la cultura organizacional y el desempeño laboral docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

El estudio abarca tres capítulos:

Capítulo I: El análisis del objeto de estudio, su ubicación el análisis tendencial del problema, cómo surge el problema y la metodología empleada;

En el capítulo II: Se detalla el marco teórico que fundamenta la investigación, de ambas variables en este caso el desempeño laboral docente como problema y la otra variable independiente la solución a la misma

En el capítulo III se presentan los resultados, el análisis de los mismos con su discusión y la construcción de la propuesta teórica para luego dar paso a las conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas, al final se presentan los anexos respectivos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

I.- ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 UBICACIÓN

Atalaya es una ciudad del centro-este del Perú, capital de la Provincia de Atalaya (Ucayali), situado a orillas del río Ucayali, justo en su inicio, en la confluencia de los ríos Urubamba y Tambo.

Fue fundada el 29 de mayo de 1928. Es conocida como «La Esmeralda del Ucayali». Es capital de la Provincia de Atalaya y el distrito de Raimondi.

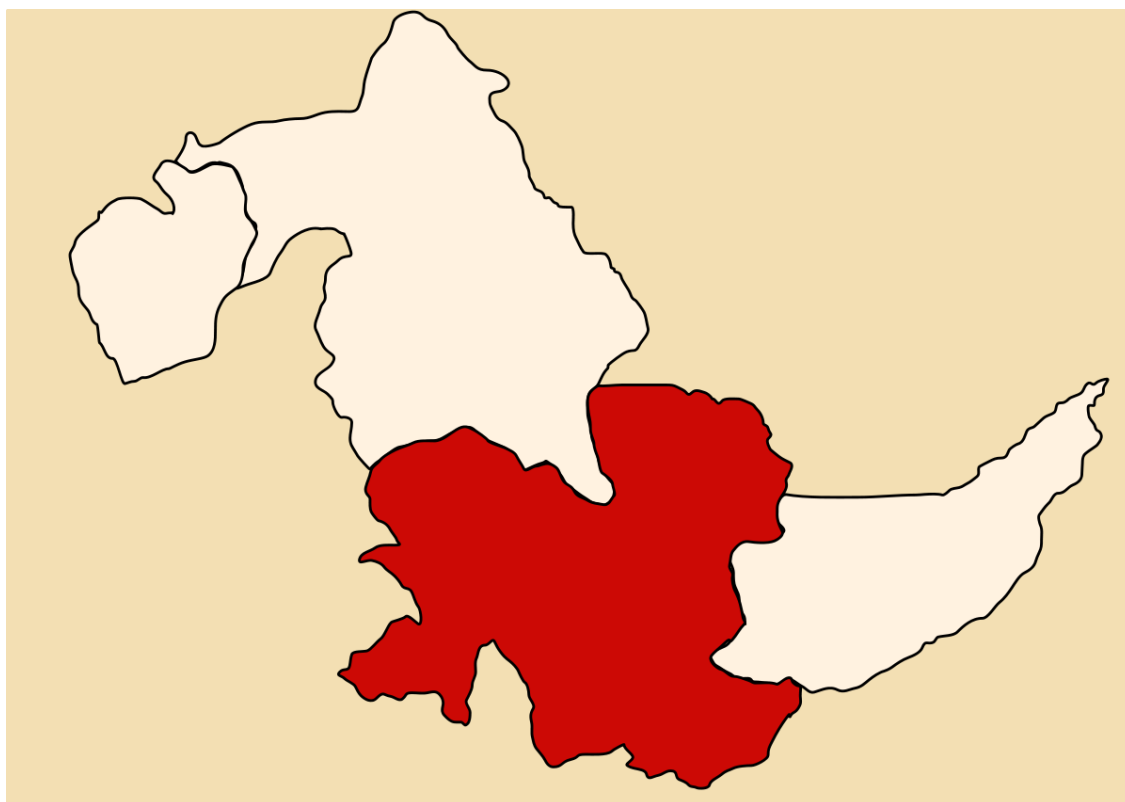
La población alcanza los 10 243 habitantes (2005); (proyectada 2009, 11 618 hab.) y se encuentra a una altitud de 220 msnm.

Atalaya también es conocido por los lugares turísticos que posee, como La Cueva de Tambo Ushco, La Piedra de Toro, Las Tres Ventanas, La Piscina Natural de Sapani y Las Aguas Heladas de la Quebrada Canuja.

Con el afán de preparar a la Amazonía en el eventual auge de colonizadores, el Estado Peruano decidió poner las bases políticas, sociales y geográficas. Tal es así que, el 28 de septiembre de 1928, se creó el Distrito del Alto Ucayali y el 29 de septiembre de ese mismo año, el Presidente de la República Augusto B. Leguía, promulgó la ley que creó el Distrito del Alto Ucayali, con la localidad de Atalaya como capital.

Posteriormente, con Decreto Ley N° 23416, del 1° de junio de 1982, se creó la provincia de Atalaya, manteniendo a la localidad de Atalaya como su capital, que ascendió al rango de Villa.

Mediante Ley N° 29845, del 15 de marzo de 2012 y publicada el 27 de marzo de 2012, se ascendió a Villa Atalaya al rango de Ciudad.



La Institución Educativa N° 64731, fue creado mediante R.D.D. N° 0496 El 03 de mayo de 1982, iniciándose con 23 alumnos en el primer grado. Siendo la primera directora la profesora Celina Torres Sanchez, hasta el año 1987.

En el año 1988 se hizo cargo de la dirección la Profesora Rosa Torres Eyzaguirr, hasta el año 1994. Siendo sucedida por la Profesora Roxana Cachay Vela por un periodo siete años.

En marzo del año 2002 asume la dirección el profesor Pedro Venegas Ramirez que en paz descanse; dando así, el comienzo a una nueva visión institucional: pues se realizaron importantes gestiones para la mejora e implementación de la infraestructura del plantel. Se logró ampliar los servicios educativos mediante R.D.R. N° 0175 del 09 de

julio del 2003, denominándose “COLEGIO ANGEL ARELLANO”. Teniendo como docentes al Profesor Herminio Martin Silva y al Profesor Ferrer Quispe inga, a cargo del primer año de secundaria con 12 varones y 23 mujeres haciendo un total de 35 alumnos y 32 padres de familia.

El 28 de mayo del 2004, se cambió el nombre de la I.E. llamándose ahora “Colegio Nacional Mariscal Cáceres” mediante R.D.D. 01162, siendo aún el director el profesor Pedro Venegas Ramirez.

El año 2007 tuvo a su cargo la dirección el profesor Ferrer Quispe inga, contando con 14 docentes titulados y atendiendo a más de 400 alumnos.

En el 2008 asume la dirección el profesor Uwer Carrión Troya, con una población estudiantil de 460 alumnos y 16 docentes titulados.

En el año 2009 la dirección fue asumida por el Profesor Augusto Rengifo Vásquez, se tenía una población de 470 alumnos con 19 docentes titulados.

En el 2010 el Profesor Uwer Carrión Troya asumió por segunda vez el cargo de director atendiendo a más de 480 alumnos de ambos niveles educativos.

En el año 2011 el Profesor Reninger Hugo Amasifuen Saavedra asume el cargo de director hasta el año 2012 contando con 22 docentes titulados, y atendiendo a más de 520 alumnos en ambos niveles. Gestión en la que también fue implementada la institución educativa con 10 aulas, distribuida en ambos niveles: 6 para el nivel primaria y 4 del nivel secundario, siendo ejecutadas dicha obra por FONCODES.

En el año 2015 asume la dirección el profesor Octavio Marín Silva, hasta el 2018, teniendo un avance significativo en la implementación curricular.

En la actualidad año 2019, asume la dirección la profesora Rosmily Ericka Montoya Albites, con una población mayor a 989 alumnos y 37 docentes en el nivel primaria y secundaria. El Colegio Nacional Mariscal Cáceres es muy competitiva, porque ha obtenido diferentes logros a nivel Provincial, Regional y Nacional y gracias a la municipalidad provincial de Atalaya contamos hoy en día con una moderna infraestructura, implementada con 18 aulas, laboratorio de Ciencias, Biblioteca escolar, Comedor estudiantil, SS.HH. y Laboratorio de Computo e Internet.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

Dos son los grandes factores que ayudan a entender las diferentes decisiones tomadas en cada sistema educativo respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño: por un lado, la tradición educativa del país y, por otro, las necesidades educativas prioritarias del mismo.

Efectivamente, la tradición educativa marca de forma importante las distintas decisiones tomadas por los países en estos dos ámbitos.

Así, los sistemas educativos de tradición anglosajona, de los países nórdicos, de los países de Europa central y del este, y de los países de tradición latina (Europa del Sur y América Latina) configuran tal forma que esta tradición incide en cada una de las soluciones adoptadas. No en vano, los elementos que configuran los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño con otros factores del sistema educativo, y con decisiones relativas a la organización de la función pública.

De esta manera, no es extraño encontrarse con casos como, por ejemplo, en Finlandia, cuyo sistema educativo se define por la gran autonomía que tienen las

escuelas, todas las decisiones relativas a los docentes son tomadas en el interior del centro educativo: la selección, la promoción o la propia evaluación, que es entendida más como un proceso de auto reflexión del docente dentro de la escuela donde labora. Frente a lo acontecido en Francia, país paradigmático en el planteamiento más centralista, donde prima el criterio de equidad en todas las escuelas, lo que hace que aspectos como la selección, promoción o evaluación, sean determinados por las autoridades educativas. En este país, la organización de los docentes, como servidores públicos, es análoga a la de otros funcionarios.

Pero, por otra parte, también se observan diferencias en los planteamientos adoptados en función de las prioridades en la política educativa. Así, en los países de Europa Occidental, la preocupación es atraer a los mejores candidatos hacia la profesión docente y mantenerlos motivados hasta su jubilación. En América Latina y en los países del Este de Europa, por el contrario, la prioridad es elevar la calidad de la docencia.

Con ello, en América Latina y en muchos países del Este de Europa hay una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello. En los países de Europa Occidental, por el contrario, la evaluación se entiende más como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional, y los sistemas de promoción como una manera de mantener motivados a los docentes hasta su jubilación.

A continuación, se revisarán los elementos más relevantes encontrados en el estudio respecto al acceso a la profesión, los sistemas de promoción, la jubilación y el retiro, y los sistemas de evaluación del desempeño.

Dada la diferencia entre la oferta de plazas docentes y la demanda de trabajo por parte de futuros maestros y profesores, en todos los países de Europa y América

analizados se ha establecido algún sistema de selección de candidatos para el acceso a la función docente. Esta regla sólo tiene una excepción: Cuba, donde todos los egresados de los centros de formación de docentes tienen una plaza asegurada.

Básicamente, es posible encontrar dos grandes modelos en el acceso a la profesión docente, ambos relacionados con la mayor o menor autonomía en la selección y gestión del personal docente por parte de los centros o autoridades locales. El primer modelo lo conformarían los países anglosajones, nórdicos y bálticos, con una fuerte tradición de autonomía en la selección de educadores por parte de los centros docentes o las autoridades locales. En estos países, cada centro o autoridad local selecciona a sus propios docentes para cubrir vacantes concretas y con sus propios procedimientos de admisión. En esos casos, lo habitual es que el docente tenga una relación laboral de contratado.

En segundo lugar, estarían los países de tradición más centralizada, como son los países del sur de Europa, los países de América Latina y Centroeuropa. En estos casos, la selección la hace la Administrativa central mediante algún sistema equitativo para todo su territorio, que puede ser de concurso-oposición o exclusivamente de concurso de méritos. En este caso, la relación contractual de los docentes con la Administración suele ser sólo la de funcionarios públicos, es decir, relación laboral definida por leyes y permanente a lo largo de toda la vida del trabajador.

En ambos modelos, los requisitos para poder presentarse a la plaza son análogos: titulación (con alguna excepción) y nacionalidad (excepto los países de la Unión Europea y algunos centroamericanos).

En ocasiones también se exige certificados de buena conducta o conocimiento de la lengua vernacular de enseñanza u otros.

La preocupación por mantener a los profesores motivados mediante un reconocimiento externo es general en todos los países de Europa y América. Dos son las estrategias diseñadas para lograrlo. Por una parte, lo que se puede denominar como promoción horizontal, por la cual los docentes ven reconocido su trabajo mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades.

Y, por otra parte, mediante la promoción vertical por la cual los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial.

Todos los países analizados han regulado algún mecanismo de promoción horizontal. Sin embargo, es posible reconocer dos modelos claramente diferenciados: por un lado, el sistema de escalafón docente, por el cual se establecen una serie de categorías profesionales para los profesores; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre docentes.

Una buena parte de países de América Latina y Europa cuenta con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus profesores. Este escalafón puede servir para determinar tanto los complementos salariales como otros beneficios laborales (prioridad en el cambio de escuela, por ejemplo) o profesionales (prioridad para licencias por estudios o elección de horarios).

Otros países, por el contrario, reconocen el trabajo y la experiencia de los docentes a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías. Dentro de esta modalidad, también caben dos posibilidades, que ese incremento se realice a través de una escala retributiva lineal, donde existe un número determinado de niveles sucesivos que se van alcanzando a partir del cumplimiento de una serie de criterios, o

mediante una escala retributiva matricial, basada en una red que toma en cuenta diversos factores, y por la cual el salario del docente varía de acuerdo con el cumplimiento de criterios tomados de forma independiente entre sí.

Ambas posturas parten de la necesidad de establecer estímulos externos a los docentes para fomentar su desarrollo profesional; sin embargo, están enfrentadas en la idea de tener un cuerpo de docentes jerarquizado o igualitario. La decisión no es vana, subyacen dos imágenes del sistema educativo. La una, de un sistema jerarquizado, análogo al mundo empresarial. La otra, corresponde a un sistema donde las relaciones de igualdad predominen. Ambas concepciones tienen claras repercusiones para el funcionamiento, el clima y las relaciones de trabajo de los centros.

Respecto a la promoción vertical, existe cierto consenso en todos los países por la regulación de un sistema de ascenso como parte de la carrera docente en el cual el profesor o maestro asume nuevas responsabilidades ajenas a las del docente de aula. El mismo tiene como objetivo, junto con mantener a los docentes motivados y reconocer su buen desempeño, seleccionar a los mejores para los cargos de gestión, dirección y supervisión. Así, en la práctica, en la totalidad de los países, ser docente es un requisito, legal o de hecho, para ser director o supervisor.

Pese a ello, son muy diferentes los procedimientos para la selección de este personal. En el estudio se han detectado tres grandes modelos: oposición, concurso de méritos y sistema libre. Los criterios más habituales para la selección de directivos en todos los países son los referidos a la experiencia profesional, y la posesión de títulos y de formación específica para ocupar el cargo. Además, en algunos se consideran los resultados de la evaluación del desempeño docente, o la pertenencia a determinado escalafón magisterial.

En todos los países, los docentes tienen derecho a cesar en su actividad laboral por razones de edad o años de servicio, manteniendo ingresos como pensión de jubilación. Sin embargo, existen importantes diferencias en las condiciones y características para este retiro entre diferentes países.

Tres grandes modelos o tendencias se han identificado en este trabajo. Por una parte, se encuentran los países en los que el criterio básico para la jubilación es haber alcanzado una edad determinada, habitualmente entre los 60 y los 65 años, con posibilidad de jubilación anticipada y postergada con límites, y sin diferencias en función del género. Aquí se encuentran la gran mayoría de países de Europa occidental.

En el segundo modelo encontrado, el criterio fundamental de jubilación es también la edad, habitualmente entre los 55 y 60 años, aunque es posible postergar la jubilación de manera indefinida y, además, suelen existir diferencias en las condiciones, en función del género de los docentes. Bajo este modelo se encuentran una gran mayoría de países de Europa del Este. El último modelo se caracteriza por tener como único criterio para la jubilación los años de servicio, o éstos en combinación con la edad, y por tener la posibilidad de poder ser postergada sin limitación temporal. Este modelo es frecuente en América Latina.

De esta forma, las características y condiciones de la jubilación y el retiro parecen deberse más a cuestiones culturales, demográficas y económicas que a razones de carácter pedagógico.

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también familias y sociedad en general. De esta forma, no es de extrañar

que no esté generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América. Resulta en ese sentido especialmente llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tiene tanto las Administración educativa como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

Analizando la diversidad de propuestas y posturas, el criterio básico que define a los diferentes modelos de la evaluación y del desempeño docente en Europa y América es el propósito de la evaluación, el para qué de la misma. Con este criterio se han detectado cinco modelos:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.
- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

De esta forma, la primera idea conclusiva ha de ser la afirmación de que es posible un sistema educativo de calidad sin un sistema de evaluación externa del desempeño

docente. En ese caso, se sustituyen la presión y los estímulos externos por una confianza en la profesionalidad de los docentes. Y en ese contexto, los centros escolares se constituyen como la unidad básica para la mejora de la educación.

En cualquier caso, parece claro que, si se desea mantener e incrementar la motivación de los profesionales de la educación, reconociendo el buen trabajo de los docentes mediante un incremento salarial o la promoción en el escalafón docente, es necesario contar con un sistema que discrimine el buen desempeño docente del que no lo es tanto. Así, es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional. Pero, como luego se insistirá, es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente.

1.3 CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA

UNESCO, América Latina y el Caribe (2016) se unen para fortalecer el desarrollo de políticas docentes destinadas a garantizar el derecho a la educación. En el encuentro Jorge Sequeira, director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, explicó los alcances de la Estrategia Regional Docente, liderada por la OREALC-UNESCO Santiago. Esta estrategia contribuye con los autores del ámbito docente a través de marcos de referencia rigurosos, actualizados y contruidos de manera colectiva, para la toma de decisiones informada y el fortalecimiento de capacidades nacionales hacia el diseño consensuado de políticas públicas relativa a los docentes. La Estrategia Regional Docente aborda temas fundamentales para mejorar el desempeño laboral docente de los profesores en la región, especialmente su formación inicial, formación continua y desarrollo profesional, carrera docente, instituciones y procesos para la toma de decisiones de políticas públicas.

En el Marco de Acción para las Américas Educación para Todos realizado en Santo Domingo, República Dominicana (2000), reconoce que, a pesar de los logros obtenidos, quedan algunos temas pendientes que merecen atención de los países en la Región: Baja valoración y profesionalización de los docentes y la falta de articulación entre los distintos actores involucrados en la Educación para Todos.

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es como mejorar el desempeño laboral docente.

Namo de Mello (2003). Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Los maestros son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional.

Tres son las ideas que comparten los países que evalúan el desempeño de los docentes en su práctica diaria. En primer lugar, la evaluación del trabajo de los profesores supone una definición a priori de aquello que es un buen desempeño.

En países como Chile y Perú, se han elaborado y aprobado oficialmente matrices que registran un conjunto de estándares de calidad organizados en distinta áreas o ámbitos de trabajo.

En Chile, el marco para la buena enseñanza incluye veinte criterios y setenta descriptores distribuidos en los cuatro dominios que definen el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje (preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio

para el aprendizaje apropiado, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales).

En Colombia, Ecuador y México existen perfiles que son elaborados ad hoc y son definidos por las instancias correspondientes del sector a nivel nacional y subnacional.

En el caso peruano, el marco del buen desempeño docente está compuesto por cuatro dominios (la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad, y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente) que comprenden nueve competencias, que a su vez contienen cuarenta desempeños.

En segundo lugar, las evaluaciones del desempeño están definidas como oportunidades de mejora de los profesores. La periodicidad de estas evaluaciones cuyo promedio es de cada tres años ofrece un camino de mejora, a partir de la demostración de las habilidades consolidadas o la presentación de nuevas competencias adquiridas. En casos como el ecuatoriano o el colombiano, los buenos resultados en las evaluaciones de desempeño suponen estímulos e incentivos, así como elementos conducentes a promociones laborales.

Finalmente, en tercer lugar, la evaluación del desempeño docente está concebida como una estrategia para retener a los mejores profesores dentro del sistema, pues se ha extendido la implementación de incentivos de tipo salarial en función a los resultados, así como otro tipo de reconocimientos. Pero al mismo tiempo, tanto en Colombia, como en Chile, Ecuador, México y Perú, deficientes resultados en estas evaluaciones tienen consecuencias de alto impacto para la estabilidad laboral de los docentes.

En todos los casos, luego de oportunidades de capacitación para los profesores con resultados deficientes, si las evaluaciones negativas persisten, los docentes son separados de la carrera. No obstante, en la práctica no ha sido usual llegar a este punto. Esta medida extrema más bien ha sido excepcional en todos los países donde se han implementado sistemas de evaluación del desempeño docente, entre otras cosas por la resistencia que surgió en los gremios durante mucho tiempo. Además, en varios momentos estas evaluaciones arrojaron deprimentes resultados que han cuestionado la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

Según el MINEDU: El problema de los profesores en el país puede ser visto desde tres puntos: problemas en la formación del docente, bajo nivel remunerativo, y un marco normativo irreal.

Primero, la docencia peruana atraviesa un serio problema de calidad. En la década de los noventa se flexibilizó las normas que autorizaban la creación de centros de formación docentes. La proliferación de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), caracterizados por su poco alumnado y baja calidad, ha llevado a que la oferta de profesores supere la demanda. Entre 1990 y 1997, el número de Institutos Superiores Pedagógicos pasó de 17 a 117.

Segundo, no existen mecanismos de incentivo para el profesor. El marco normativo vigente no penaliza la ineficiencia ni premia la eficiencia, así, el régimen de remuneraciones no está vinculado al desempeño. En la remuneración del docente existe una diferencia importante en la remuneración entre los que logran ascender de escala y los que no. El sistema público no se encuentra sometido a evaluaciones que den cuenta del desempeño a las autoridades y a los padres de familia.

Tercero, la Ley del Magisterio, que espera ser modificada, fue promulgada en 1984. Esta ley tiene como características principales: estabilidad laboral absoluta del profesor nombrado, se impide la creación de incentivos basados en el desempeño donde los ascensos proceden de acuerdo a la antigüedad del docente, sólo se admite evaluaciones a profesores para ascensos y/o mayor sueldo, no permite movilidad de los maestros de acuerdo con las necesidades del sistema y un docente puede ser nombrado sólo si posee título profesional en la carrera de educación convirtiéndose en un desincentivo para que profesionales de otras especialidades ingresen al magisterio. Finalmente, el entrapamiento político en el que se encuentra actualmente este sector no le hace nada bien a una educación como la peruana que se halla mal ubicada a nivel nacional e internacional. La solución al problema educativo, debería buscar soluciones innovadoras tanto por el lado de la demanda y como de la oferta.

Proyecto Educativo Regional (2008). Se sabe que los docentes son actores claves en el mejoramiento de la calidad educativa, si bien no pueden por si solos resolver los problemas más graves es indudable que sin su participación será imposible lograrlo. La formación docente es uno de los factores que influyen en el desempeño, existen en Ucayali 2 facultades de educación y seis Institutos Superiores Pedagógicos, de estos 03 son Públicos - incluido uno de formación artística - y 03 son privados, solo uno de ellos forma en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Del total de 6 969 profesores que trabajan en la región Ucayali, el 37% lo hace en zonas rurales, y el 18% en escuelas unidocentes/multigrado. A pesar de esta importante presencia, la situación de la escuela multigrado, generalmente no ha sido considerada en el currículo, en la formación docente, las estrategias metodológicas, los materiales y la organización del espacio y del tiempo en la escuela. La diversidad tanto cultural-

lingüística como pedagógica, de la zona no ha sido suficientemente tomada en cuenta. Es todavía una tarea pendiente desarrollar un Diseño Curricular Diversificado en el ámbito regional, que sea pertinente a las realidades de la Región Ucayali; y generar mecanismos para su implementación. La DREU viene elaborando con apoyo de DIGEIBIR la propuesta Pedagógica de educación Intercultural que va a servir de insumo para el trabajo de diversificación curricular en la región. El 66,9% de docentes en la región se encuentra laborando en condición de nombrado y el 33,1% por contrato. De todos los docentes nombrados el 89,01% son titulados, todos los docentes contratados tienen título. A pesar de este alto número de profesores con título pedagógico pareciera existir problemas con la calidad de los procesos de formación, aun considerando las observaciones que se tienen frente al proceso, un resultado que evidencia en parte esta situación es el de la evaluación censal de docentes 2007.

En la evaluación censal a nivel nacional, solo el 15% de los maestros aprobó matemáticas y el 33% comprensión lectora. En la evaluación docente para nombramiento y contratación 2008, en la región Ucayali de un total de 3 578 los docentes que obtuvieron calificativo entre 11.0 y 13.8 fueron 65, como se necesitaba 14 de promedio para ser nombrado, este año solo se contrataron maestros y ninguno se nombró. En la segunda evaluación realizada en el mes de julio del 2008, de los 65 aptos (evaluación anterior) se nombraron 34 (obteniendo más de 14 de promedio).

Parte de las situaciones difíciles que enfrenta la docencia en la región Ucayali son las condiciones en las que desempeña su trabajo, esto naturalmente tiene impacto tanto en el ejercicio docente como en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

La Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya presenta como una preocupante realidad problemática la desmotivación y desactualización de los docentes;

además de las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes es deprimente y los padres de familia indiferentes ante tal situación, tiene por lo tanto más debilidades que fortalezas que se ve reflejada en la calidad de educación que se brinda de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional.

1.4 METODOLOGÍA

1.4.1. Hipótesis de investigación

Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

1.4.2. Variables

Variable Independiente: Clima Organizacional

Variable Dependiente: Desempeño Docente

1.4.3. Población

La población de docentes en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

1.4.4. Unidad de muestra

La unidad de muestra está conformada por 20 docentes en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya.

1.4.5. Unidad de análisis

La presente unidad de análisis está conformada por Un docente.

1.4.6. Tipo de investigación

La investigación es de tipo correlacional, ya que el propósito de la investigación es

examinar la relación entre dos variables (Salkind, 1999). En ese sentido, “la investigación proporciona indicios de la relación que podría existir entre dos o más cosas, o de qué tan bien uno o más datos podrían predecir un resultado específico” (p.19).

1.4.7. Diseño de investigación

El diseño de investigación es descriptivo, correlacional. Los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.104-105). En este sentido, la presente investigación nos permite conocer el grado de relación que existe entre ambas variables (Clima Organizacional y Desempeño Docente).

Para recolectar la información se aplicará dos encuestas de tipo Likert

Relación

X \longrightarrow Y

En donde:

X: Clima Organizacional

Y: Desempeño Docente

D= Docentes

R=Relación

1.4.8. Técnica e instrumentos de recolección y procesamiento de datos

Para poder recolectar y analizar datos se aplicarán encuestas para medir la Clima Organizacional y Desempeño Docente, a fin de obtener información sobre estas variables.

Para medir la variable Clima Organizacional donde la escala será de tipo Likert la cual tendrá 30 ítems y 5 alternativas de respuesta, en dicha encuesta se evaluará Tres dimensiones: Planificación Pedagógica, Autorrealización, Organización. La escala que se empleará será la siguiente:

Baja; Media; Alta

Para medir la variable Desempeño Docente se aplicará también la escala tipo Likert la cual tendrá 31 ítems y 4 alternativas de respuesta, se evaluará Cuatro dimensiones: Comportamiento Institucional, Creacion de ambientes favorables para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos y Profesionalismo docente planteadas por Valdés H. (2000).

La escala que se empleará será la siguiente:

Deficiente; Aceptable; Excelente

1.4.8.2. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

En cuanto al procesamiento de datos éste consistirá en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizará de forma electrónica y se someterá al tratamiento estadístico, para de esta manera determinar el significado de aquellas relaciones significativas y obtener como resultado la existencia de una coherencia entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente. Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o Spss versión

22, y se utilizara la prueba estadística spearman para corroborar la prueba de hipótesis planteada.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II.- CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍAS CIENTÍFICAS DEL DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE:

2.1.1 TEORÍA DE AUTOEFICACIA

La teoría de autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas. Desde sus comienzos hasta la actualidad, esta teoría ha intentado

demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia.

Albert Bandura (1977), su máximo impulsor, preocupado por elevar a ciencia la Psicología y validar sus postulados, buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos.

A partir de este planteamiento, Bandura trasladó el foco de interés de la psicología del objeto al sujeto; esclareció el conocimiento de cómo opera la motivación; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y acción humana (Bandura, 1977; Garrido, 2004). Con todo el bagaje investigativo, incluidos los avances y los retrocesos, Bandura vio aceptadas sus hipótesis por la comunidad científica, y conformó la teoría del Aprendizaje Social, la que años más tarde, se rebautizó como teoría Socio-Cognitiva. Dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado. El objetivo principal de este vuelco estriba en que Bandura intentó no sólo relevar los procesos cognitivos, sino también, poner límites teóricos a un concepto que se solapaba con otras teorías del aprendizaje social.

Es así como el constructo de autoeficacia tomó la forma y la consistencia suficiente para propiciar la creación de una teoría. Una teoría, cuyo eje central, el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas (**Bandura, 1987**). No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que cambio y adaptación serán las consignas del

funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

DETERMINISMO RECÍPROCO

Cabe resaltar que en los factores personales, conductuales y ambientales se produce una interrelación e interdependencia, que, a su vez, conforma una tríada de determinación recíproca.

Esta reciprocidad, influye intencionadamente, en el funcionamiento psicosocial y en los acontecimientos que afectan la vida de las personas, ya que, al luchar por el control de sus vidas, intentan obtener ganancias sociales y personales. Por ello, el resultado de sus acciones está condicionado por los pensamientos que tienen de sí mismas, pues, al ser productoras y productos de sus circunstancias no sólo responden a las demandas del ambiente, sino que, además, las modifican (Bandura, 2004).

Bandura (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

EXPECTATIVAS DE EFICACIA Y EXPECTATIVAS DE RESULTADOS

Otro aspecto interesante propuesto por Bandura (1977, 1987, 1999) ha sido la diferenciación sostenida entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras han sido definidas como el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito y, las segundas, como la estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la ejecución. Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una ejecución, las otras están referidas a lo esperado por la ejecución. Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos.

Esta excepción está prefijada por los juicios y/o las opiniones de eficacia personal. Las expectativas de eficacia tienen que ver directamente con la percepción de cómo las personas utilizan los recursos personales, ya que bien o mal, una cosa es disponer y otra muy distinta es tener la capacidad de utilizarlos en el contexto y el momento adecuados. A su vez, las expectativas de resultados, conforman las consecuencias o estimaciones que anticipan las personas tras haber movilizado todos los recursos personales. De ahí que Bandura defienda que un “resultado es la consecuencia de un acto, no es el acto en sí mismo”.

A pesar de haber aclarado ambos conceptos -expectativas de eficacia y expectativas de resultados-, para Garrido, Tabernero y Herrero (1998) ambos conceptos han resultado ser el foco de diversas críticas, tales como: la falta de originalidad, la inconsistencia en sus afirmaciones y la delgada línea conceptual que las separa. Ciertamente es que, en las obras de Bandura, es un tanto complejo identificar cuando los comportamientos están mediados por las expectativas de eficacia y cuando lo están por las expectativas de resultados, máxime cuando algo es causa y efecto, pero es el determinismo recíproco el que da cuerpo y fundamentación a la teoría de autoeficacia.

MECANISMOS, FUENTES Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA AUTOEFICACIA

No obstante, **Bandura** (1987) consciente que el poder de una teoría psicológica reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento de factores que regulan interrelacionadamente la conducta humana, propuso mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

Aún más, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas.

Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las terceras, consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia

mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es así como activando la cognición, las personas pueden predecir y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de las amenazas potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

Por último, el impacto de lo antes dicho marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras, poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades; son capaces de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por su parte, las segundas carecen de compromiso; flaquean rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas.

2.1.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER

Para empezar, mencionar a Julian Rotter (1966) resulta imprescindible en el aporte a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (**Pintrich** y **Schunk**, 2006). Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003),

siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha suscitado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos (**Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005**). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (**Nevid, 2011**). Según es el comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (**Takahashi, 2011**) a internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias.

A partir de esto **Rotter** (1966), estableció dos tipologías: LOC interno y LOC externo. Así, cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un lugar de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (**Woolfolk, 2006**). Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en diversos ámbitos del funcionamiento vital, están relacionados directamente con las expectativas y con el valor que le conceden a los posibles resultados de sus actos. De ahí que refuerzo y valoración sean alicientes a las conductas que ejecutan y a los resultados

que obtienen; las diferencias resultan sustanciales entre aquellas personas que tienen una causalidad interna, y que actúan responsablemente moldeando el futuro, frente a aquellas con una causalidad externa que dependen de los resultados de las circunstancias, y de la opinión de los demás.

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesor desde la teoría del aprendizaje social de Rotter (**Brouwers y Tomic**, 2003). Como ya señalábamos en líneas anteriores, Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, pero sí podemos identificar que los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta. De hecho, **Prieto** (2007) indica que gran parte de los aspectos teóricos provienen de su constructo y que, además, la autoeficacia subyace como opinión específica del locus de control – interno o externo- en las conductas de las personas.

Análogamente, **Henson, Kogan y Vacha-Haase**² confirman lo planteado al considerar que Rotter “con su teoría del locus control ha jugado un rol histórico importante en la conceptualización del constructo de eficacia del profesor”. Incluso **Friedman y Kass** (2002) dividen en dos áreas el estudio de la eficacia del profesor: una desde Rotter y otra desde Bandura. Algunos estudios llevados a cabo desde esta línea de investigación son los de **Armor et al.** (1976); **Berman et al.** (1977); **Guskey** (1981), y **Rose y Medway** (1981).

Dichos estudios consideraron que la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones. Los desempeños de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes, y por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene

una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza.

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (**Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000**). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por **Bembenutty, 2007**), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia. Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (**Zimmerman, 2000**).

2.2 TEORÍAS CIENTÍFICAS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL:

2.2.1 Teoría de la cultura organizacional de Robbins:

Según los estudios de **Robbins (2013)** mencionó que “La cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos entre sus miembros, el cual distingue a una organización de las otras”.

Según el autor una administración educativa en las organizaciones hace que la cultura que se maneje en ella sea vista de diferentes puntos de vista, algunas suelen ser

positivas y otras negativas dadas por el grado del manejo del personal, de las oportunidades, de la empatía entre colaboradores y otros.

Además, **Robbins** (2013) señaló que: para que haya una captación de la cultura de una organización debe prevalecer las siguientes características:

- a) innovación y toma de riesgos,
- b) atención a los detalles,
- c) orientación a los resultados,
- d) orientación a la gente,
- e) orientación a los equipos,
- f) dinamismo, y
- g) estabilidad.

Entonces estas características son continuas y escalonadas que van de menor a mayor grado. Es por ello que al evaluar la organización desde un panorama amplio y completo se llega a la conclusión de la cultura organizativa de la institución, el cómo se trabaja ahí y la manera en la que todos deben actuar.

Según **Robbins** (2013) mencionó además que “la cultura organizacional muestra la forma en que los empleados perciben las características de la cultura de una organización, no si les gusta, es decir se trata de un término descriptivo”. De ello se entiende que en los estudios realizados se busca medir la manera de como los trabajadores perciben a su organización, si hay estímulos por el trabajo grupal o individual, si se está constantemente innovando, si apoya plenamente las iniciativas, etc.

Por otro lado, el autor indicó que al tratarse la cultura organizacional de puntos de vista y percepciones del trabajador sobre su organización entonces por ende las personas deben llegar a coincidir en sus percepciones o al menos guardar cierta similitud, y con ello se entiende que no siempre todos estarán de acuerdo dando lugar a lo que se llaman las subculturas organizacionales.

2.2.2 Teoría de cultura organizacional de Schein:

Señala que la cultura organizacional se manifiesta en tres niveles: los artefactos se encuentran en la superficie, descansando sobre los valores y los supuestos en la base. Los artefactos son los resultados tangibles de las actividades que se apoyan en los valores y supuestos.

Los valores son considerados por **Schein** (1988) como los principios sociales, filosofías, estándares y metas, los cuales tienen un valor intrínseco. Los supuestos son las representaciones de las creencias que se tienen acerca de la naturaleza humana y la realidad. Los supuestos tienen la clave para entender, comprender y cambiar la cultura de una organización.

En un estudio posterior de **Schein** (1990), su modelo se ve reforzado por la teoría de la dinámica cultural para enfatizar las siguientes etapas:

- a. Creación de la cultura: formación de normas alrededor de incidentes críticos, e identificación con los líderes.
- b. Preservación de la cultura a través de la socialización.
- c. Evolución natural y diferenciación.
- d.- Evolución guiada y cambio administrado

Como se puede apreciar los planteamientos de Schein enfatizan el rol que desempeñan las creencias y valores fundamentales, se enseñan a los nuevos miembros de la organización, mediante procesos de liderazgo y socialización, y se validan por los resultados que se consideren exitosos para la organización.

2.2.3 Teoría de Cultura Organizacional de Chiavenato (2004): quien menciona que la cultura organizacional es parecida a un iceberg donde en la parte superior o sobre el nivel del agua se encuentran los aspectos visibles y superficiales observados en las organizaciones; se encuentran en esta parte la estructura física como edificios, los espacios, los muebles, la tecnología, métodos, políticas, etc. En la parte inferior se encuentran los aspectos invisibles y profundos, como aspectos psicológicos y sociológicos de la cultura.

Mientras mayor profundidad exista habrá más arraigo, por lo tanto, la dificultad para cambiar la cultura será mucho mayor; el estrato superior, compuesto por aspectos físicos, es mucho más sencillo de modificar.

2.3 Definiciones de Cultura Organizacional

Cújar V., Ramos P., Hernández R. y López P. (2013). Expresa que la cultura organizacional ha adquirido suma importancia en el interior de las organizaciones, por lo que ha sido centro de numerosas investigaciones por muchos autores. Los enfoques sobre cultura organizacional varían desde las diferentes manifestaciones culturales: valores, creencias, ritos, historias, normas, reglas, etc., hasta el rol del gerente como emisor de la cultura de las organizaciones. Conocer tales comportamientos revelará por qué algunos cambios y estrategias que se ejecutan en las organizaciones fallan y otras no.

Valle (1995) establece que la cultura de una organización es" fruto de la experiencia de las personas y de alguna manera, conforman las creencias, los valores y las asunciones de éstas."

Robbins (1996). La cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos entre sus miembros, y que se distingue a una organización de las otras. Ante lo mencionado podemos decir que la cultura organizacional es un factor apreciable porque es importante que los miembros de una organización conozcan y comprendan el entorno laboral al cual pertenecen con el fin de alcanzar objetivos, metas, misión y la visión de la empresa.

Granell (1997) la cultura organizacional, es el conjunto de creencias, valores, supuestos y conductas compartidos y transmitidos en una organización, que son adquiridos a lo largo del tiempo y que han resultado exitosos para el logro de sus objetivos.

Guedez (1998) La cultura organizacional es el reflejo del equilibrio dinámico y de las relaciones armónicas de todo el conjunto de subsistemas que integran la organización.

Chiavenato (2007) la Cultura organizacional significa una forma de vida, un sistema de creencias, expectativas y valores, una forma de interacción y relaciones, representativos todos de determinada organización. La cultura organizacional es el conjunto de normas, hábitos y valores que practican los individuos de una organización, y que hacen de esta su forma de comportamiento.

Schein (1992) plantea que la cultura organizacional es un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprende en la medida que resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna, que los ha trabajado lo suficiente para ser

considerados como válidos y, por lo tanto, deben ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

Robbins (1996) define que: “La cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos entre los miembros de una organización y que distingue a una de las otras”.

Serna (1997) afirma que la cultura organizacional es el resultado de un proceso en el cual los miembros de la organización interactúan en la toma de decisiones para la solución de problemas inspirados en principios, valores, creencias, reglas y procedimientos que comparten y que se han incorporado a la empresa.

Guedez (1998) propone que " la cultura organizacional es el reflejo del equilibrio dinámico y de las relaciones armónicas de todo el conjunto de subsistemas que integran la organización”

Así mismo Aguirre (2004) indica que la cultura organizacional es un conjunto de elementos interactivos fundamentales generados y compartidos por los miembros de una organización al tratar de conseguir la misión que da sentido a su existencia.

Para Campomanes (2000), “la cultura de la organización consiste en los medios o técnicas que se encuentran a disposición del individuo para manejar sus relaciones con los demás miembros y grupos”.

Las raíces de la cultura en las organizaciones incluyen tanto la perspectiva interactiva simbólica, como un planteamiento social y antropológico. La realidad cultural se considera construida socialmente y la interacción social tiene lugar por medio del intercambio de símbolos que poseen un sentido compartido para un conjunto de actores sociales.

Desde esta perspectiva, los mitos, los arquetipos y las historias e ideologías son con frecuencia tan útiles para explicar el comportamiento de las personas como las características más objetivas de las organizaciones porque incorporan y enuncian claramente la identidad de los miembros de la organización.

Los miembros de un grupo de trabajo también tienen sus normas, sus creencias y valores. En la cultura de un equipo se incluyen las tradiciones, los precedentes y las prácticas establecidas desde tiempo atrás que se han convertido en medios acostumbrados de interrelacionarse. Estas son las reglas y lineamientos que les dicen a los miembros cómo participar, qué hacer y qué no hacer cuando se presentan tareas a resolver.

El término ha sido definido por los investigadores del tema, como la interacción de valores, actitudes y conductas compartidas por todos los miembros de una empresa u organización. A continuación, se citan diversos investigadores sobre el tema que coinciden en la definición del término.

Granell (1997) lo define como “aquello que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social...”. Esa interacción compleja de los grupos sociales de una empresa está determinada por los “... valores, creencias, actitudes y conductas”.

Chiavenato (1989) presenta la cultura organizacional como “un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas de determinada organización”.

García y Dolan (1997) definen la cultura como “...la forma característica de pensar y hacer las cosas... en una empresa... por analogía es equivalente al concepto de personalidad a escala individual...”.

De la comparación y análisis de estas definiciones, se infiere que conciben a la cultura como aquello que identifica a una organización y la diferencia de otra haciendo que sus miembros se sientan parte de ella ya que profesan los mismos valores, creencias, reglas, procedimientos, normas, lenguaje, ritual y ceremonias. (**Campomanes**, 2008).

La cultura se transmite en el tiempo y se va adaptando de acuerdo con las influencias externas y a las presiones internas producto de la dinámica organizacional.

Las organizaciones poseen una cultura que le es propia: un sistema de creencias y valores compartidos al que se apegan el elemento humano que las conforma. La cultura corporativa crea, y a su vez es creada, por la calidad del medio ambiente interno; en consecuencia, condiciona el grado de cooperación y de dedicación y la raigambre de la institucionalización de propósitos dentro de una organización. En este sentido la principal responsabilidad de aquellos que lo dirigen consiste en fijar el tono, el paso y el carácter que es conducente a los cambios estratégicos de cuya instrumentación son los responsables. (**Campomanes**, 2008).

2.4 Características de la Cultura Organizacional.

Al respecto **Robbins** (1987) propone siete características que deben ser consideradas dentro de una empresa, que al ser combinadas revelan la esencia de la cultura de la entidad:

Autonomía Individual: Es el grado de responsabilidad, independencia y oportunidades para ejercer la iniciativa que las personas tienen en la organización.

Estructura: Es el grado de normas y reglas, así como la cantidad de supervisión directa que se utiliza para vigilar y controlar el comportamiento de los empleados.

Apoyo: Es el grado de ayuda y afabilidad que muestran los gerentes a sus subordinados.

Identidad: Es el grado en que los miembros se identifican con la organización en su conjunto y no con su grupo o campo de trabajo.

Desempeño-premio: Es el grado en que la distribución de premios dentro de la organización (aumento salarial, promociones), se basa en principios relativos al desempeño.

Tolerancia al conflicto: Es el grado de conflicto presente en las relaciones de compañeros y grupos de trabajo, como el deseo de ser honestos y francos ante la diferencia.

Tolerancia al riesgo: Es el grado en que se alienta al empleado para que sea innovador y corra riesgos.

A su vez, **Vairrud** (2003), afirma que los fundadores no son siempre las personas más efectivas para transmitir cultura. Existen también los héroes organizacionales, individuos modelos para el resto de los empleados, por su comportamiento, estilo gerencial, lealtad, productividad y eficiencia, particularmente si los héroes se encuentran en niveles medios y bajos de la organización, porque desmitifican el éxito y lo hacen accesible para todos. La cultura de la organización se expresa en las cosas que se comparten, las comunicaciones establecidas, las actividades que se realizan en conjunto y los sentimientos comunes.

Por su parte **Chiavenato** (2009) presenta seis características que definen a la cultura organizacional de las empresas en América.

1. Comportamiento observado con regularidad: cuando los miembros de una organización interactúan unos con otros, siempre usan un lenguaje y terminología común y realizan rituales relacionados con el comportamiento y la cortesía dentro de la organización.
2. Normas: en todas las organizaciones existen normas de comportamiento incluyendo directrices de cuánto trabajo tiene que hacer cada empleado.
3. Principales valores: los valores más importantes en una organización son aquellos que se defienden y se comparten entre todos los integrantes de una organización, estos pueden ser alta calidad en los productos, alta eficiencia, bajo ausentismo por parte de los empleados, etc.
4. Filosofía: políticas que establecen la creencia de cómo la organización tiene que tratar a los empleados o al cliente.
5. Reglas: estrictas directrices relacionadas con llevarse bien dentro de la organización. Los recién contratados tienen que aprender estas reglas con el fin de ser aceptados dentro de ella.
6. Clima Organizacional: la percepción individual que tiene cada uno de los integrantes acerca de las características o cualidades de su organización. Esto es un sentimiento general que se desprende de la disposición física, la forma en que los participantes interactúan, y se comportan con los clientes o con otros agentes externos los miembros de la organización. Las empresas más admiradas tienen una fuerte cultura organizacional no hay que dejar de lado que el desempeño financiero juega un papel muy importante en los valores culturales de la organización y en como otros la perciben.

Teoría de cultura organizacional de Schein señala que la cultura organizacional se manifiesta en tres niveles: los artefactos se encuentran en la superficie, descansando sobre los valores y los supuestos en la base. Los artefactos son los resultados tangibles de las actividades que se apoyan en los valores y supuestos.

Los valores son considerados por **Schein** (1988) como los principios sociales, filosofías, estándares y metas, los cuales tienen un valor intrínseco. Los supuestos son las representaciones de las creencias que se tienen acerca de la naturaleza humana y la realidad. Los supuestos tienen la clave para entender, comprender y cambiar la cultura de una organización.

En un estudio posterior de **Schein** (1990), su modelo se ve reforzado por la teoría de la dinámica cultural para enfatizar las siguientes etapas:

- a. Creación de la cultura: formación de normas alrededor de incidentes críticos, e identificación con los líderes.
- b. Preservación de la cultura a través de la socialización.
- c. Evolución natural y diferenciación.
- d.- Evolución guiada y cambio administrado

Como se puede apreciar los planteamientos de Schein enfatizan el rol que desempeñan las creencias y valores fundamentales, se enseñan a los nuevos miembros de la organización, mediante procesos de liderazgo y socialización, y se validan por los resultados que se consideren exitosos para la organización.

2.5 BASES TEÓRICAS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Concepto de Cultura: En términos generales se define cultura como una nueva dimensión que permite a la gerencia comprender y mejorar las organizaciones. Este concepto ha logrado gran importancia, porque obedece a una necesidad de comprender, por qué algunas actividades que se realizan en las organizaciones fallan y otras no.

Al respecto, Davis (1993) plantea que “la cultura es la conducta convencional de una sociedad, e influye en todas sus acciones a pesar de que rara vez esta realidad penetra en sus pensamientos conscientes”. Considera que la gente asume con facilidad su cultura, además, que esta le da seguridad y una posición en cualquier entorno donde se encuentre.

Cuando la cultura se fundamenta en los valores, las creencias y los principios que constituyen los cimientos del sistema gerencial de una organización, así como también al conjunto de procedimientos y conductas gerenciales que sirven de ejemplo y refuerzan esos principios básicos, estaríamos hablando de cultura organizacional.

Cada institución educativa tiene su propia cultura, distinta de las demás, lo que le da su propia identidad. La cultura de una institución incluye los valores, creencias y comportamientos que se consolidan y comparten durante la vida educativa. El estilo de liderazgo a nivel de la dirección, las normas, los procedimientos y las características generales de los miembros de la comunidad educativa completan la culminación de los elementos que forman la cultura de una institución educativa.

Surgimiento y propósito de la cultura: Según **Calla** (2008), la cultura proporciona un sentido de identidad organizacional y genera un compromiso con las creencias y valores.

Comienza con un fundador o un líder pionero que articula e implanta ideas y valores particulares con una visión, filosofía o estrategia. Cumple las siguientes funciones fundamentales:

- _ Integrar a los miembros para que sepan cómo relacionarse. Es la cultura la que guía las relaciones del trabajo diario y determina la forma en que la gente se comunica con la organización.

- _ Ayuda a la organización a adaptarse al entorno externo. La cultura ayuda a guiar las actividades diarias de los trabajadores para que alcancen ciertas metas, puede ayudar a la organización a responder con rapidez a las necesidades de los alumnos.

Funciones de la cultura: Para **Berger y Luckmann** (1998), la cultura cumple varias funciones en una organización:

- _ Define los límites hasta los que los comportamientos difieren unos de otros.

- _ Transmite un sentido de identidad a sus miembros.

- _ Facilita la creación de un compromiso personal con algo más amplio que los intereses personales del individuo.

- _ Incrementa la estabilidad del sistema social. (Soto, 2010)

- _ La cultura se transmite en el tiempo y se va adaptando de acuerdo con las influencias externas y a las presiones internas producto de la dinámica organizacional.

Importancia de la cultura organizacional: Según **Soto** (2010) “la cultura organizacional es la médula de la organización que está presente en todas las funciones y acciones que realizan todos sus miembros. Esta nace en la sociedad, se administra

mediante los recursos que la sociedad le proporciona y representa un factor activo que fomenta el desenvolvimiento de esa sociedad”. La cultura determina cómo funciona una empresa, esto se refleja en las estrategias, estructuras y sistemas que presenta y puede ser aprendida, evoluciona con nuevas experiencias, y puede ser cambiada para bien, si llega a entenderse la dinámica del proceso de aprendizaje. La referida cultura tiene la particularidad de manifestarse a través de conductas significativas de los miembros de una organización, las cuales facilitan el comportamiento y se identifican a través de un conjunto de prácticas gerenciales y supervisoras, como elementos de la dinámica organizacional. Es importante conocer el tipo de cultura de una organización, porque los valores y las normas van a influir en los comportamientos de los individuos. Asimismo, se ha podido observar en los diferentes enfoques sobre cultura organizacional, que la cultura es apreciada como una visión general para comprender el comportamiento de las organizaciones; por otro lado, como una forma de conocer con profundidad el liderazgo, los roles y el poder de los gerentes como transmisores de la cultura de las organizaciones. Asimismo, es importante por lo siguiente:

- _Permite la identidad institucional
- _Posibilita diferenciarse de otras afines
- _Genera sentimientos de identidad en el personal
- _Facilita el compromiso del personal
- _Estabiliza y dinamiza el sistema social interno

2.6 BASES TEÓRICAS DEL DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE

2.6.1 Conceptualización del desempeño laboral docente

El desempeño docente es un concepto que se construye de acuerdo a múltiples aspectos que lo determinan. De forma llana, cuando se aborda el término de “desempeño” se hace alusión a una acción, que, en este caso en particular, corresponde a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente. Con el fin de aclarar el concepto se identifica que éste toma sentido en función de los componentes que se le atribuyen, así como de la forma en la que se le juzgue; puede existir un buen desempeño en contraposición con un mal desempeño, pero es, sin duda, el buen desempeño docente es el que prevalece en las descripciones de este concepto pues representa las acciones que se espera ejecuten los docentes como parte de su práctica de enseñanza.

Con la intención de enmarcar un poco más este concepto, se recuperó una definición que ha intentado incluir gran parte de lo que puede ser considerado como desempeño docente. Para el Grupo sobre Desempeño Docente que apoya a la OREALC, se trata de: “el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (**Robalino**, 2005).

Otra noción que resulta interesante resaltar es, el desempeño docente se valora en términos de la movilización de recursos intelectuales profesionales para utilizar determinados objetos de aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido (**Castro**; 2015).

Frente a estas dos nociones se aprecia que en ambos casos no es tan distante lo que refieren sobre el desempeño, y en cierta medida solo enfatizan de manera parcial sobre los aspectos que deseen profundizar, como es caso de la primera que, prescribe sobre la responsabilidad ante el aprendizaje de los alumnos (conocimiento pedagógico y de la disciplina), la capacidad de gestión educativa que se le asigna al docente (colaboración y liderazgo), y sobre su participación en las políticas educativas (resignificar su trabajo); mientras que en la segunda definición se enfatiza sobre las implicaciones que se tienen al asumir su labor docente de manera profesional. Frente a estas definiciones del desempeño docente es importante destacar un aspecto central bajo el cual se pueden reconstruir los componentes que articulan y dan sentido a este concepto, se trata del profesionalismo.

2.6.2 PROFESIONALISMO DOCENTE

La profesionalización docente es sin duda el paradigma que actualmente genera más consenso al abordar la labor docente, esto se explica porque ha encontrado la manera de flexibilizar sus límites y permite la entrada de caracterizaciones docentes diversas, sin embargo, esta asimilación no ha logrado ser sustantiva, en el mejor de los casos es nominal, lo que trae consigo la simplificación y/o malinterpretación de conceptualizaciones sobre docentes.

En sus orígenes, la labor del maestro se ubicaba en relación con la vocación; esta forma de mirar a los docentes tiene, según **Tenti** (2008) tres componentes: innatismo (el docente nace no se hace), desinterés o gratuidad (no cobras por ello, si naciste para ser maestro entonces debes ejercer tu misión lejos de cualquier racionalidad instrumental) dignidad reconocida (es consecuencia de los otros componentes). La vocación fue el origen de la designación del docente en tanto categoría social, sin embargo, al tiempo

que el gremio de los maestros fue creciendo y caracterizándose por la razón instrumental, se hizo necesario construir una nueva forma de definirlos y es ahí cuando aparece la noción de profesión.

Un profesional se define por ostentar conocimientos adquiridos en un proceso de formación, además, dedica su trabajo al desarrollo de esa actividad para la cual fue formado y vive de ello. Por otro lado, goza de autonomía para fijar las reglas que rigen su trabajo y para definir los criterios con que se evalúa (**Tenti**, 2008).

Esta definición de profesional sin duda tomó como base aquella que Weber ofreció en Economía y sociedad, según la cual, “por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias” (**Weber**; 2002).

Después del modesto repaso tanto a la noción de vocación como a la de profesión, es importante poner de relieve sus límites analíticos. Mientras que la vocación apela a características intrínsecas e irracionales del sujeto para ensalzar su labor dignificándolo, la profesión encuadra al sujeto en una lógica racional donde cada uno de los momentos que lo definieron, fueron elegidos desde el cálculo instrumental. Con esto es posible identificar una tendencia hacia el ámbito privado del sujeto cuando se habla de vocación y hacia el ámbito público, aunque individualista, cuando se habla de profesión.

La palabra profesión integra de mejor manera la connotación de actividad laboral especializada y la connotación que considera códigos morales y que por tanto refiere a la dimensión ética del ejercicio y deber profesionales. Efectivamente la palabra vocación se le ha utilizado más en un sentido subjetivo. De tal suerte que “tener vocación” implica haber prácticamente nacido para ejercer dicha actividad, es decir, estar “predestinado”

para ocuparse de dicho trabajo, de ahí que consideremos que esta palabra se inclina más por el orden “espiritual” que por la “actividad laboral” (**Ballesteros**, 2007).

Ahora bien, aunque estos dos extremos analíticos para definir la labor docente pueden parecer incompatibles, no son excluyentes desde el punto de vista empírico, sin embargo, por lo menos desde la política de Estado, sí existe una tendencia clara por atenuar el enfoque de la vocación docente, en privilegio de aquel que busca su profesionalización.

Como se sugirió antes, considerar al docente como un profesional implica reconocer su labor en tanto anclada en conocimientos y responsabilidades asumidos racionalmente y con un cierto grado de autonomía para determinarse, no obstante, algunos estudios (Santibañez et. al., Tenti) hablan de la desprofesionalización docente como consecuencia de dificultades contextuales que los sistemas educativos latinoamericanos han tenido que enfrentar; destacan: el reclutamiento de docentes con déficits de formación debido a la presión por expandir el servicio educativo, la creciente carga de responsabilidades que se atribuyen a los docentes sin asegurar que fueron formados para asumirlas, nos referimos a la enseñanza de contenidos curriculares no disciplinares (aspectos socio-afectivos) como parte de una educación integral, y que es producto de la implementación de políticas asistenciales en la escuela. Adicionalmente, los profesores deben funcionar obedeciendo prescripciones varias que lo privan de la autonomía para decidir sobre su trabajo.

Ahora bien, sea por los ánimos profesionalizantes que el Estado (y en no menor grado los organismos internacionales con incidencia en temas educativos) quiere adjudicar a los docentes, o bien por la tendencia hacia su desprofesionalización que empíricamente caracteriza a los mismos, se asiste a un vacío de sentido de la labor

magisterial. Con todo, y dado que los docentes representan un grupo de trabajadores numeroso e importante para la implementación de la política educativa, se debe rendir cuentas sobre su labor a través de la evaluación de su práctica.

A continuación, se abordará el camino que sigue la evaluación del desempeño docente con el fin de obtener información para la toma de decisiones y de paso para la mejora de sus acciones.

2.6.3 PERFIL DOCENTE

Al ser vista la labor docente como una profesión que deviene en el otorgamiento de un servicio clave para el Estado, surge la necesidad de distinguir lo que define a todo profesional de la enseñanza; es aquí donde el perfil docente toma lugar como el referente bajo el cual se expresa el conjunto de características que determinan lo que el docente, como profesional, debe llevar a cabo en su labor de enseñar.

De acuerdo a los referentes teóricos consultados, se logra identificar que el perfil constituye la función docente de acuerdo con ciertas orientaciones, que en muchas ocasiones se articulan entre sí, pero en lo general, retoman los siguientes aspectos definidos por **Louzano y Moriconi** (2014)

- Conocimiento para la enseñanza, incluye los contenidos disciplinares, pedagógicos y didácticos que se ponen en práctica para propiciar el aprendizaje.
- Saber práctico, lo que ejecuta el docente al resolver y tomar ciertas decisiones, corresponde a lo que representa y adapta para atender las necesidades educativas de los alumnos.

- Competencias docentes, representan la capacidad que tiene de movilizar varios recursos cognitivos a fin de hacer frente a una determinada situación educativa.
- Compromiso por la docencia, es el conjunto de principios y facultades que orientan su actuación y la disposición que tiene ante su responsabilidad profesional.

En su conjunto, estos aspectos son los que determinan, al margen de cualquier política educativa, la constitución de un perfil docente, y prescriben lo que es necesario lleve a cabo el profesor a fin de demostrar su desempeño profesional.

En la actualidad, se distingue la importancia de contar con un perfil docente, sin embargo, más allá de utilizarlo solo para brindar una noción sobre lo que representa esta profesión, se tiende a emplear el perfil docente como un instrumento de control que acota su desempeño y delimita de lo que se le encargará (**Louzano y Moriconi**, 2014). Es así que la actuación del docente se convierte en una acción explícita y observable, y en función de esta idea, el perfil docente se configura como un “estándar” que valida lo que debe hacer y en lo que debe mejorar el docente si es que no cumple con éste.

Los estándares articulan lo que debe saber y poder hacer el profesional de la docencia, permiten establecer el conjunto de aspectos que se observarán en el desempeño de un docente en práctica, así como también sirve de guía para quienes pretender asumir el rol docente, por tanto, “son referencias detalladas sobre lo que se entiende por cada dimensión de las competencias deseadas, como también presentan las maneras en que esas competencias se manifiestan o sus formas de verificación, se espera que faciliten su uso por parte de las instituciones formadoras y su evaluación por parte del poder público” (**Louzano y Moriconi**, 2014:17).

Los perfiles docentes, como estándar, “definen cómo se entiende la buena práctica docente y qué se valora en ella, y determinan las principales áreas y responsabilidades que forman parte de la misma. Son descripciones que explicitan qué significan los estándares en términos de conocimientos y prácticas de los docentes” (Meckes, 2014). Y son el insumo base que conduce el desarrollo de dos líneas de acción que ejecutan diferentes instancias, por parte de las instituciones formadoras, asumir su tarea y desarrollar actividades formativas acordes con el perfil establecido, y por parte de las Autoridades educativas, implementar acciones de evaluación que, en primera instancia, permiten la elección de candidatos idóneos para la docencia y también, en un segundo momento, le permita detectar aspectos que contribuyan a mejorar el desempeño de los docente en práctica.

No obstante a lo anterior, en numerosos perfiles docentes definidos por diferentes países se identifica una mezcla de “competencias” estandarizadas que incluyen rasgos provenientes de múltiples nociones sobre el desempeño docente, esto es, en algunos se identifican más rasgos profesionalizantes que vocacionales y en otros, se incluyen elementos que otrora han sido definidos como causa de la desprofesionalización docente, nos referimos a todas aquellas labores que implican una suerte de contención social y emocional para los alumnos y para las cuales, los docentes no han sido suficientemente formados.

Lo anterior implica que los límites analíticos de los enfoques teóricos que definen el desempeño docente terminan mezclados, sin justificación alguna, en los perfiles docentes estandarizados para una región o un país. Consideramos importante reconocer dichos límites porque permitiría tomar decisiones pertinentes al momento definir los criterios o instrumentos de evaluación que se pueden utilizar para medir tal o cual

competencia, sopesar la utilidad de levantamientos desde la observación versus trabajos de autoreporte, o anticipar y controlar posibles sesgos en la información recabada, debido a la elevada carga personal y emocional que implican algunas competencias incluidas en los estándares desde la lógica de la vocación.

2.6.4 FORMACIÓN DOCENTE

La formación inicial y la formación continua, son parte de un proceso de profesionalización que se concreta en el desempeño docente, son variables complementarias de un mismo proceso de formación que orientan el logro de un buen desempeño, además, desde una lectura contextualizada, se reconoce que la formación docente responde a la necesidad que tiene el docente para afrontar los cambios y demandas sociales que le obligan a mantener una constante preparación sobre sus capacidades y conocimientos que propicien obtener el desempeño esperado (**Faria, Reis y Peralta. 2016**).

Durante la trayectoria profesional docente, el fin de la formación inicial es la preparación para la docencia, esta formación se brinda en instituciones que profesionalizan a los futuros docentes, en nuestro país, la formación inicial de los docentes es responsabilidad de las Escuelas Normales (públicas y privadas), de las diversas Instituciones de Educación Superior, y de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras. El “éxito” de la formación inicial se puede ubicar en un momento crucial; se trata del ingreso al magisterio. Es hasta entonces que se demuestra que sus egresados cuentan con un perfil idóneo, listos para ejercer la profesión docente a partir de los conocimientos y capacidades para las que se fueron preparados durante esta etapa de su formación (**INEE, 2015**).

Por su parte, la formación continua, constituye la estrategia que resuelve mejorar el desempeño de los docentes en servicio. A grandes rasgos, esta formación pretende desarrollar las características definidas en el perfil profesional docente, es un proceso permanente y en paralelo a la trayectoria del docente, dicha formación suele implementarse con carácter obligatorio y se implementa a través de programas que las mismas Autoridades educativas coordinan, se trata de acciones que buscan ayudar a la práctica docente a partir de ofrecer aprendizaje y actualización de nuevos contenidos, desarrollo de habilidades, acompañamiento de tipo técnico, asesoría en la escuela, impulsar procesos de reflexión, monitorear avances docentes, además de evaluar y retroalimentar su desempeño, por citar algunas (**Robalino, 2005**).

Derivado de lo anterior, se explica que la formación docente, inicial o continua, es entonces por excelencia la vía que permite preparar a la docencia, y que en últimas fechas se concibe como la acción que impulsa el desarrollo profesional, ya que el aprendizaje de los docentes es una constante durante toda su vida profesional, por ello se articula para un mismo fin, “la formación inicial, la formación en servicio (como programas formales dirigidos desde los responsables de estos campos) y la autoformación de los docentes” (**Robalino, 2005**). En suma, la formación docente y el desarrollo profesional son dos acciones que se dan en paralelo y comparten una misma causa que es, perfeccionar día a día el desempeño docente.

El problema identificado aquí es que dicha formación, por lo menos la inicial, dista mucho de los escenarios y situaciones que el docente novel enfrenta en la primera escuela a la que presta sus servicios; los estudios que abordan la labor docente desde su propia percepción incluyen testimonios que sentencian la falta de formación para enfrentar retos y situaciones cotidianas de la vida escolar (**INEE, 2016**).

Hipotéticamente, pensamos que estos retos son omitidos de los programas de formación porque pretenden abarcar todo lo que el paradigma profesionalizante les exige desde los estándares docentes; subestimando aquellas competencias que, dada su complejidad, requiere de un tratamiento didáctico especial. Por ejemplo, el hecho de reconocer que hay competencias que requieren un alto grado de involucramiento personal (psicológico) de los docentes, puede resultar en procesos de formación pertinentes que acerquen a los docentes con situaciones hipotéticas en donde requieran intervenir desde su ámbito privado o personal.

2.7 Desempeño laboral y competencias profesionales en el trabajo docente

Las principales condiciones del trabajo docente se encuentran marcadas por un continuo proceso de precarización, atomización y pérdida de liderazgo, a partir de la transformación escolar que ha sufrido la escuela durante las últimas décadas. Evidentemente, esto ha impactado en la forma en cómo se ha desarrollado la discusión en torno a las evaluaciones de competencias y desempeños de los docentes. De ahí la importancia de dar cuenta de manera sintética de estos conceptos.

Así, un primer aspecto relevante tiene que ver con la relación entre el desempeño laboral y la organización del trabajo. Al respecto, es importante mencionar que, en general, el desempeño que los trabajadores tienen está determinado por la forma de organización y por las condiciones bajo las cuales se estructura este trabajo. Tal como menciona la OIT, la emergencia del concepto de desempeño laboral “surge en un marco de transformación de la producción y del trabajo, y de nuevas exigencias respecto a la forma de desempeño del individuo en el sitio de trabajo” (OIT, 1997). Esto implica que la forma en cómo se evalúa el actuar del trabajador no puede estar desconectada de la

forma de organización ni de las condiciones de su trabajo, lo que nos da un primer indicio respecto de la manera de entender los procesos de desempeño laboral.

Por esto, durante las últimas décadas el desempeño de los sujetos se ha ligado al desarrollo de determinadas competencias laborales, en la búsqueda de la generación de indicadores medibles, observables y objetivos. En este afán se ha desarrollado un enfoque de competencias laborales que se manifiesta en diferentes aspectos de la transformación productiva como, por ejemplo: la generación de ventajas competitivas en mercados globales, la gestión y producción del trabajo y el desarrollo de mecanismos de regulación ad hoc (**Ducci**, 1997).

En esta nueva configuración del desempeño laboral, se han producido importantes cambios en las competencias laborales consideradas como fundamentales para el buen desarrollo del trabajo. Tal como menciona Vargas, mientras los procesos de evaluación tradicional del desempeño están relacionados con “virtudes laborales como disciplina, puntualidad y obediencia, [los procesos contemporáneos] han dado paso a la demanda por competencias como capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, etc.” (**Vargas**, 2000). De esta forma, las transformaciones en el proceso de producción mismo han determinado un cambio en los indicadores más importantes a evaluar (competencias laborales), así como en la forma en cómo estos procesos se han cristalizado (desempeño laboral).

Ahora bien, en el caso de los docentes, el desarrollo de competencias docentes es un aspecto central, pues el levantamiento, gestión y análisis de las competencias de los docentes es un aspecto crítico para el mejoramiento del sistema escolar. Así, “el conocimiento de las competencias y la forma de trabajar de los profesores (desempeño observado) con aquellos aspectos más significativos del currículum que tienen impacto

en los aprendizajes, es una clave al momento de abordar el tema de la calidad de la educación” (**Uribe y Celis**, 2007) Esto implica que el desempeño laboral de los docentes tiene una importante especificidad desde el punto de vista de sus consecuencias, ya que tiene un impacto directo en terceros (estudiantes), configurando un cuadro en el que el desempeño laboral docente puede ser visto como una necesidad social más que una necesidad individual.

Esto se torna fundamental cuando las transformaciones diagnosticadas en el ámbito de las competencias también son evidenciadas en el espacio docente. Tal como menciona Villa, todo indica que el desempeño docente ha sufrido un cambio radical: Si “hasta hace muy poco se valoraba como el aspecto más importante el conocimiento y dominio de la información al punto que representó el 75% de la valoración profesional de los docentes, hoy sólo representa el 20 o 25%” (**Villa y Poblete**, 2007). De esta forma, se valoran aspectos tan variados como la destreza en la búsqueda de información, el trabajo en equipo, el liderazgo propio y el auto aprendizaje, entre otros factores.

Esto ha decantado en la generación de procesos de discusión en torno a la idea de un “perfil docente”, entendido como una recopilación de una serie de competencias que los docentes necesitarían desarrollar para desarrollar procesos de aprendizaje de calidad. Así, durante la realización de la 45° Conferencia Internacional de Educación (1998), se dictaron recomendaciones acerca de cuáles debieran ser los aspectos más relevantes del rol de los docentes en un mundo de constante cambio. Dentro de las principales recomendaciones, destacaron que se debía atraer a la docencia a los jóvenes competentes, mejorar la articulación de la formación inicial de los docentes, dar autonomía y responsabilidad a los docentes para que se transformen en agentes de cambio, incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación al servicio de la mejora de la

calidad de los docentes, promover el profesionalismo docente como una estrategia para mejorar las condiciones de trabajo, entre otras (**Bar**, 1999).

Estos cambios provocaron una importante estructuración de las competencias de los docentes y el rol que debían cumplir éstos para promover procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, especialmente en los países Latinoamericanos que iniciaron una serie de reformas educativas durante la década de los noventa. En este contexto, **Cecilia Braslavsky** (en **Bar**, 1999), plantea que existen dos grandes tipos de competencias que debieran desarrollar los docentes en su quehacer pedagógico, entre ellas, están las competencias pedagógico-didácticas y competencias productivas.

Por una parte, las competencias didáctico-pedagógicas “son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas” (**Bar**, 1999). Por otra parte, las competencias productivas se refieren a “la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes” (**Bar**, 1999).

De esta forma, se ha hecho evidente el desarrollo de nuevas propuestas en torno a las competencias pedagógicas, sin que estas necesariamente estén totalmente ligadas con los cambios en los procesos de satisfacción laboral o en las condiciones materiales de los docentes. Sin embargo, es evidentemente que la mera introducción de esta discusión en el sistema educativo ha implicado que los procesos de evaluación de las competencias y del desempeño docente deban reconstruirse a partir de los cambios mostrados en las

competencias sugeridas, por lo que el análisis del proceso de evaluación del desempeño docente debe incorporar estas definiciones y conceptualizaciones.

2.8 Evaluación de Desempeño Docente: principales tensiones

Es claro que entre las múltiples acciones que pueden realizarse para mejorar la calidad de la educación, “la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación” (**Schulmeyer**, 2002). En este sentido, la autora enfatiza en reconocer que los docentes son un actor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, que sin docentes eficaces no se podrá mejorar la educación en forma efectiva: Por ello, no extraña que señale que “podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones, obtener excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (**Schulmeyer**, 2002).

Sin embargo, cuando se estudian los cambios y transformaciones implementadas en la mayoría de las reformas educativas de los países de América Latina, es posible evidenciar que “éstas han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado, en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc....” (**Schulmeyer**, 2002), pero no han puesto un énfasis en el perfeccionamiento ni en el proceso de selección de los docentes. Más descuidados aún han estado aspectos como el mejoramiento de la formación inicial de los profesores ni la transformación del desempeño profesional de los docentes, constituyendo aspectos muchas veces olvidados de las reformas educativas.

Ahora bien, Ahora bien, cuando nos centramos en el proceso de evaluación docente, es necesario considerar que la evaluación de desempeño docente no debe verse “como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización” (Schulmeyer, 2002). Sin embargo, Javier Murillo ha sido claro en afirmar que todos los sistemas de evaluación del desempeño docente, por lo menos de América Latina, tienen dos propósitos elementales: i) Mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza y; ii) Obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). De esta forma, el primer propósito implica una evaluación de tipo formativo y el segundo implica procesos de evaluación sumativa. Sea como sea, el signo de estos procesos muchas veces ha sido jerárquico y poco consensuado, provocando rechazos permanentes en los actores evaluados (Murillo, 2005)

Teniendo en cuenta estas distinciones, el autor plantea que es posible distinguir dos tipos de reconocimientos para los docentes, utilizados en la mayoría de los países latinoamericanos: “Por un lado, estaría lo que se denomina promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejoradas sus condiciones económicas, laborales y profesionales sin cambiar de forma significativa sus funciones como docentes de aula; y por otro, la promoción vertical, a través de la cual los profesores y profesoras pueden ejercer tareas diferentes a la docencia directa, tales como cargos directivos o de supervisión” (Murillo, 2005).

Desde una mirada complementaria, Rizo (2005) plantea que el proceso evaluativo debe privilegiar una profunda reflexión en torno a las posibilidades de mejoramiento,

como arma esencial para potenciar la capacidad transformadora que coayude a la solución de las más sentidas problemáticas siempre en pro de una sociedad más justa y humana. De esta manera, incorpora en el proceso de evaluación objetivos relacionados con el fin de la práctica docente, más que centrarse en la forma de llevar adelante la labor.

Ahora bien, en nuestro país, el proceso de evaluación de desempeño docente tiene principalmente consecuencias respecto del incremento salarial. Considerando esto, es necesario analizar y comparar los procesos que se están llevando a cabo en la Evaluación de Desempeño Docente en nuestro país.

Como lo planteamos anteriormente, la existencia de un sistema de evaluación docente se sostiene a partir del supuesto de que un aumento de la calidad de los docentes va a incidir positivamente en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y, por ende, en el incremento de la calidad del sistema educacional en general. Es por ello que Ministerio de Educación Chileno plantea que en la mayoría de las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina se ha puesto el énfasis en “el redimensionamiento del rol del Estado en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc., pero no en el perfeccionamiento de la selección de los postulantes a las carreras pedagógicas, en el mejoramiento de la formación inicial y en la transformación del desempeño profesional de los docentes, lo que no quiere decir que no se hayan realizado acciones en ese sentido” (MINEDUC, 2000).

Además, **Magaly Robalino** (2006), indica que la evaluación escolar, mediante la supervisión, ha sido el mecanismo tradicional para evaluar a los docentes. Así, con la implementación de la Reforma Educacional y la introducción de mediciones

internacionales del aprendizaje de los estudiantes, el centro de la discusión se ha visto transformado, siendo relevante desarrollar procesos de evaluación de los docentes en diversos aspectos, y no sólo en temáticas administrativas.

En este sentido, plantea que la concepción inicial que existía respecto a la evaluación, la cual se constituía, principalmente, en verificar el logro de estándares y criterios mínimos, traducida a una evaluación de carácter sumativa, en la actualidad se ve complementada “con una perspectiva donde el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas” (**Robalino**, 2006). De esta manera, se considera que “la finalidad de la evaluación del desempeño docente es un tema clave y a partir de ello debiera desarrollarse cualquier sistema educativo” (**Robalino**, 2006). Lo relevante es que, a lo menos en términos discursivos, los principales agentes involucrados en el proceso evaluativo (profesores y actores ministeriales) reconocen explícitamente la importancia de llevar adelante estos procesos, a través de mediciones dinámicas, multidimensionales y centradas en el desarrollo de competencias que permitan el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Otra clasificación relevante es la realizada a partir del estudio realizado por Alejandra Schulmeyer, llamado “Estado actual de la Evaluación Docente en trece países de América Latina”. En este estudio, se realiza un diagnóstico sobre los principales aspectos que se consideran para construir las evaluaciones de los docentes en Latinoamérica, destacándose cuatro aspectos.

Un primer aspecto a considerar es el aseguramiento jurídico, en el que “si bien se tiene avances para el aseguramiento de los docentes, aún hay que continuar trabajando por lograr que esta importante política educativa tenga la necesaria viabilidad en nuestra región” (**Schulmeyer**, 2002), imprimiendo una mirada histórica al proceso evaluativo

docente continental. Un segundo aspecto es la participación sindical, en el que se sintetiza que “los sindicatos de la educación sólo se manifiestan en franca oposición a la evaluación de desempeño docente en Argentina y Colombia” (**Schulmeyer**, 2002: 32), siendo en muchos casos indiferentes o adoptando posiciones ambivalentes.

Un tercer aspecto destacado es la estructura institucional de la evaluación docente, en donde el tema relevante es la selección a la universidad, donde “hay dos tendencias bien diferenciadas: En un primer grupo de países son las universidades y/o institutos superiores pedagógicos los que de manera independiente elaboran los exámenes de ingreso a las carreras pedagógicas (Brasil y Perú)” (**Schulmeyer**, 2002), mientras existe “un segundo grupo de países existen estructuras institucionales nacionales que elaboran las pruebas de ingreso (Cuba, México, Paraguay y Uruguay)” (**Schulmeyer**, 2002). Sin embargo, para la evaluación de desempeño profesional, las pruebas centrales se realizan en todos los países, excepto México. Finalmente, existe un cuarto aspecto destacado, que dice relación con el costo de las evaluaciones, donde en general son estas son financiadas por el estado o por instituciones municipales o federales.

Quizás lo más importante es que, para la evaluación de desempeño profesional, la mayoría de los países considera esencial “lograr diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes y educativos” (**Schulmeyer**, 2002). En este sentido, la autora define la evaluación de desempeño como “la identificación y medición de los objetivos de la labor que desempeña el individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano de las organizaciones” (**Schulmeyer**, 2002).

Respecto de la implementación de procesos de evaluación docente en Chile, un primer hito a considerar está relacionado con la promulgación, en el año 1991, del Estatuto Docente (Ley 19.070). Esta ley se considera en el principal marco legal desde el cual se ordenan las condiciones de servicio del personal docente, siendo aplicable a todos los profesionales de la educación, cualesquiera, que sea el tipo de establecimiento educacional donde trabajan (municipal, particular subvencionado, particular pagado). Las medidas centrales de este estatuto son: Mayor estabilidad laboral, configuración de una estructura salarial propia (que asegura niveles mínimos y proporciona diversos estímulos por sobre éste), instauración de una “carrera docente” que da perspectivas de desarrollo profesional y el reconocimiento del derecho a gozar de un perfeccionamiento permanente.

En este marco nace y se desarrolla el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, implementado en junio del año 2003. Con este sistema, se incorpora una evaluación que se realiza a todos los docentes del sistema Municipal y que fue puesta en marcha a partir de agosto del mismo año. Está regulada por el artículo 70 del Estatuto Docente, reemplazado por la letra d) del artículo 12 de la Ley N° 19.933, publicada en el Diario Oficial el 12 de febrero de 2004. Dicho artículo reemplaza al antiguo sistema de calificaciones y establece el nuevo sistema de evaluación que tiene carácter formativo, y establece también un nuevo tiempo de duración de la evaluación (cada cuatro años).

La implementación del sistema de evaluación “reconocido y valorado por los profesores y profesoras en Chile significó un largo proceso de discusión, trabajo, lucha y compromisos, dirigido, principalmente, por el propio magisterio, a través de su organización gremial, el Colegio de Profesores de Chile que tiene 68% de profesores de todo el país afiliados” (Assael y Avalos, 2006). Sin embargo la discusión y construcción

del proceso de evaluación parte, en términos formales, en el año 1997 y durante todos los siguientes años fueron incorporándose diferentes actores relevantes, tales como la Asociación Chilena de Municipalidades, el MINEDUC y el Colegio de profesores. Assael y Avalos dividen en tres etapas este proceso de implementación, una primera etapa, entre 1997 y 1999, que se llama “primeros pasos”, una segunda etapa, comprendida entre los años 2000 y 2001, llamada “construcción del sistema de evaluación docente, y, por último, la tercera etapa “el difícil proceso de instalación de la evaluación docente” (Assael y Avalos, 2006), que se desarrolló entre 2002 y 2005.

Como tal, la Evaluación Docente surge a partir del acuerdo suscrito por el MINEDUC, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, el que estableció que esta evaluación se realizaría a todos los profesionales de aula del sistema municipal, según los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (2004). Este marco establece estándares para una adecuada práctica profesional del docente, así como las principales responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta los profesionales. De esta manera, el Marco para la Buena Enseñanza “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos” (MINEDUC, 2004).

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene la responsabilidad técnica y financiera del Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional, “un Consejo Técnico, con representantes del Colegio de Profesores, Asociación Chilena de Municipalidades e instituciones académicas, asesora

el proceso para su seguimiento permanente, retroalimentación y mejora” (Assael y Avalos, 2006).

Ahora bien, para medir a los docentes en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD), se crearon cuatro instrumentos, cada uno con sus respectivas ponderaciones: i) Portafolio (60%); ii) Autoevaluación del docente (10%); iii) Entrevista a un par (20%) e; iv) Informes de terceros (10%). A partir de la aplicación de estos distintos instrumentos, y considerando el Reglamento de Evaluación Docente, desarrollado por el MINEDUC, se establecen los siguientes niveles de desempeño, que deben considerarse como los principales resultados del proceso de evaluación docente a través de la EDD:

i) Destacado: Indica un desempeño profesional que, clara y consistentemente, sobresale con respecto a lo que se espera de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

ii) Competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.

iii) Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado, pero con cierta irregularidad. Esta categoría también se usa cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.

iv) Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el conjunto de los indicadores evaluados y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

De acuerdo a esta clasificación, el Reglamento establece los principales beneficios asociados al proceso de evaluación. De esta forma, los docentes evaluados como

destacados y competentes tendrán acceso a oportunidades de desarrollo profesional, mientras que los que obtengan en su evaluación el nivel básico o insatisfactorio dispondrán de planes específicos de perfeccionamiento gratuitos destinados a superar sus debilidades.

Desde el punto de vista de la percepción de los docentes acerca del proceso de implementación de la Evaluación de Desempeño Docente, se plantea que los profesores consideran que el instrumento de auto-evaluación “está muy centrada en las dimensiones del Marco de Buena Enseñanza referidas a la enseñanza en el aula y no en las otras que tienen que ver con el clima en el aula y su apoyo al desarrollo personal de los alumnos” (Assael y Avalos, 2006). Además, sienten que algunos evaluadores tienen una actitud de supervisión más que de acogida. Tanto el CPEIP como el Colegio de Profesores plantean que el enfoque formativo de la evaluación es apropiado ya que con el sólo hecho de que los profesores participen, ha promovido un proceso de aprendizaje y reflexión. Sin embargo, se destaca que el proceso no “ha logrado superar la tensión y el estrés que viven los docentes durante el proceso de evaluación (CPEIP, Colegio de Profesores)” (Assael y Avalos, 2006). Finalmente, las autoras relevan que el Colegio de profesores destaca que es necesario mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, especialmente en los tiempos de trabajo, el que está sobrecargado por el trabajo en el aula, pero no considera tiempo para trabajar colectivamente y para el desarrollo profesional.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla N° 01

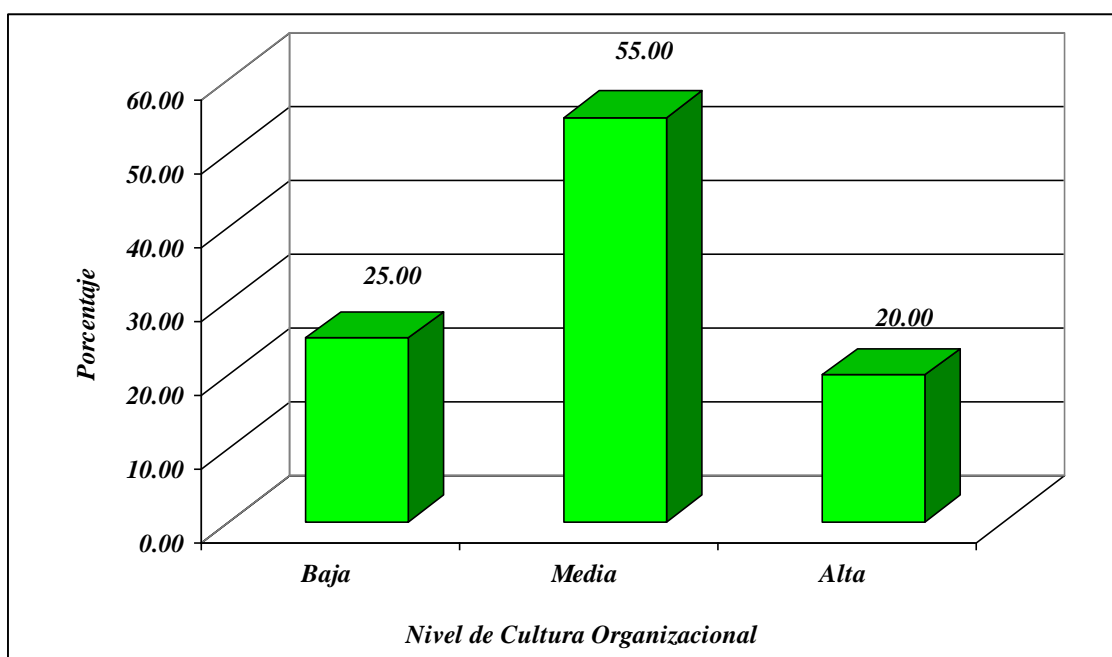
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional.

Nivel de Cultura Organizacional	fi	hi%
Baja	05	25.00
Media	11	55.00
Alta	04	20.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 01

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional el 55.00% su nivel es Media, mientras que el 25.00% su nivel es Baja y solo el 20.00% su nivel es Alta.

Tabla N° 02

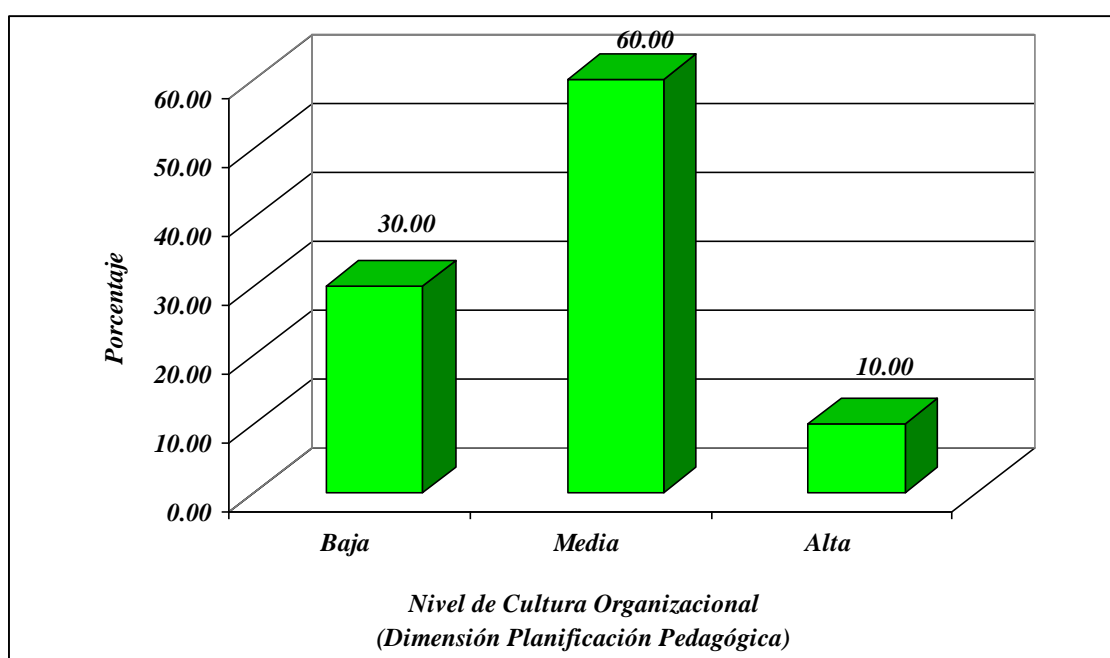
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica).

Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica)	fi	hi%
Baja	06	30.00
Media	12	60.00
Alta	02	10.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 02

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica).



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica) el 60.00% su nivel es Media, mientras que el 30.00% su nivel es Baja y solo el 10.00% su nivel es Alta.

Tabla N° 03

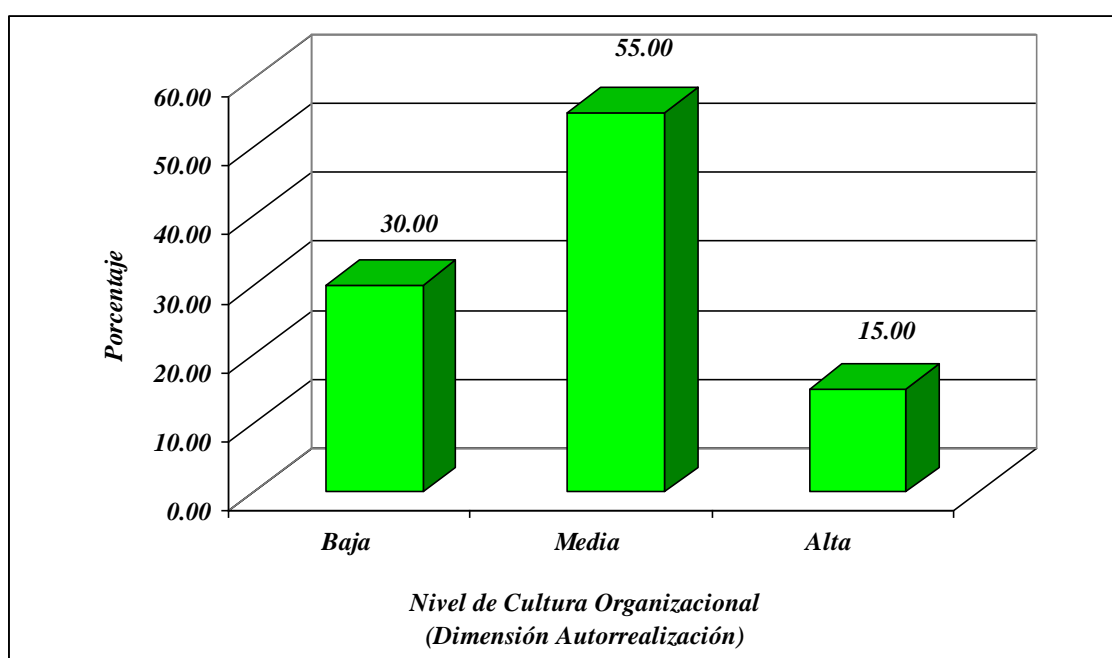
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización).

Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización)	fi	hi%
Baja	06	30.00
Media	11	55.00
Alta	03	15.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 03

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización).



En la Tabla y Gráfico N° 03 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización) el 55.00% su nivel es Media, mientras que el 30.00% su nivel es Baja y solo el 15.00% su nivel es Alta.

Tabla N° 04

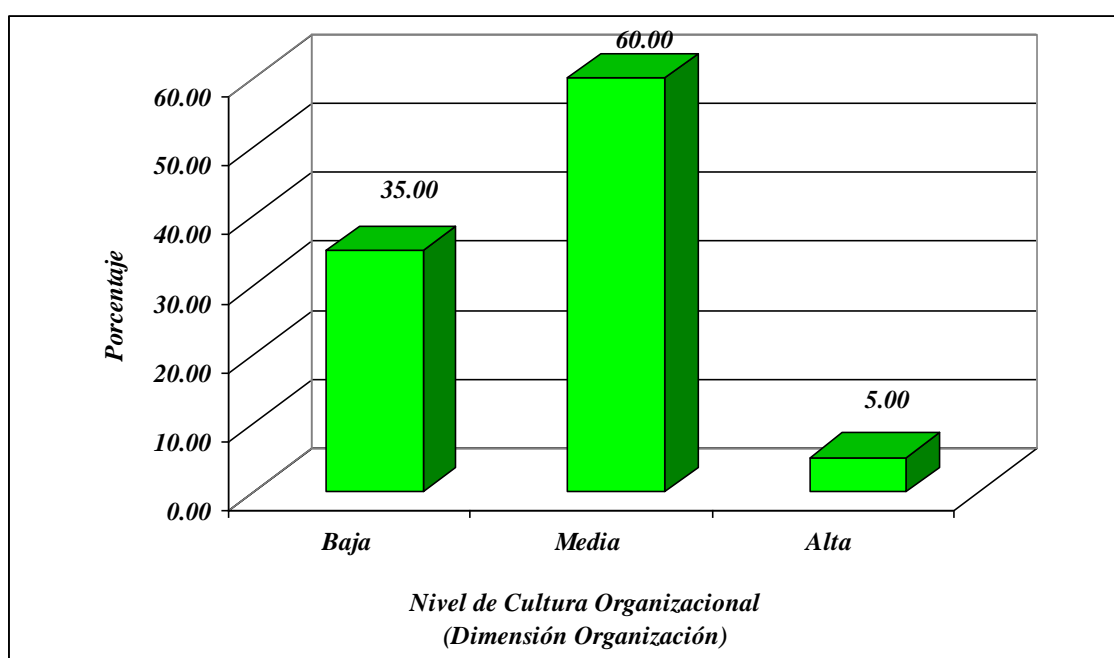
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Organización).

Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Organización)	fi	hi%
Baja	07	35.00
Media	12	60.00
Alta	01	05.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 04

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Organización).



En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Organización) el 60.00% su nivel es Media, mientras que el 35.00% su nivel es Baja y solo el 05.00% su nivel es Alta.

Tabla N° 05

Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional según Dimensiones

Niveles	Nivel de Cultura Organizacional según Dimensiones					
	Planificación Pedagógica		Autorrealización		Organización	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Baja	06	30.00	06	30.00	07	35.00
Media	12	60.00	11	55.00	12	60.00
Alta	02	10.00	03	15.00	01	05.00
Total	20	100.00	20	100.00	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 05

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de

Atalaya según Nivel de Cultura Organizacional (Dimensión Organización).

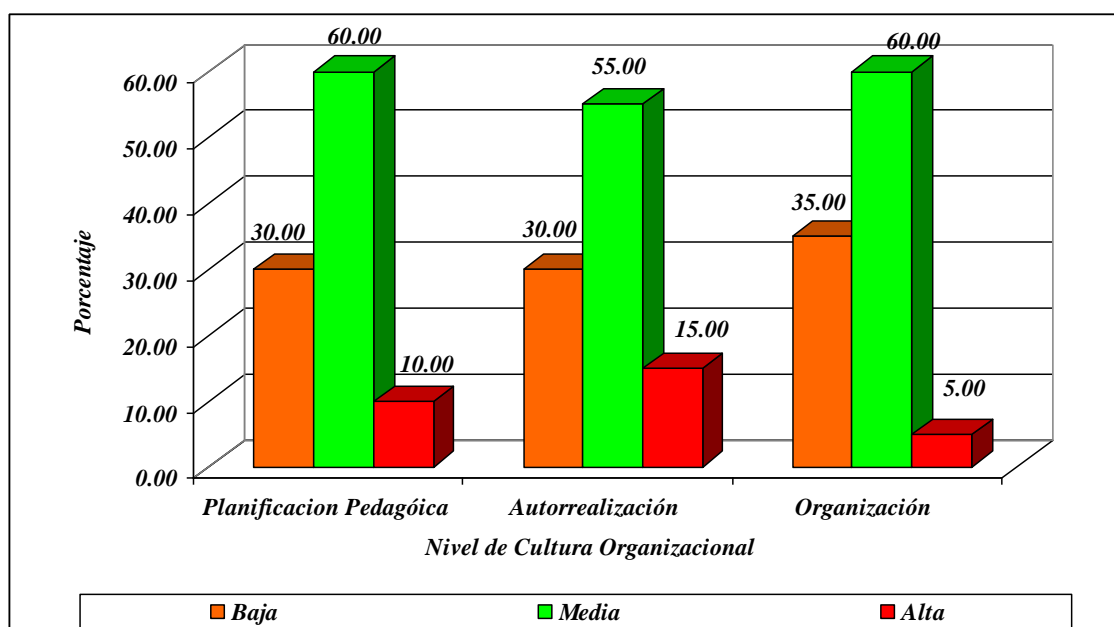


Tabla N° 06

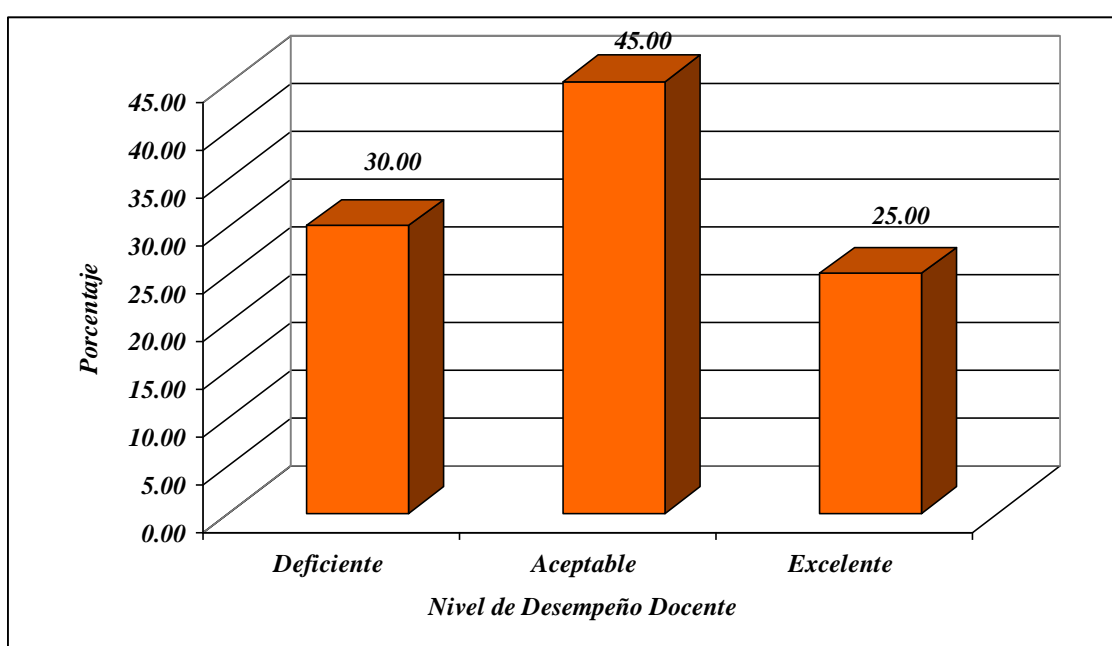
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente

Nivel de Desempeño Docente	fi	hi%
Baja	06	30.00
Media	09	45.00
Alta	05	25.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 06

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente



En la Tabla y Gráfico N° 06 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente el 45.00% su nivel es Aceptable, mientras que el 30.00% su nivel es Deficiente y solo el 25.00% su nivel es Excelente.

Tabla N° 07

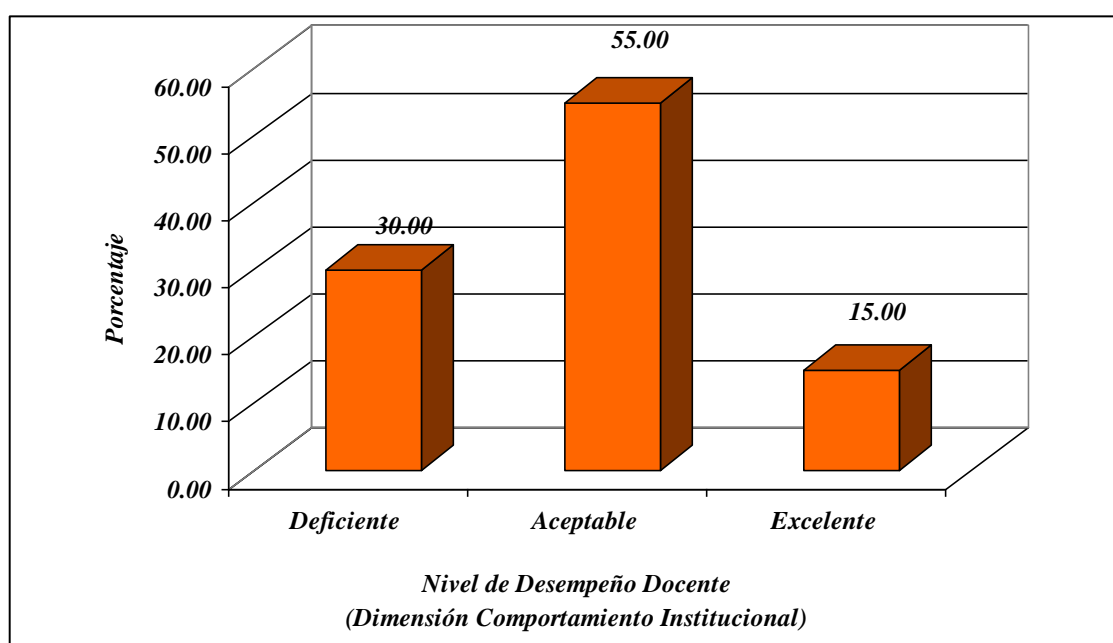
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional)

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional)	fi	hi%
Baja	06	30.00
Media	11	55.00
Alta	03	15.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 07

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional)



En la Tabla y Gráfico N° 07 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional) el 55.00% su nivel es Aceptable, mientras que el 30.00% su nivel es Deficiente y solo el 15.00% su nivel es Excelente.

Tabla N° 08

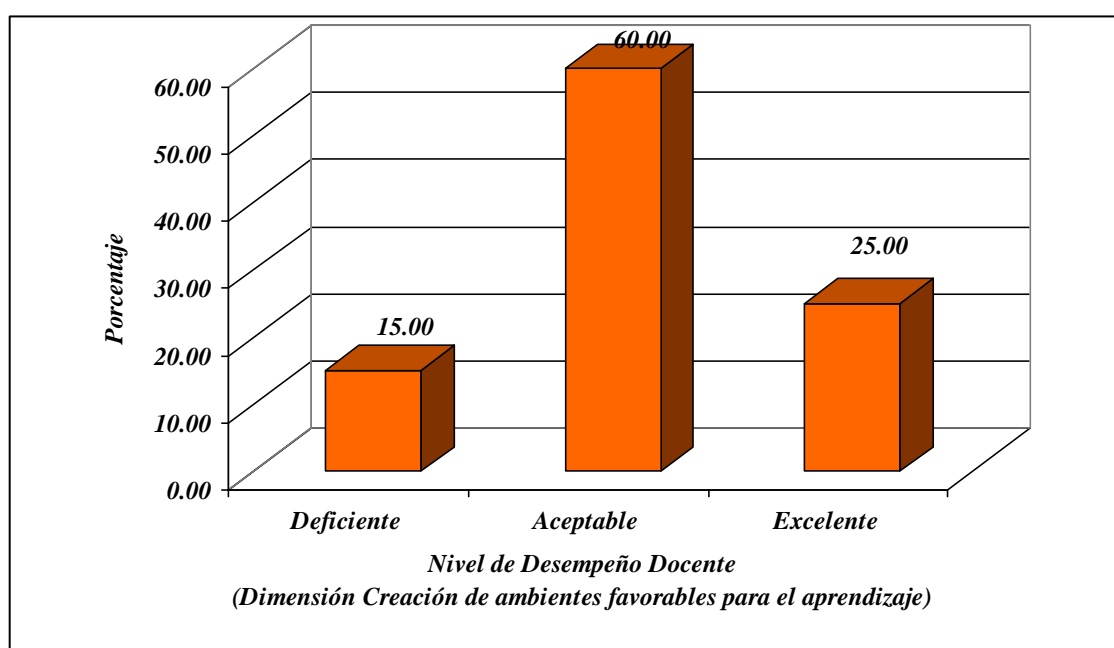
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje)

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje)	fi	hi%
Baja	03	15.00
Media	12	60.00
Alta	05	25.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 08

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje)



En la Tabla y Gráfico N° 08 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje) el 60.00% su nivel es Aceptable, mientras que el 15.00% su nivel es Deficiente y solo el 25.00% su nivel es Excelente.

Tabla N° 09

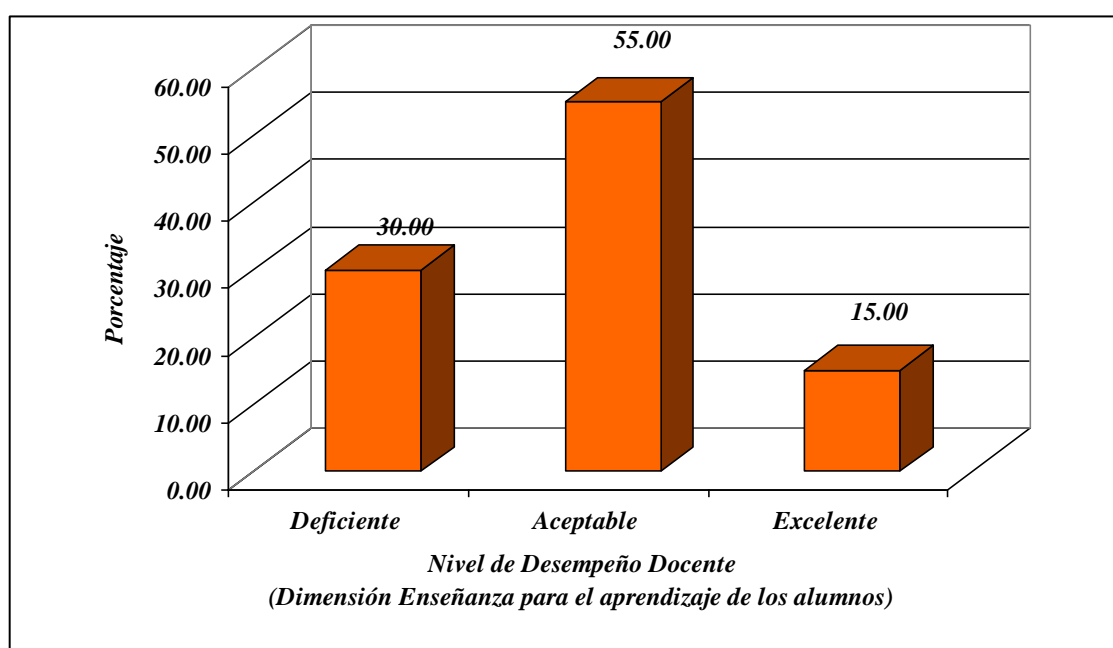
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos)

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos)	fi	hi%
Baja	06	30.00
Media	11	55.00
Alta	03	15.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 09

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos)



En la Tabla y Gráfico N° 09 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos) el 55.00% su nivel es Aceptable, mientras que el 30.00% su nivel es Deficiente y solo el 15.00% su nivel es Excelente.

Tabla N° 10

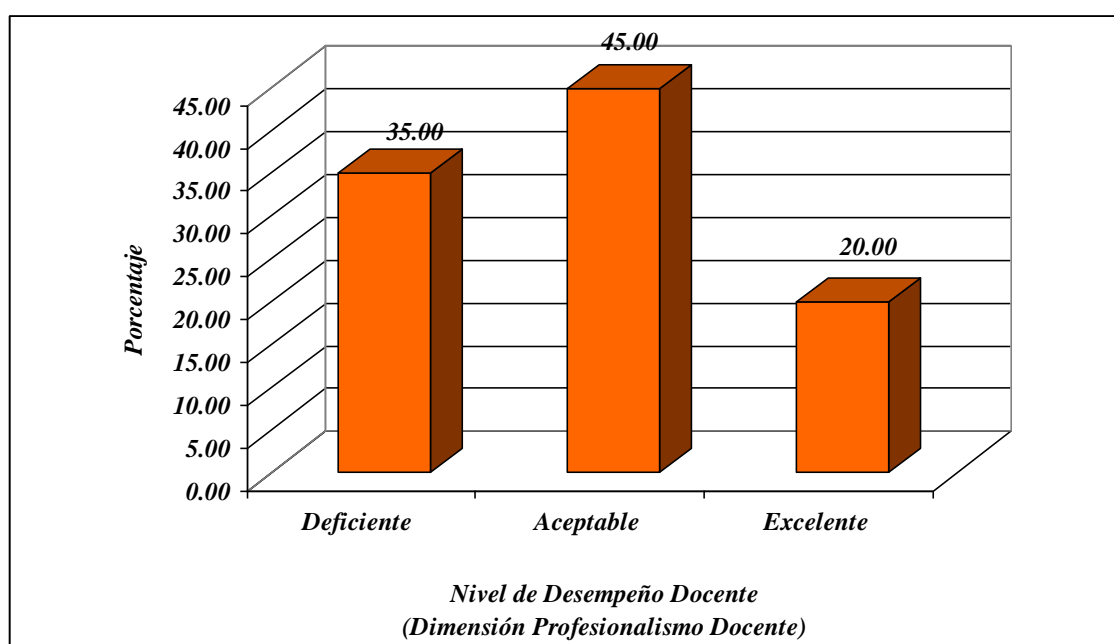
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente)

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente)	fi	hi%
Baja	07	35.00
Media	09	45.00
Alta	04	20.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 10

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente)



En la Tabla y Gráfico N° 10 se observa que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente) el 45.00% su nivel es Aceptable, mientras que el 35.00% su nivel es Deficiente y solo el 20.00% su nivel es Excelente.

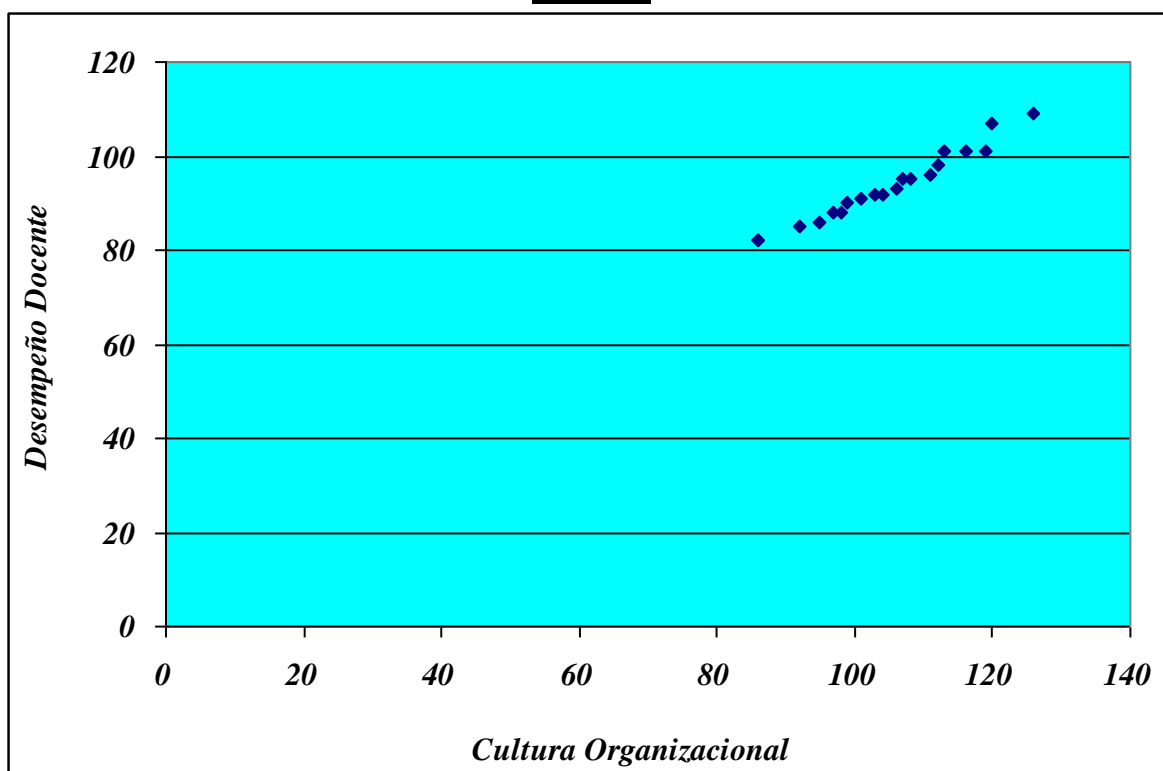
Variable Independiente:

Cultura Organizacional

Variable Dependiente:

Desempeño Docente

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional y Desempeño Docente.



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 01

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

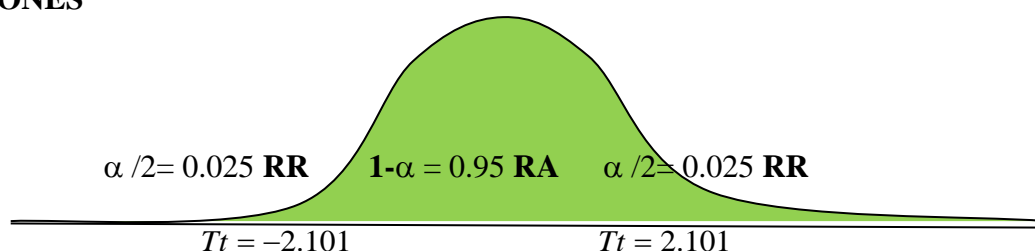
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.997}{\sqrt{\frac{(1-(0.997)^2)}{20-2}}} = 9.69$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=2.101$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

			Cultura Organizacional	Desempeño Laboral
Rho de Spearman	Cultura Organizacional	Coefficiente de correlación	1,000	,997**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral	Coefficiente de correlación	,997**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

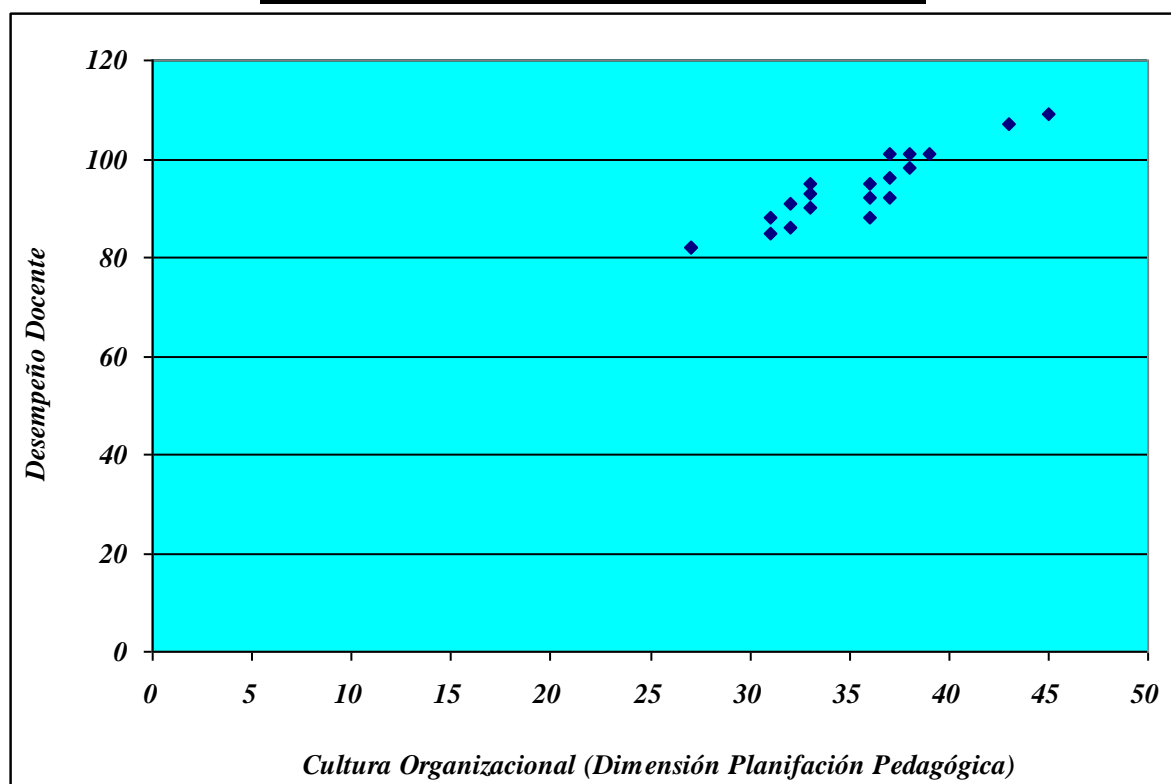
Variable Independiente:

Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica)

Variable Dependiente:

Desempeño Docente

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica) y Desempeño Docente.



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 02

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

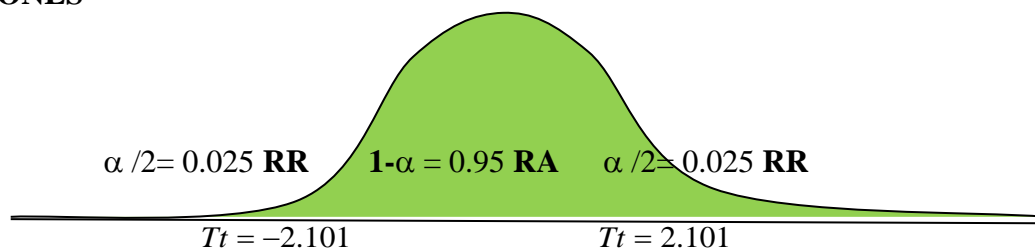
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.916}{\sqrt{\frac{(1-(0.916)^2)}{20-2}}} = 9.69$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{tabla}=2.101$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

			Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica)	Desempeño Laboral
Rho de Spearman	Cultura Organizacional (Dimensión Planificación Pedagógica)	Coefficiente de correlación	1,000	,997**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral		Coefficiente de correlación	,997**
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

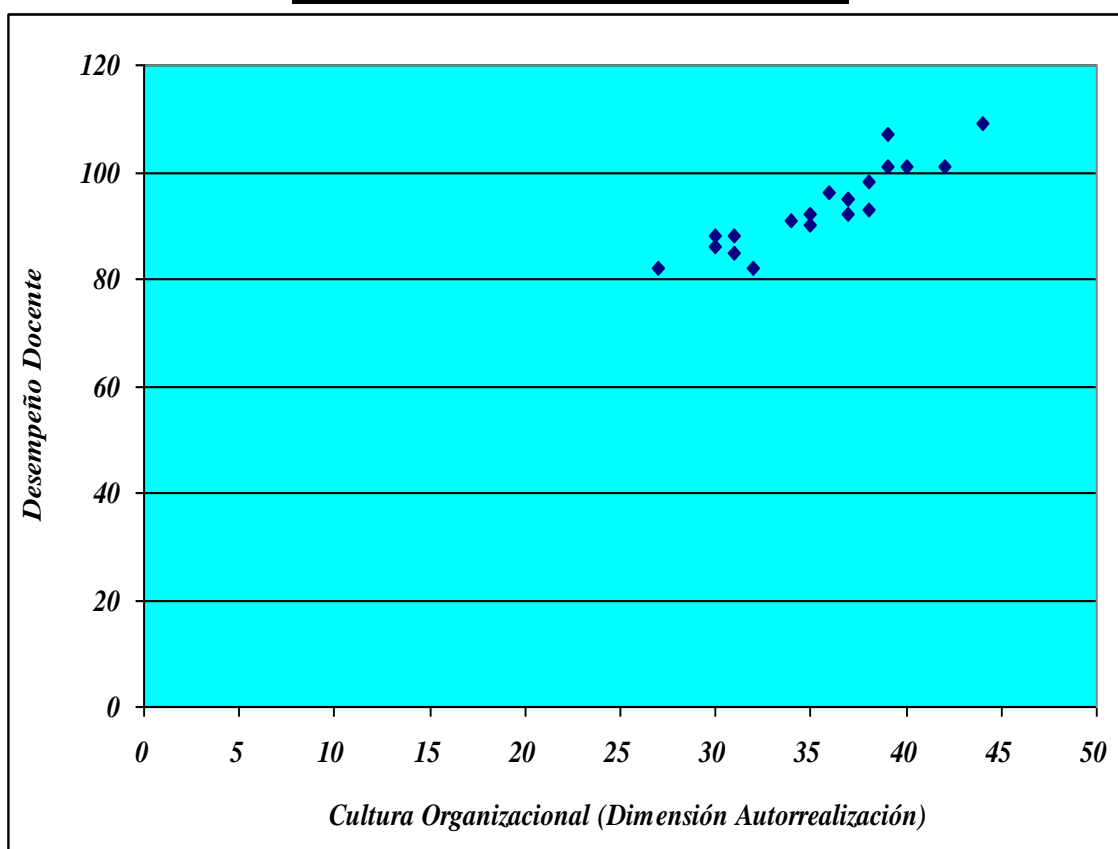
Variable Independiente:

Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización)

Variable Dependiente:

Desempeño Docente

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización) y Desempeño Docente.



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 03

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

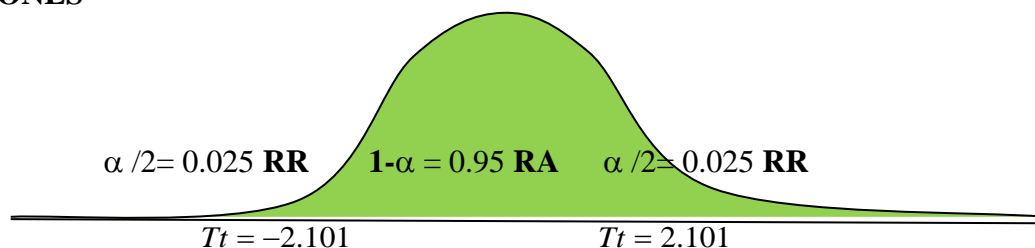
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.935}{\sqrt{\frac{(1-(0.935)^2)}{20-2}}} = 11.19$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=2.101$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

			Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización)	Desempeño Laboral
Rho de Spearman	Cultura Organizacional (Dimensión Autorrealización)	Coefficiente de correlación	1,000	,935**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral	Coefficiente de correlación	,935**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**, La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

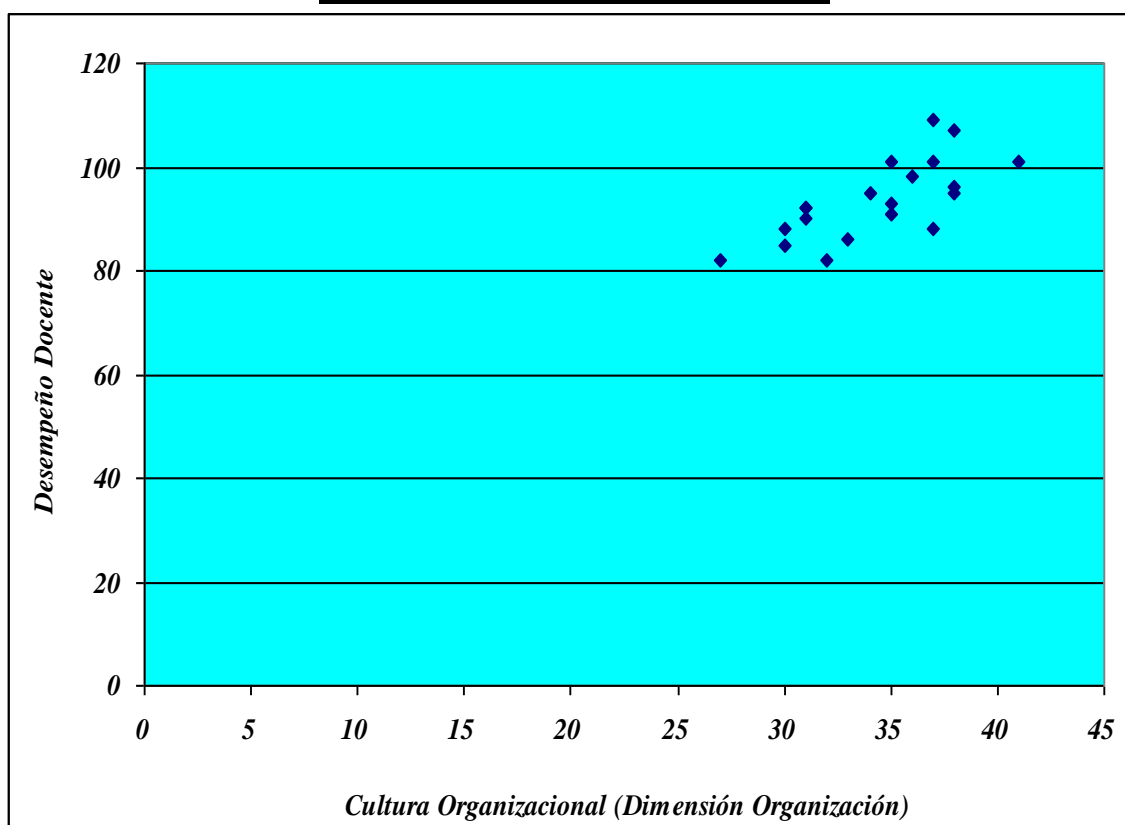
Variable Independiente:

Cultura Organizacional (Dimensión Organización)

Variable Dependiente:

Desempeño Docente

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional (Dimensión Organización) y Desempeño Docente.



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 04

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Organización) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Organización) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

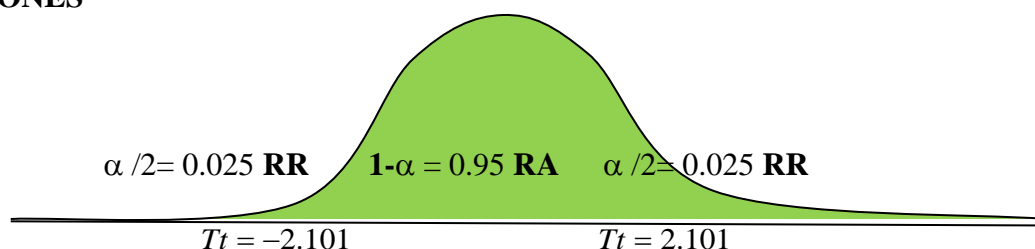
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.744}{\sqrt{\frac{(1-(0.744)^2)}{20-2}}} = 4.72$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=2.101$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional (Dimensión Organización) y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

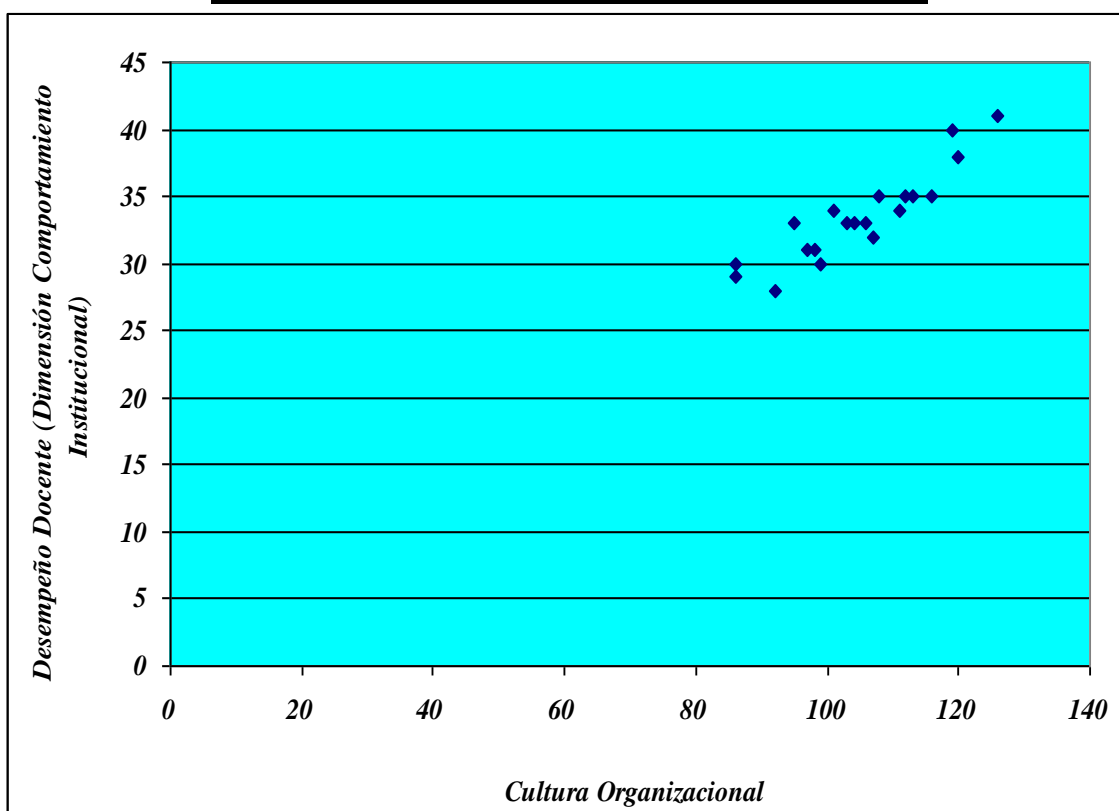
			Cultura Organizacional (Dimensión Organización)	Desempeño Laboral
Rho de Spearman	Cultura Organizacional (Dimensión Organización)	Coeficiente de correlación	1,000	,744**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral	Coeficiente de correlación	,744**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**, La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Variable Independiente:
Cultura Organizacional

Variable Dependiente:
Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional)

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional).



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 05

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya

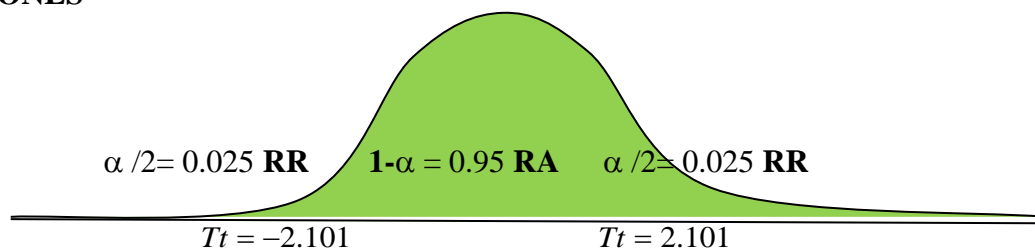
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.915}{\sqrt{\frac{(1-(0.915)^2)}{20-2}}} = 9.62$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ Ttabla=2.101 con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Comportamiento Institucional) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

			Cultura Organizacional	Desempeño Laboral (Dimensión Comportamiento Institucional)
Rho de Spearman	Cultura Organizacional	Coefficiente de correlación	1,000	,915**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral (Dimensión Comportamiento Institucional)	Coefficiente de correlación	,915**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

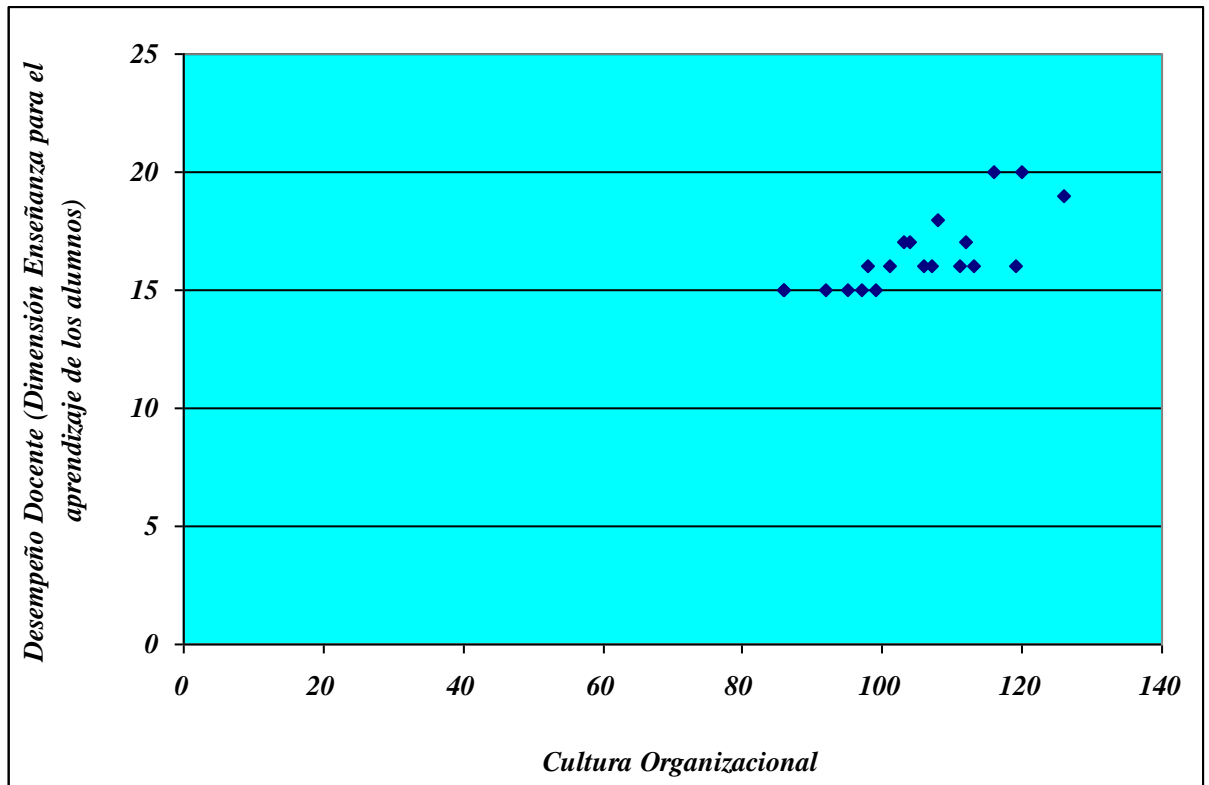
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Variable Independiente:
Cultura Organizacional

Variable Dependiente:

Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje)

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje).



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 06

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

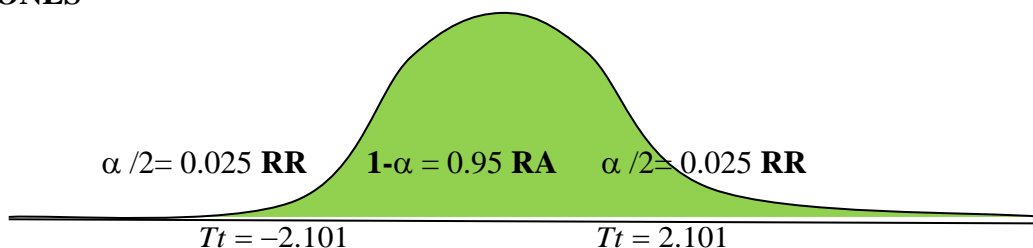
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.785}{\sqrt{\frac{(1-(0.785)^2)}{20-2}}} = 5.38$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ Ttabla=2.101 con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

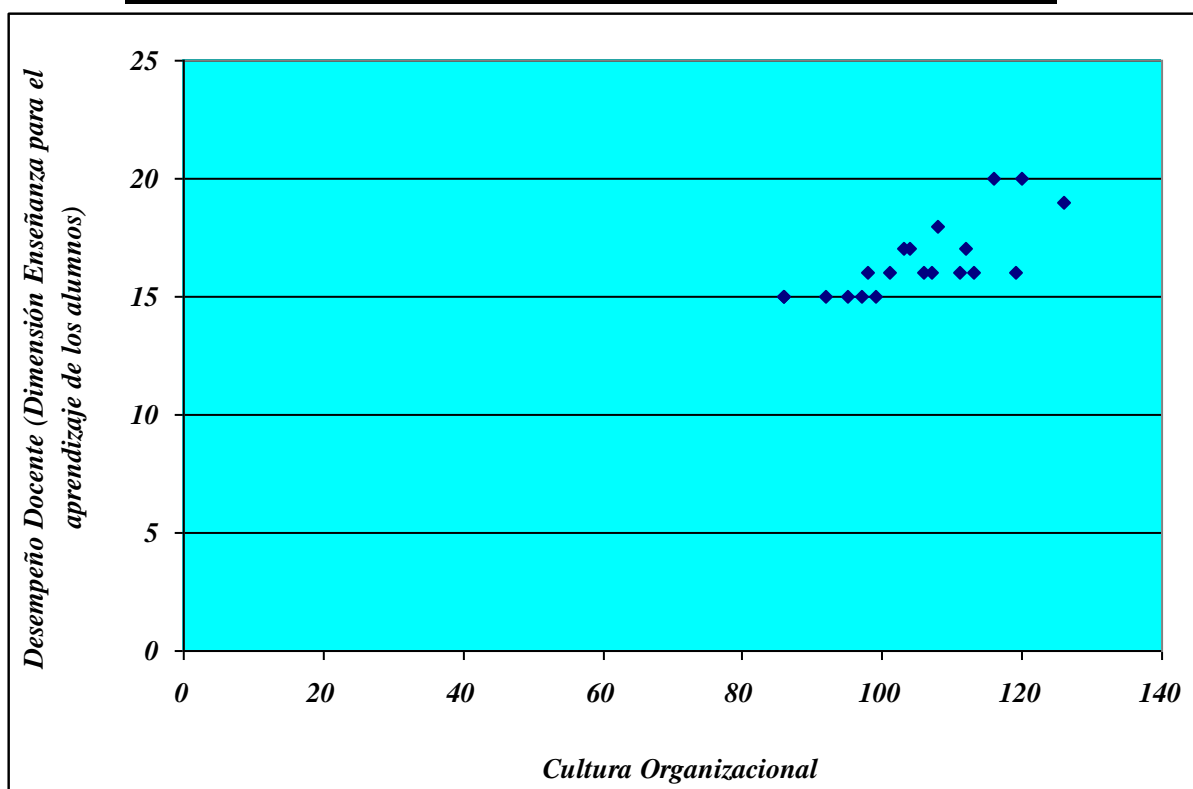
			Cultura Organizacional	Desempeño Laboral (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje)
Rho de Spearman	Cultura Organizacional	Coefficiente de correlación	1,000	,785**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral (Dimensión Creación de ambientes favorables para el aprendizaje)	Coefficiente de correlación	,785**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**, La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Variable Independiente:
Cultura Organizacional

Variable Dependiente:
Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos)

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos).



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 07

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

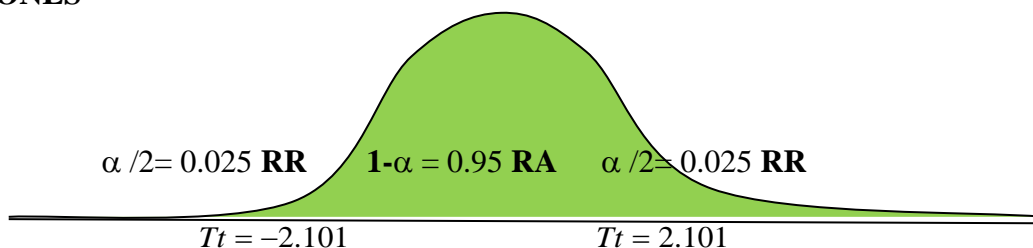
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.804}{\sqrt{\frac{(1-(0.804)^2)}{20-2}}} = 5.74$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{tabla}=2.101$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

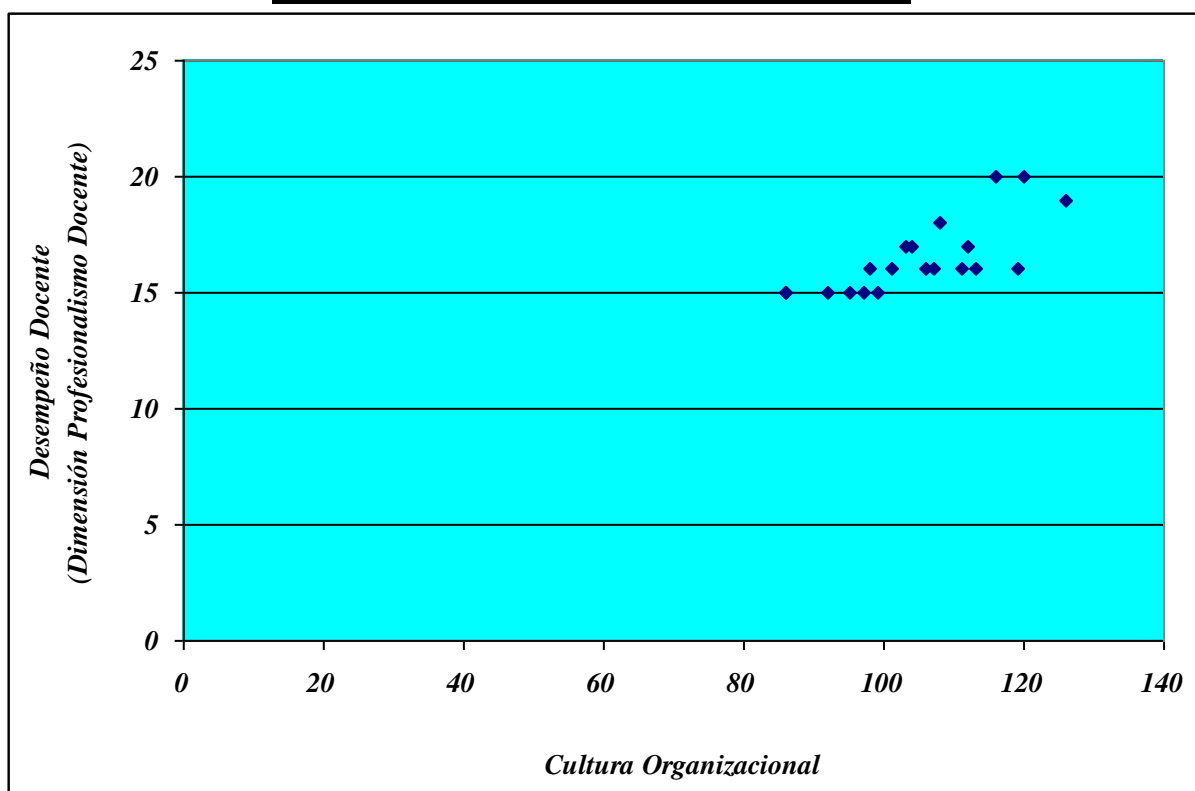
			Cultura Organizacional	Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos)
Rho de Spearman	Cultura Organizacional	Coefficiente de correlación	1,000	,804**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos)	Coefficiente de correlación	,804**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**, La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Variable Independiente:
Cultura Organizacional

Variable Dependiente:
Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente)

Diagrama de Dispersión entre las variables Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente).



CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 08

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: No Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya

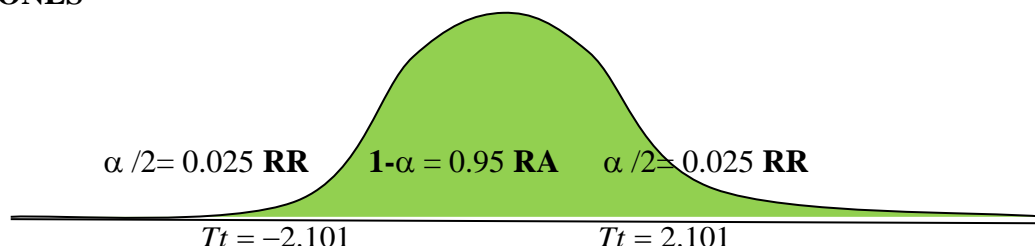
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (coeficiente de spearman)

$$T = \frac{\rho}{\sqrt{\frac{(1-\rho^2)}{n-2}}} = \frac{0.707}{\sqrt{\frac{(1-(0.707)^2)}{20-2}}} = 4.24$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{tabla}=2.101$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Existe relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente (Dimensión Profesionalismo Docente) en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Caceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

Correlaciones

			Cultura Organizacional	Desempeño Laboral (Dimensión Profesionalismo Docente)
Rho de Spearman	Cultura Organizacional	Coefficiente de correlación	1,000	,707**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Desempeño Laboral (Dimensión Profesionalismo Docente)	Coefficiente de correlación	,707**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PROGRAMA DE CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 664731 MARISCAL CACERES DE ATALAYA.

I.- INTRODUCCIÓN:

En estos tiempos modernos donde imperan el paradigma de la globalización y el avance científico y tecnológico en punta, la humanidad entera ha sufrido cambios muy sustanciales en los aspectos: económico, político y social; generando problemas en países en vías de desarrollo; así afectando a la educación en general, dando lugar a muchos paradigmas de reformas educativas y la intervención de otras organizaciones internacionales con miras a mejorar la cultura organizacional.

La cultura organizacional es el conjunto de normas, hábitos y valores que practican los individuos de una organización, y que hacen de esta su forma de comportamiento e influye en los miembros de las instituciones educativas esencialmente los niveles de desempeño laboral docente y por este motivo me ha permitido como investigadora comprobar **la hipótesis planteada:** Por lo tanto Existe relación entre la cultura organizacional y desempeño laboral en los docentes de la I. E. N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%. (Con un valor de $p=0.000$)

II.- FUNDAMENTACIÓN:

FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA:

La cultura organizacional constituye el marco axiológico dentro del cual se conducirá la organización en la búsqueda de sus objetivos. Sirven para establecer en términos amplios y abstractos la forma en que se desarrollará el comportamiento cotidiano.

Los valores rectores de la organización responden a las siguientes características:

- Necesitan ser conocidos por todos los miembros de la organización.
- Son ineludibles para guiar la vida interna de la organización, así como proyectar una imagen favorable hacia el exterior.
- Buscan el bienestar colectivo.

Una vez que se conozcan los valores rectores y compromisos de la empresa, es posible trazar objetivos y otros elementos del plan. Sabiendo qué tipo de principios se seguirán dentro de la empresa, se puede determinar cómo va a ser el comportamiento interno y la proyección de la organización hacia el exterior.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA:

La Cultura Organizacional es una forma aprendida de hacer en la organización, que se comparte por sus miembros, consta de un sistema valores y creencias básicas que se manifiesta en: normas, actitudes, conductas, comportamientos, la manera de comunicarse, las relaciones interpersonales, el estilo de liderazgo, la historia compartida, el modo de dar cumplimiento a la misión y la materialización de la visión, en su interacción con el entorno, en un tiempo dado.

A partir de lo expuesto, podemos considerar las siguientes características particulares de la Cultura Organizacional: es única para cada organización; nace desde su configuración y no es fácil de descifrar; es un fenómeno objetivo, profundo y dinámico, que se expresa en la subjetividad; es una forma de desarrollo de los miembros de una organización y un producto aprendido de la experiencia grupal; se expresa a través de señales que pueden ser desde el flujo de información, la moda, el lenguaje, las emociones, el orden, la disciplina, hasta el ambiente en los locales de trabajo.

Schein (1988) continúa con la visión antropológica y define a la Cultura Organizacional como un patrón de presunciones básicas, inventadas, desarrolladas o descubiertas por un grupo determinado durante un proceso de aprendizaje en el tratamiento de los problemas de adaptación externa e integración interna. Refiere además, que dicho patrón ha proporcionado resultados positivos y por lo tanto retiene la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación con los problemas organizacionales.

Este autor expresó una definición clara y acertada de la Cultura Organizacional, y que es asumida actualmente por muchos investigadores del tema. Por ejemplo Fleury (1989) abordó el poder en las organizaciones, Villafañe (1999) el consciente y el inconsciente corporativo como expresión de la cultura organizacional.

FUNDAMENTACIÓN TÉCNICA :

Generar un cambio de cultura requiere del compromiso de los directivos y jefes de la organización, para implementar prácticas de recursos humanos y liderazgo que lleven a la mejora del desempeño laboral (Fischman, 2009). Por lo tanto, el cambio inicia en la Alta Dirección cuyos miembros deben convertirse en el ejemplo a seguir de todo el personal.

Fishman, (2009) propone las siguientes prácticas de recursos humanos y liderazgo que impactan la cultura para generar un cambio positivo.

Prácticas técnicas del liderazgo:

El Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos **Chiavenato**, (1993).

La capacidad de ejercer el liderazgo no es una aptitud con la que se nace, sino que es una cualidad que se crea con la práctica por la posibilidad de introducir cambios. Dadas unas circunstancias específicas, una persona que no presenta ningún comportamiento de líder, de pronto emerge como líder natural. El liderazgo es un proceso de aprendizaje

Para **Fischman**, (2009) cuando se inicia un proceso de cambio cultural, se debe tener el compromiso de la Alta Dirección, proponiendo que todos participen para lograr los resultados deseados.

III.- JUSTIFICACIÓN.

Una de las estrategias para el desarrollo de un organismo social lo constituye la documentación de sus sistemas y en ese orden se hace evidente la necesidad de contar con un programa de revisión constante sobre los sistemas, métodos y procedimientos en la ejecución operativa, que permita descubrir, evaluar y corregir desviaciones de los planes originales. Es asimismo importante contar dentro de una institución educativa con personal especializados en el estudio de sistemas de la organización o, en su caso, utilizar los servicios de consultoría externa. De cualquier manera, es manifiesta la necesidad de elaborar una guía sobre la actuación individual o por funciones, como consecuencia lógica de intentar un control adecuado dentro de la diversidad de actividades que en la empresa se llevan a cabo.

Es por lo anterior que se considera necesario formular la siguiente propuesta que se deben emprender en la institución educativa, es la preparación de un manual de

organización que permita dar a conocer o aclarar los objetivos, las políticas a seguir, la estructura y funciones, las técnicas, métodos y sistemas para el desarrollo propio de las funciones de toda institución educativa.

En la actualidad las pequeñas y medianas empresas tienden a sufrir constantes cambios debido a las perspectivas del ambiente competitivo, es por ello que tienen que actualizarse continuamente e innovar sus sistemas adecuándose a las nuevas circunstancias del momento, por ello es necesario que toda empresa cuente con un buen funcionamiento en su estructura organizativa, debido a que el área administrativa es el soporte de las actividades operativas y de producción de la empresa.

IV.-CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA

PRÁCTICAS DE PERSONAL

La práctica de personal debe estar alineada con los pilares culturales que se quieren introducir en la cultura.

- **La Práctica de la Comunicación.-** (Fernández Collado, 2014) define la comunicación organizacional como el conjunto total de mensajes que se intercambian entre los integrantes de una organización, y entre ésta y su medio, también la entiende como un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, entre la organización y su medio; o bien, influir en las opiniones, aptitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que ésta última cumpla mejor y más rápido los objetivos. En

comunicación nunca es suficiente. Si sentimos que estamos sobre comunicando, posiblemente nos falta comunicar aún más.

- **La Práctica del Reconocimiento.** -El ser humano, según estudios del comportamiento, es siempre ávido de reconocimientos y estímulos, sin los cuales su productividad no se incrementa, o al menos, se estanca. En una organización con baja frecuencia para entregar reconocimientos, este no tiene efecto para mejorar la retención ni el compromiso (Parra **Osorio**, 2007). Hacer el reconocimiento a tiempo, impide que el esfuerzo se olvide y que el trabajador se desmotive. Cuando se hace un reconocimiento, se debe darle toda la importancia y que sea un acto que deje huella en el trabajador. El reconocimiento es uno de los principales motivadores de la gente, además de ser uno de los más fuertes formadores de cultura.
- **La Práctica de la Inducción.** - Consiste en la orientación, ubicación y supervisión que se efectúa a los trabajadores de reciente ingreso (puede aplicarse asimismo a las transferencias de personal), durante el período de desempeño inicial. Los programas de inducción en las empresas son de suma importancia porque ayudan al nuevo trabajador a su adaptación en la misma (Chiavenato, 1993). El objetivo principal de la inducción es brindar al trabajador una efectiva orientación general sobre las funciones que desempeñará, los fines o razón social de la organización y la estructura de ésta. La orientación debe perseguir estimular al nuevo empleado para que pueda integrarse sin obstáculos al grupo de trabajo de la organización. Un programa de inducción muestra con hechos que las personas sí son importantes. Para (Fischman, 2009) invertir tiempo de trabajo

para darle la bienvenida al nuevo trabajador transmite un mensaje implícito de que las personas son respetadas valoradas.

- **La Práctica de la Capacitación.** – La capacitación es un proceso mediante el cual el personal adquiere habilidades que ayudan al logro de los objetivos de la organización. Debido a que este proceso está vinculado a diversos propósitos organizacionales, la capacitación puede darse de manera limitada o amplia. En sentido limitado, la capacitación proporciona a los empleados conocimientos y destrezas específicas e identificables para que los apliquen en sus puestos actuales. Según (**Chiavenato**, 2007) la capacitación es un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos. El entrenamiento implica la transmisión de conocimientos específicos relativos al trabajo, actitudes frente a aspectos de la organización, de la tarea y del ambiente, y desarrollo de habilidades. Cualquier tarea, ya sea compleja o sencilla, implica necesariamente estos tres aspectos.
- **La Práctica de las Compensaciones.** - El término compensación se utiliza para "designar todo aquello que las personas reciben a cambio de su trabajo" como empleados de una empresa. De esto que las personas reciben por su trabajo, una parte muy importante lo constituyen el sueldo, los incentivos, cuando los hay, y las prestaciones, tanto en efectivo como en especie. La otra parte importante de la compensación, corresponde a la satisfacción que el personal obtiene, de manera directa, con la ejecución de su trabajo y de las condiciones en que éste se realiza. La otra parte importante de la compensación comprende la satisfacción que el personal obtiene de manera directa, con la ejecución de su trabajo y de las

condiciones que este se realiza. (**Villanueva & González**, 2005) nos mencionan el término “compensación total” y no dicen que se compone de tres grandes elementos: la remuneración base, los incentivos y los beneficios. La remuneración base hace referencia al sueldo base o salario, también llamado renta fija. Los incentivos dependen del desempeño a largo o corto plazo, las metas, los resultados y la reducción de costos. Los beneficios son comúnmente entendidos como el componente no monetario de la compensación total, como son: las vacaciones, los seguros de vida y salud, los convenios, plan de retiro, entre otros.

La siguiente propuesta está fundamentada en el análisis y resultados producto de nuestra investigación.

LINEAMIENTO N°1: PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

Objetivo: Formar jefes líderes que inspiren el cambio cultural.

			TIEMPO							
			SEMANAS							
ESTRATEGIA	POLÍTICA	ACTIVIDADES A EJECUTARSE	1ra	2da	3ra	4ta	FRECUENCIA	RESPONSABLE	RECURSOS	INDICADOR
Capacitar a los jefes en temas de liderazgo como: coaching, relaciones interpersonales, otros.	La capacitación es obligatoria para los jefes de todas las áreas, con especialistas externos y de forma Trimestral. El costo de la capacitación: 70% la organización y 30% los jefes.	Realizar un diagnóstico del personal directivo	X				Trimestral	Director y jefe de Recursos Humanos	Útiles de oficina y equipo de cómputo	Jefes líderes
		Contratar al personal externo que realizará el taller		X						
		Realizar el taller.		X					Útiles de oficina, equipo de cómputo y multimedia.	
		Evaluación de resultados			X				Útiles de oficina y equipo de cómputo	
		Retroalimentación				X				

LINEAMIENTO N°2: PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO

Objetivo: Reconocer el desempeño eficiente y eficaz de los docentes para lograr su identificación y compromiso.

			TIEMPO				FRECUENCIA			
			SEMANAS							
ESTRATEGIA	POLÍTICA	ACTIVIDADES A EJECUTARSE	1ra	2da	3ra	4ta		RESPONSABLE	RECURSOS	INDICADOR
Establecer premios honoríficos y/o económicos mensuales, semestrales y anuales (capacitaciones, diplomas, medallas, otros)	Establecer estándares de desempeño para evaluar a los trabajadores durante el año. Conformar una comisión de evaluación y premiación conformada por el jefe del personal, el jefe inmediato y un representante de los trabajadores	Conformar la comisión de evaluación y premiación	X				Permanente	Jefe de Recursos Humanos	Útiles de oficina y equipo de cómputo	Trabajadores reconocidos. Trabajadores identificados y comprometidos.
		Evaluación y calificación	X	X	X			Comisión de evaluación y premiación		
		Establecer cuadro de premiación			X				Útiles de oficina. equipo de cómputo y multimedia, otros	
		Reunión de reconocimiento				X				
		Evaluación de resultados de premiación				X				

Fuente: Elaboración Propia

Fuente: Elaboración Propia

LINEAMIENTO N°3: PRÁCTICAS DE CAPACITACIÓN.

Objetivo: Capacitar a los docentes para mejorar el desempeño laboral.

			TIEMPO				FRECUENCIA		
			SEMANAS						
ESTRATEGIA	POLÍTICA	ACTIVIDADES A EJECUTARSE	1ra	2da	3ra	4ta		RESPONSABLE	RECURSOS
Elaborar un plan a corto y mediano plazo para capacitar al trabajador en su lugar de trabajo y fuera de éste, estableciendo alianzas estratégicas con universidades de la región.	Capacitación obligatoria a todos los trabajadores administrativos con modalidad interna y externa de manera trimestral. El costo de la capacitación: 80% la organización y 20% los trabajadores.	Realizar un diagnóstico laboral de los trabajadores.	X				Trimestral	Jefe de Recursos Humanos y Jefe del área.	Útiles de oficina, equipo de cómputo
		Realizar alianzas estratégicas con universidades de la región	X						
		Elaborar un plan de capacitación		X					Útiles de oficina, equipo de cómputo
		Ejecutar el plan de capacitación			X			Jefe del área.	Útiles de oficina, equipo de cómputo y multimedia
		Evaluar el plan de capacitación.				X			Útiles de oficina y equipo de cómputo

Elaboración: Propia.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se identificó que los Docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según Nivel de Desempeño Docente el 45.00% su nivel es aceptable y el 25.00% su nivel es excelente.
- Se describió los niveles de desempeño laboral docente donde los docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya según el Desempeño Docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos) el 55.00% su nivel es Aceptable y el 15.00% su nivel es Excelente.
- Se precisaron las dimensiones del desempeño laboral de los docentes como el comportamiento institucional, enseñanza para el aprendizaje de los alumnos, creación de ambientes favorables para el aprendizaje, profesionalismo docente en la Institución Educativa N°64731 Mariscal Cáceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5 %
- Se estableció la relación entre Cultura Organizacional en la Dimensión Planificación Pedagógica; Autorrealización; Organización y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya, mediante la prueba estadística T de Student (coeficiente de spearman) a un nivel de significancia del 5%

RECOMENDACIONES

_ A la dirección, personal docente, estudiantes de nivel primario y personal administrativo de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya poner todo su esfuerzo posible para difundir la propuesta denominada Programa de Cultura Organizacional.

_ A los docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya asumir el reto de mejorar el desempeño laboral docente.

_ A los egresados del programa de Maestría en Gerencia Educativa Estratégica de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, realizar estudios de investigación con mayor profundidad sobre la cultura organizacional y desempeño laboral docente.

_ A la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, específicamente a la Unidad de Posgrado se sugiere difundir estas propuestas de solución y publicar en revistas indexadas los resultados de las investigaciones de carácter científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Addine, F. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. La Habana: Ciencia y Técnica.*

Aguerrondo, I.(2004). “*Los desafíos de la política educacional relativos a las reformas de la formación docente*”. *En Oficio de profesor na América Latina e Caribe*. São Paulo, Fundación Víctor Civita.

Alvariño , C; Arzola, S.; Brunner, J.J.; Recart, M.O.; Vizcarra, R. (2000). “*Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura*”. *Revista Paideia*.

Añorga Morales, J., Pérez Mayra, & García Wilfredo. (1995). *La educación avanzada, la profesionalidad y la conducta ciudadana*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Barriga, R (2016).Clima organizacional y desempeño docente en la Universidad Jaime Bausate y Meza. Jesús María .Lima. Universidad Nacional de San Marcos .Facultad de Educación .Unidad de Postgrado.

Batlle, F. (2010). *Acompañamiento docente como herramienta de construcción*. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5 (8).

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias*. Editorial Trillas. México.

Cano, E (2005). *Como Mejorar las competencias de los docentes*. Editorial Grao, Barcelona.

Cantu, H. (2002). Desarrollo de una cultura de calidad. México: Mc Graw Hill.

Carmi , C. (2016) *Escrito para el 8 Foro Internacional de Diálogo sobre Políticas Docentes*.

Carriego, C. (2006). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*.
Revista Iberoamericana de Educación.

Chiavenato, I. (1992). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Tercera Edición.
Editorial Mc Graw Hill. México. D.F.

Chiroque, S (2006) .Evaluación del desempeño docente. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Chiroque, S. (2006).*Evaluación de desempeños docentes*. Recuperado de :<http://www.Educared.edu.pe/directivos/articulo/823/evaluación-de-desempenos-docente/>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/UNESCO.

En OREALC/UNESCO Editor. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. (pp. 10-52). Chile.

Gobierno Regional de Ucayali .(2008).Perfil Educativo de la Región Ucayali.

Hernández S. Fernández C. Baptista L. (2014). Metodología de la Investigación. Quinta Edición
Editorial. McGraw-Hill. México.

IIPE-UNESCO (2000).Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: IIPEUNESCO.

Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate* .Boston: Harvard Business School Press.

López , J. y Sánchez, M. (1996). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.

Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). *Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente*.

Mejía, E.(2008). *La investigación científica en educación*. Lima : Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ministerio de Educación (2012). *Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED*. Marco de buen desempeño docente para docentes de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú (2005).*Reglamento de la Gestión Educativa*.DSN0 009-2005-ED.

Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CI DE, Chile.

Navarro, J (2002). *El docente latinoamericano: En, J.C:Navarro, Ed, ¿Quiénes somos los maestros?. Carreras e incentivos docentes en América Latina*.Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.

OREALC-UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile:OREALC UNESCO.

OREALC-UNESCO (2013).*Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC UNESCO

Perrenoud, Ph (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Santiago, Chile. Tecnología Educativa.

PREAL (*Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*) (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, PREAL. Prentice Hall.

- Rizo, H. (2005). *Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias*, en Revista PRELAC, N°1 Julio.
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. En OREALC/UNESCO Editor. Protagonismo docente. En el cambio educativo. Revista Prelac N°1. (6-23). Santiago: AMF
- Robalino, M. (2006). *Carrera y evaluación docente en América Latina*. Revista Docencia, N° 29, Santiago, Chile.
- Robalino, M; Corner, A; Murillo, J (COORDINADORES) (2006). *Evaluación Del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un Estudio Comparado entre 50 países de América y Europa*, UNESCO, Chile.
- Robbins, S. (1999). Comportamiento organizacional (octava edición). México:
- Romero, A (2014) *Evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima*. Tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Salazar. L y Andrade, P.(2008). *Guía para la Formulación Concertada del Proyecto Educativo Regional de Ucayali*.
- Saravia ,L (2005) *El desempeño docente: clave en la carrera pública magisterial*. Recuperado de [http:// saravia.wordpress.com/ 2009/05/07/el desempeño-docente-clave en – la-carrera pública-magisterial](http://saravia.wordpress.com/2009/05/07/el-desempeño-docente-clave-en-la-carrera-pública-magisterial).
- Schein, E. (1992). *Sicología de la Organización*. México, D.F: Prentice Hall.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona, España: Plaza y Janes

Serna, H. (1997). *Gerencia Estratégica: Planeación y Gestión – Teoría y Metodología*. 3R. Editores. Bogotá.

Tenti, E (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Ugel Atalaya brinda servicio de internet gratuito a través de sistema Wi Fi (2015, Diciembre 17).

Gaceta Ucayalina. Recuperado de <http://www.gacetaucayalina.com/2015/12/17/ugel-atalaya-brinda-servicio-de-internetgratuito-a-traves-de-sistema-wi-fi/>

UNESCO (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan de Puerto Rico: CEPAL.

UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional*. Santiago, Chile: Unesco.

Vaillant, D y Rossel, C (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia*. Santiago de Chile: PREAL.

Valdés, H (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Barriga, R (2016). *Clima organizacional y desempeño docente en la Universidad Jaime Bausate y Meza*. Jesús María .Lima. Universidad Nacional de San Marcos .Facultad de Educación .Unidad de Postgrado.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA DOCENTES SOBRE LA CULTURA
ORGANIZACIONAL

INSTRUCCIONES: En el siguiente cuestionario, se presenta un conjunto de característica acerca de la cultura organizacional, cada una de ellas va seguida de cinco posibles alternativas de respuesta que debes calificar. Marque con un aspa su respuesta en sólo uno de los recuadros valorados del 1 al 5, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

CULTURA ORGANIZACIONAL						
Nº	PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA	1	2	3	4	5
1	Considera que en la institución se orienta de manera adecuada las actividades pedagógicas e institucionales.					
2	Conoce las normas de convivencia establecidas en el reglamento interno.					
3	Los parámetros que definen las normas de convivencia son claros y conocidos por todos los estamentos.					
4	Existe una atmósfera de confianza y seguridad que permite fortalecer el trabajo académico.					
5	Existe apoyo y solidaridad entre los diferentes estamentos.					
6	Existe un dialogo fluido entre el personal docente y los estudiantes.					
7	Existe interacción e intercambio de ideas entre el personal docente y el alumnado.					
8	Existe una buena relación entre los diferentes estamentos.					
9	El personal docente y alumnos participan en las comisiones de trabajo y jornadas pedagógicas.					
10	Tienes dificultades para participar en comisiones de trabajo o en asumir responsabilidades.					
	AUTORREALIZACION	1	2	3	4	5
11	Existe un grato ambiente de trabajo en la institución.					
12	La comunicación entre docentes y alumnos es abierta y sincera.					
13	Existe libertad en el personal de la institución para expresar sus ideas de manera abierta.					
14	Muestran predisposición para trabajar grupalmente compartiendo responsabilidades para el desarrollo de sus labores académicas.					
15	Percibe un espíritu de cooperación y ayuda entre los diferentes estamentos de la institución.					
16	Existen conflictos o enemistades entre los miembros de la institución.					

17	Los diferentes estamentos trabajan en conjunto para resolver los problemas de interés común.					
18	El personal directivo conoce los problemas que aqueja a los profesores y/o alumnos.					
19	Existe coordinación adecuada entre los diferentes estamentos.					
20	Existe confianza y sinceridad entre los diferentes estamentos de la institución.					
	ORGANIZACIÓN	1	2	3	4	5
21	Se facilita la participación del alumnado en la toma de decisiones.					
22	Los aportes y sugerencias del alumnado son tomados en cuenta por el personal directivo.					
23	Participas activamente en las jornadas pedagógicas proponiendo soluciones a la problemática académica.					
24	Te integras fácilmente al trabajo en equipo respetando puntos de vista divergentes.					
25	Existen alumnos y/o docentes reacios a trabajar en equipo.					
26	Existen conflictos o enemistad entre el personal docente.					
27	Existen conflictos internos que han deteriorado la imagen institucional.					
28	Existe trabajo en conjunto para solucionar los problemas que aquejan a la institución.					
29	Existe apertura en el personal docente para tratar los problemas de la institución.					
30	Apoya y colabora con el personal docente para un mejor desempeño académico.					



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN



**ENCUESTA DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA LOS DIRECTORES
Y DOCENTES**

INSTRUCCIONES: Lea atentamente cada pregunta y elija una de las cuatro alternativas según su criterio, marcando con una X. Teniendo en cuenta que:

1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = De acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo

N°	COMPORTAMIENTO INSTITUCIONAL	1. Totalm. en desac.	2 .En desacuerdo	3. De acuerdo	4. Totalm. de acuerdo
01	La planificación guarda relación y coherencia entre las áreas y está en función de las necesidades e intereses de los alumnos.				
02	Organiza el contenido en forma clara, lógica y creativa.				
03	Toma en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos.				
04	Formula metas de aprendizaje claras y apropiadas para los adultos.				
05	Selecciona o crea actividades de enseñanza apropiadas para los alumnos.				
06	Selecciona métodos y técnicas de enseñanza apropiadas para los alumnos.				
07	Demuestra dominio de los conocimientos de las disciplinas de los componentes del área curricular que enseña.				
08	Utiliza un lenguaje claro y comprensible para explicar los contenidos del área de los alumnos.				
09	Hace uso de los medios de enseñanza, (láminas ,juegos, maquetas, modelos, etc.) para favorecer la enseñanza aprendizaje.				
10	Hace uso del video como recurso para las actividades de enseñanza-aprendizaje.				
11	Hace uso de programas televisivos vinculados a los contenidos de la enseñanza-aprendizaje.				
12	Utiliza el software educativo vinculándolos a los contenidos de la enseñanza.				
CREACIÓN DE AMBIENTES FAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE					
13	Se dirige en forma autoritaria a los alumnos.				
14	Mantiene un trato de respeto y cordialidad entre los miembros de su comunidad educativa.				
15	Es de la opinión que debe tener un trato de autoridad con los estudiantes en vez de demostrar amabilidad.				
16	Contribuye a la solución racional de las situaciones conflictivas que se presentan en la institución.				
17	Respeto las opiniones y puntos de vista de sus alumnos durante sus intervenciones orales y escritas.				

18	Establece y mantienen normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.				
ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS					
19	Los conocimientos que tienen los alumnos se toman en cuenta como punto de partida de su clase.				
20	Utiliza estrategias adecuadas para una enseñanza efectiva.				
21	Permite reflexionar al alumno sobre sus propios aprendizajes.				
22	Evalúa los resultados alcanzados.				
23	Evalúa su propia eficacia en el logro de resultados.				
PROFESIONALISMO DOCENTE					
24	Está de acuerdo que la educación tradicional es mejor que la de ahora.				
25	Se comunica con cierta frecuencia con los padres de familia y/o apoderados.				
26	Es cumplido y puntual en la escuela y en sus clases.				
27	Las oportunidades que brinda la Región Callao son positivas para tu desempeño docente.				
28	Busca actualizarse permanentemente enriqueciendo sus conocimientos.				
29	Las actualizaciones aportan mejoras en tu práctica docente.				
30	Cumple con eficacia la normatividad.				
31	Se involucra en la toma de decisiones de su institución.				

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2006) Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile. Héctor Valdés Veloz “El desempeño del maestro y su evaluación.” (2004)
Ignacio Montenegro Aldana “Evaluación del desempeño docente.” 2003
Plan informativo sobre instrumentos del plan piloto de evaluación del desempeño docente (2009)



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:	Good Mónica Huamán Condori Good Mónica Huamán Condori
Título del ejercicio:	Grupo6
Título de la entrega:	CULTURA ORGANIZACIONAL Y DESEMPEÑO LABORAL DOCEN...
Nombre del archivo:	TESIS_FINAL_GOOD_MONICA_HUAMAN_CONDORI..docx
Tamaño del archivo:	596K
Total páginas:	130
Total de palabras:	25,823
Total de caracteres:	144,263
Fecha de entrega:	08-sept.-2022 03:10p. m. (UTC-0400)
Identificador de la entre...	1895312689

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

CULTURA ORGANIZACIONAL Y DESEMPEÑO LABORAL
DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 64731
MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA

Presentada para obtener el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación
con mención en Gerencia Educativa Estratégica

AUTORA:

Good Mónica Huamán Condori

ASESOR:

M.Sc. Evert Fernández Vásquez

LAMBAYEQUE - PERÚ


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

CULTURA ORGANIZACIONAL Y DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 64731 MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJO DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

Submitted to Universidad Catolica Los
Angeles de Chimbote

Trabajo del estudiante

4%

2

dspace.unapiquitos.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

doctorgerente.blogspot.mx

Fuente de Internet

1%

4

www.redligare.org

Fuente de Internet

<1%

5

www.calidad.org

Fuente de Internet

<1%

6

cufm-rrhh1.blogspot.com

Fuente de Internet

<1%

7

atinachile.cl

Fuente de Internet

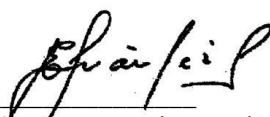
<1%

8


www.guayaquil.gob.ec

Fuente de Internet

<1%


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

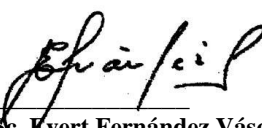
9	www.sharurk.com Fuente de Internet	<1 %
10	upcommons.upc.edu Fuente de Internet	<1 %
11	ikua.iiap.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
12	www.clavedigital.com Fuente de Internet	<1 %
13	evaluaciondocenteecuador.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
14	www.genesismex.org Fuente de Internet	<1 %
15	www.ciberdocencia.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
16	www.ipe.org.pe Fuente de Internet	<1 %
17	archivochile.com Fuente de Internet	<1 %
18	gaceto.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
19	Nunes, Cely do Socorro Costa. "Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal", Estudos em Avaliação Educacional, 2013. Publicación	<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

20	repositorio.ucsp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
22	lunitahernandez.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
23	ilo.law.cornell.edu Fuente de Internet	<1 %
24	www.academia.edu Fuente de Internet	<1 %
25	educacionyeducadores.unisabana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
26	theibfr.com Fuente de Internet	<1 %
27	repositorio.ufpe.br Fuente de Internet	<1 %
28	empresamundoglobalyadaptacionalcambio.blogspot.co Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.ual.es Fuente de Internet	<1 %
30	Submitted to Universidad Nacional Hermilio Valdizan Trabajo del estudiante	<1 %
31	Repositorio.Unh.Edu.Pe Fuente de Internet	<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

32	unesco.org.uy Fuente de Internet	<1 %
33	repositorio.uahurtado.cl Fuente de Internet	<1 %
34	bibliotecadigital.ccb.org.co Fuente de Internet	<1 %
35	mipagina.cantv.net Fuente de Internet	<1 %
36	www.revtecnologia.sld.cu Fuente de Internet	<1 %
37	www.mindmeister.com Fuente de Internet	<1 %
38	docs.com Fuente de Internet	<1 %
39	doku.pub Fuente de Internet	<1 %
40	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
41	amsdottorato.unibo.it Fuente de Internet	<1 %
42	www.esan.edu.pe Fuente de Internet	<1 %


 M.Sc. Evert Fernández Vásquez
 ASESOR

43

www.gacetaucayalina.com

Fuente de Internet

<1 %

44

gestioneducativa.ar

Fuente de Internet

<1 %

45

www.camafu.org.mx

Fuente de Internet

<1 %

46

cjascience.com

Fuente de Internet

<1 %

47

es.unionpedia.org

Fuente de Internet

<1 %

48

lareferencia.info

Fuente de Internet

<1 %

49

repositorio.minedu.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

50

www.iirsa.org

Fuente de Internet

<1 %

51

ojs.ual.es

Fuente de Internet

<1 %

52

espanol.geocities.com

Fuente de Internet

<1 %

53


www.csuca.edu.gt

Fuente de Internet

<1 %

www.ei-ie.org
M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

<1 %

55	ctp.iccas.miami.edu	Fuente de Internet	<1 %
56	journals.sagepub.com	Fuente de Internet	<1 %
57	link.springer.com	Fuente de Internet	<1 %
58	yufoo.com	Fuente de Internet	<1 %
59	eldiferente10.blogspot.com	Fuente de Internet	<1 %
60	campus-oei.org	Fuente de Internet	<1 %
61	docs.google.com	Fuente de Internet	<1 %
62	philpapers.org	Fuente de Internet	<1 %
63	www.calameo.com	Fuente de Internet	<1 %
64	www.personal.us.es	Fuente de Internet	<1 %
65	www.ucv.edu.pe	Fuente de Internet	<1 %
	 M.Sc. Evert Fernández Vásquez ASESOR		<1 %
66	Carlos Riojas, Angélica Basulto. "Cultural Milieu and Business Initiatives in Mexico's		<1 %

67

repository.ucatolica.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

68

virtual.urbe.edu

Fuente de Internet

<1 %

69

Rodolfo Bächler, Juan-Ignacio Pozo, Nora Scheuer. "How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs / ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias", Infancia y Aprendizaje, 2018

Publicación

<1 %

70

archive.org

Fuente de Internet

<1 %

71

elgranhidalgo.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

72

ssii-per.cne.gob.pe

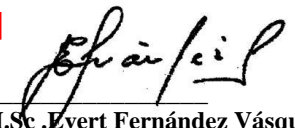
Fuente de Internet

<1 %

73

A. De Juanas Oliva, P. Fernández Lozano, R. Martín del Pozo, M. González Ballesteros et al. "Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced

<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vázquez
ASESOR

and trainee Spanish primary teachers",
European Journal of Teacher Education, 2009

Publicación

74

notional-impact-95704.appspot.com

Fuente de Internet

<1 %

75

repositorio.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

76

repositorio.uis.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

77

www.us.es

Fuente de Internet

<1 %

78

rc-knits.com

Fuente de Internet

<1 %

79

vtext.ru

Fuente de Internet

<1 %

80

www.peeplo.jp

Fuente de Internet

<1 %

81

www.scielo.org.mx

Fuente de Internet

<1 %

82

Carmen Cecilia Roz Faraco, Nazaret Martínez-Heredia. "chapter 10 Formation of Practical Experience With Teachers of Physical Education in the Room of Psychomotricity in Childish Education", IGI Global, 2021

Publicación

<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

83

Juan Ángel Tomás Egea. "Fotónica aplicada a la monitorización de procesos y al desarrollo de sensores en la industria agroalimentaria",
Universitat Politecnica de Valencia, 2022

Publicación

<1 %

84

apps.who.int

Fuente de Internet

<1 %

85

jaja.cl

Fuente de Internet

<1 %

86

lrd.yahooapis.com

Fuente de Internet

<1 %

87

openaccess.izu.edu.tr

Fuente de Internet

<1 %

88

recyt.fecyt.es

Fuente de Internet

<1 %

89

udp.academia.edu

Fuente de Internet

<1 %

90

www.harunyahya.es

Fuente de Internet

<1 %

91

www.indetec.gob.mx

Fuente de Internet

<1 %

92

www.ipeccoit.or.cr

Fuente de Internet

<1 %

93

www.offnews.info

Fuente de Internet

<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

94

María I. Susperreguy, Christian Peake, David M. Gómez. "Research on numerical cognition in Chile: current status, links to education and challenges (Investigación en cognición numérica en Chile: estado actual, vínculos con la educación y desafíos)", *Studies in Psychology*, 2020

Publicación

<1 %

95

archive.laprensa.com.sv

Fuente de Internet

<1 %

96

aulaprincipiosdeadministracion.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

97

biodiversidadla.org

Fuente de Internet

<1 %

98

dehesa.unex.es

Fuente de Internet

<1 %

99

en.calameo.com

Fuente de Internet

<1 %

100

eresmama.com

Fuente de Internet

<1 %

101

eva.iteso.mx

Fuente de Internet

<1 %

102

repositorio.unamba.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

repositorio.utn.edu.ec


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

103

Fuente de Internet

<1 %

104

www.actauniversitaria.ugto.mx

Fuente de Internet

<1 %

105

www.cedal.org

Fuente de Internet

<1 %

106

www.comunae.com

Fuente de Internet

<1 %

107

www.cubainsideout.org

Fuente de Internet

<1 %

108

www.diocesisdequeretaro.com.mx

Fuente de Internet

<1 %

109

www.iesaverroes.org

Fuente de Internet

<1 %

110

www.mineduperu.com

Fuente de Internet

<1 %

111

www.pinterest.com.mx

Fuente de Internet

<1 %

112

www.urnieta.org

Fuente de Internet

<1 %

113

www.uv.mx

Fuente de Internet

<1 %

114

www.voanoticias.com

Fuente de Internet

<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

115	Leidy Indira Hinestroza Còrdoba. "Aplicación de tecnologías sostenibles para el desarrollo de alimentos nutritivos y saludables dirigidos a mejorar el estado nutricional de la población del departamento del Chocó (Colombia)", Universitat Politecnica de Valencia, 2021 Publicación	<1 %
116	espaciologopedico.com Fuente de Internet	<1 %
117	revistahorizontes.org Fuente de Internet	<1 %
118	sanfermin.com Fuente de Internet	<1 %
119	sedikitilmuyangbermanfaat.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
120	www.acevedocity.com.ar Fuente de Internet	<1 %
121	www.aulaintercultural.org Fuente de Internet	<1 %
122	www.bizplaza.net Fuente de Internet	<1 %
123	www.cepes.org Fuente de Internet	<1 %
124	www.cide.cl Fuente de internet	<1 %


M.Sc. Evert Fernández Vásquez
ASESOR

125	www.educandojuntos.cl Fuente de Internet	<1 %
126	www.gcisa.com.mx Fuente de Internet	<1 %
127	www.gestiondelconocimiento.com Fuente de Internet	<1 %
128	www.guardiacivil.es Fuente de Internet	<1 %
129	www.lanovena.cl Fuente de Internet	<1 %
130	www.masterdisseney.com Fuente de Internet	<1 %
131	www.oitandina.org.pe Fuente de Internet	<1 %
132	www.pnte.cfnavarra.es Fuente de Internet	<1 %
133	www.promer.cl Fuente de Internet	<1 %
134	www.unr.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
135	www1.hcdn.gov.ar Fuente de Internet	<1 %


 M.Sc. Evert Fernández Vásquez
 ASESOR

Excluir citas

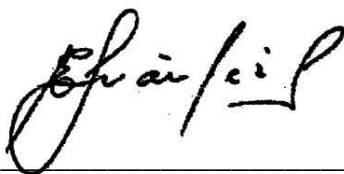
Apagado

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Apagado



M.Sc .Evert Fernández Vásquez
ASESOR

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **EVERT JOSE FERNANDEZ VASQUEZ**, usuario revisor del documento titulado:

**CULTURA ORGANIZACIONAL Y DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE EN
LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 64731 MARISCAL CÁCERES DE
ATALAYA**

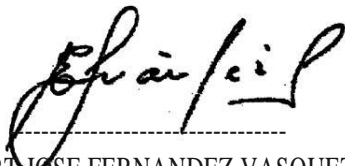
Cuyo autor es, **GOOD MONICA HUAMAN CONDORI**

Identificado con documento de identidad 40348915; declaro que la evaluación realizada por el programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de **20 %** verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 13 de SEPTIEMBRE del 2022



EVERT JOSE FERNANDEZ VASQUEZ

DNI: 16690483

ASESOR

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital