

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

**Modelo de Desarrollo Profesional Docente para mejorar el
desempeño de los docentes en la Institución Educativa Hildebrando
Fuentes de Atalaya - Ucayali año 2017.**

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

AUTOR:

José Enrique Sotomayor Nieto


ASESOR:

Evert José Fernández Vásquez

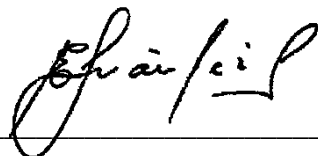
LAMBAYEQUE – 2020

**Modelo de Desarrollo Profesional Docente para mejorar el desempeño de los docentes
en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya–Ucayali. Año 2017.**

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la
Educación con Mención en Gerencia Educativa y Estratégica.

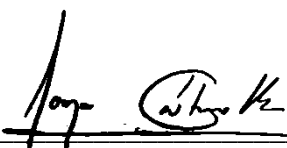


José Enrique Sotomayor Nieto
Autor



M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

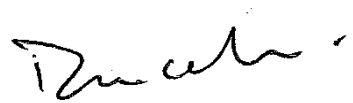
Aprobado por:



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
Presidente



Dra. Miriam Francisca Valladolid Montenegro
Secretario



M.SC. Daniel Alvarado León
Vocal



Nº 000084



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



Siendo las 14. horas del día 29 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° 815-2019 D-FACHSE, de fecha 8/03/2019 conformado por:

Dr. Jorge Castro Kikuchi PRESIDENTE(A)

Dra. Miriam F. Valladolid Montenegro SECRETARIO(A)

M.Sc. Daniel Alvarado León VOCAL

M.Sc. Evert Fernández Vázquez ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Modelo de desarrollo profesional docente para mejorar el desempeño de los docentes en la institución educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya - Ucayali año 2017.

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) José Enrique Sotomayor Nieto

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 133-2020 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 1 sustentante(s), quien procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 35 puntos que equivale al calificativo de Buena

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

Siendo las 15 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

PRESIDENTE
VOCAL
SECRETARIO
ASESOR

Observaciones:

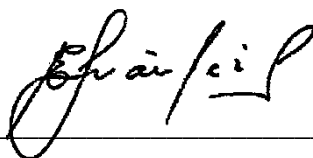
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, José Enrique Sotomayor Nieto, investigador principal, y M.Sc Evert Fernández Vásquez asesor del trabajo de investigación Modelo de Desarrollo Profesional Docente para mejorar el desempeño de los docentes en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali. Año 2017. 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, 09 de enero del 2022



José Enrique Sotomayor Nieto
Investigador principal



M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación lo dedico principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme la fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados.

A mis padres Marina y Alberto, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en el profesional que soy.

Ha sido el orgullo y el privilegio de ser su hijo, son los mejores padres.

A mis hermanos por estar siempre presentes, acompañándome y por el apoyo moral, que me brindaron a lo largo de esta etapa de mi vida.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

JOSÉ ENRIQUE

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por bendecirme la vida, por guiarme a lo largo de mi existencia ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y debilidad.

Gracias a mis padres Marina y Alberto por ser los principales promotores de mis sueños, por confiar y creer en mis expectativas, por los consejos, valores y principios que me han inculcado.

Agradezco a los docentes de la escuela de posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación para la Obtención del Grado de Magister en Educación.

JOSÉ ENRIQUE

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	20
1.3 Características del problema	27
1.4 Metodología	32
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	36
2.1 Bases Teóricas del Desempeño Docente	37
2.1.1 Teoría de Autoeficacia	37
2.1.2 Teoría de la Equidad y de las Expectativas	41
2.2 Teorías Científicas Relacionadas al Desarrollo Profesional Docente	43
2.3 Definiciones de Desempeño Docente	48
2.4 Estrategias para mejorar el Desempeño Docente	50

2.5 Factores que influyen o intervienen en el Desempeño Docente	53
2.6 Desafíos para los docentes del siglo XXI	54
2.7 Rol docente como factor de mejora en el Aprendizaje y Factores de Incidencia	56
2.8 Rol de las Evaluaciones para el mejoramiento de la calidad	60
CAPITULO III	62
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	62
3.1 Análisis y discusión de los resultados	63
3.2 Presentación de la propuesta	80
CONCLUSIONES	92
RECOMENDACIONES	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	106

RESUMEN

El problema quedó formulado así se evidencia insuficiencias en el desempeño 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:** Diseñar, elaborar y fundamentar un modelo de desarrollo profesional docente para mejorar el desempeño de los docentes en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya - Ucayali. **El objeto de estudio** es el proceso de gestión del desempeño docente de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali. **Siendo la hipótesis la siguiente:** Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali. El tipo de investigación es propositiva. Además, el diseño de investigación es experimental. . 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: Modelo desarrollo profesional docente y desempeño docente.

ABSTRACT

The problem was formulated as it shows inadequacies in the teaching performance and 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 and the accentuated teacher out-of-dateness in priority issues such as the conduct of the teaching-learning process and educational management processes. As a general objective: Design, develop and base a model of professional teacher development to improve the performance of teachers at the Hildebrando Fuentes de Atalaya Educational Institution - Ucayali. The object of study is the process of management of the teaching performance of the Educational Institution Hildebrando Fuentes DE Atalaya-Ucayali. The hypothesis is the following: If a model of professional teacher development is designed, elaborated and founded, then the performance of the teachers of the Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali Educational Institution will be improved. The type of research is proactive. In addition, the research design is experimental. . 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:

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la modernidad, las concepciones sobre lo que entiende por educación se han visto profundamente transformadas. De teorías y paradigmas que se desarrollaban especialmente desde una perspectiva positivista, el siglo XX se ha caracterizado por la estructuración de nuevas teorías socioeducativas, impulsadas por los procesos de movilidad social que se desarrollaron principalmente en el siglo XIX, pero con una inusitada fuerza durante el siglo XX. Así, dentro de estas “nuevas” perspectivas pueden destacarse el constructivismo y el paradigma crítico. A pesar de sus diferencias, ambas teorías situaban como actores centrales del proceso educativo no sólo al profesor, sino que enfatizaban la relación entre el profesor y el alumno, lo que constituye un cambio epistemológico radical respecto de las concepciones anteriores de la educación (Coll, 2000).

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.

Para enfrentar los retos que impone el mundo globalizado del siglo XXI y hacer realidad el planteamiento educativo, es indispensable fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio, y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio. La labor docente enfrenta importantes desafíos y las autoridades deben acercar a los maestros los elementos para poder desempeñarse exitosamente y seguir impulsando el desarrollo de nuestro país.

Los factores que inciden en la calidad de la educación son múltiples: externos e internos a la escuela. Los docentes cumplen un rol esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto. Los maestros que cuentan con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, las habilidades para aprender por sí mismos, y las actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes, hacen una enorme diferencia en el éxito del aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes.

El problema quedó formulado con la siguiente pregunta: 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 el proceso de gestión del desempeño docente de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali.

El objetivo general es: Diseñar , elaborar y fundamentar un modelo de desarrollo profesional docente para mejorar el desempeño de los docentes en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya - Ucayali.

Teniendo como objetivos específicos:

- _ Diagnosticar en la realidad actual el desempeño de los docentes en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali a través de un cuestionario.
- _ Revisar teorías científicas que contribuyan a dar solución al problema científico.
- _ Diseñar un Modelo de desarrollo profesional docente para mejorar el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali

Siendo la hipótesis la siguiente: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali.

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

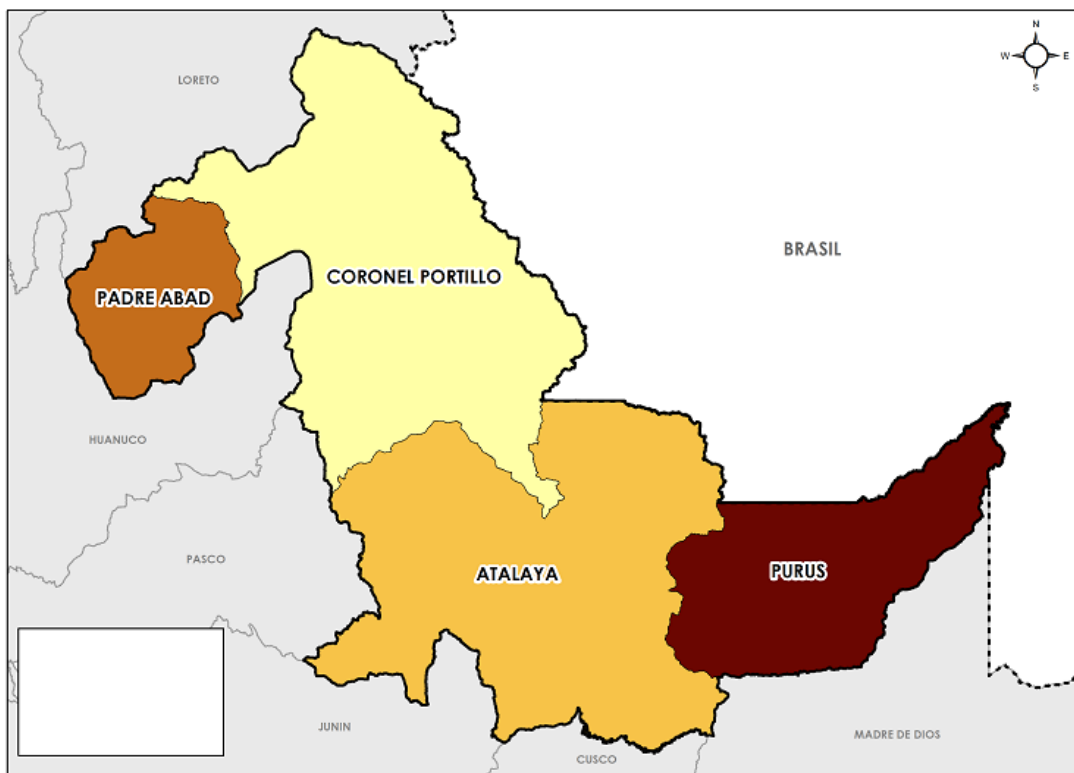
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

I.- ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 UBICACIÓN

Ucayali es uno de los veinticuatro departamentos que, junto a la Provincia Constitucional del Callao, forman la República del Perú. Su capital y ciudad más poblada es Pucallpa. Está ubicado al sur del país, en la región Amazonía, limitando al norte con Loreto, al este con Brasil, al sur con Madre de Dios y Cuzco, al suroeste con Junín y al oeste con Pasco y Huánuco. Con 102 199.28 km² es el segundo departamento más extenso —por detrás de Loreto— y con 4,2 hab/km² es el tercero menos densamente poblado, por delante de Loreto y Madre de Dios, el menos densamente poblado. Se fundó el 18 de junio de 1980.

La Provincia peruana de Atalaya es una de las cuatro provincias que conforman el Departamento de Ucayali, bajo la administración del Gobierno regional de Ucayali en el centro-este del Perú. Limita al norte con la provincia de Coronel Portillo y el Brasil, al este con la provincia de Purús, al sur con el Departamento del Cusco y el Departamento de Junín y al oeste con el Departamento de Pasco. La Institución Educativa Estratégica “Hildebrando Fuentes”, alma Mater de la Educación en el distrito de Raimondi, fue creada con R.S.D N°1144, de fecha 1 de Junio de 1989, fue refrendada por la Dirección Subregional de Educación–Atalaya. En la actualidad su director es el profesor Ricardo Manuel Gonzalo Rodríguez.



El presente trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Estratégica “Hildebrando Fuentes”, del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, en la Región Ucayali.

Por ser esta una Institución Alma Mater de la Educación en Atalaya, siendo esta la fusión de dos Instituciones Educativas más antiguas de la Provincia de Atalaya, de la Escuela Mixta, creada por acuerdo de los fundadores atalainos el 8 de Octubre de 1925, teniendo como preceptora a la señora Delina Reátegui de Mori. En el año 1936 adquiere valor oficial con el nombre de Centro Escolar de Varones N°207 siendo Director Fray Ángel Arellano. En 1947 toma el nombre Escuela Fiscal de Varones N°1227, funcionando con 5 aulas en el Jr. Urubamba con Jr. Ocopa, actual carpintería del colegio. El 22 de Enero de 1965 se crea el Colegio Nacional Mixto Hildebrando Fuentes, funcionando en el Club Lolo Fernández durante un año, al año siguiente la Escuela Pre vocacional de Varones N°1227 le proporciona a la Institución Educativa

Hildebrando Fuentes ambientes para funcionar. Tuvo como primer director al profesor Félix Emilio Bohórquez Lengua hasta el año 1967. En el año 1968 asume el cargo el profesor Agustín Dextre Córdova quien realizó gestiones y se crea en 1968 la secundaria de Adultos. Además, funda el Club Colegio Hildebrando Fuentes que hasta la actualidad participa en la Copa Perú. En 1975 le asume al cargo de director la profesora Lourdes Albán de Zagaceta. En 1981 asume el cargo el profesor Juan Girón Gutiérrez quien gestionó la construcción del salón de actos. En 1986 asume el cargo el profesor Juan Torres Granados, Eliseo Retuerto Susanívar, Matilde Zegarra de Mourao. En el año 1987 es nombra como directora Sor Elena de Britto Aguilar hasta el año 1990, gestiona el laboratorio de Física y Química donde actualmente funciona el Nivel Inicial; además gestiona la función de la Escuela N°1227 o 64120 con la I. E. Hildebrando Fuentes, Secundaria. Con fecha 1 de Junio de 1989 con RSD N°1144, de esa manera se unifica en una sola Institución Educativa, teniendo como directores al Licenciado Juan Torres Granados, profesor Conrado Valverde Ramírez (1992-1994), profesor Félix Cárdenas Morales 1994, profesor Abelardo Izquierdo Sinti 1995, profesor Gladys Norina Ricci Cruz (1996-1997), profesor Alí Rodríguez Ramírez 1998, profesor Conrado Valverde Ramírez (1999-2000), profesor Eliseo Retuerto Susanívar 2001, profesor Lenin Escudero Viera (2002-2003), dos años seguidos la Institución Educativa gana en el Concurso Nacional de Innovaciones Educativas con los siguientes proyectos: Año 2002 Implementación de un Taller de Comunicación Audiovisual, Año 2003 Museo de Arte Antropología e Historia Natural. En el año 2004 fue director el profesor Eliseo Retuerto Susanívar, profesor Faustino Díaz Payaba en el 2005, profesor Eleuterio Reyna Odicio en el 2006, profesora Rosa Maldonado 2007, profesor Ricardo Manuel Gonzalo Rodríguez (2008 -2010), profesor Apolonio Joaquín Perales Goicochea 2011, profesora Etelvina Valderrama de Dávila 2012, profesora Celina

Torres Sánchez (2013-2014). Actualmente tenemos como director al profesor Ricardo Manuel Gonzalo Rodríguez.

Cabe mencionar que en el año 2015 se inició la construcción de la nueva infraestructura Moderna de la Institución Educativa Estratégica Hildebrando Fuentes.

Actualmente la Institución Educativa Hildebrando Fuentes, se encuentra ubicada en el Jr., Rímac Nro. 563, en el distrito de Raimondi, Provincia de Atalaya, Departamento de Ucayali Gerencia Subregional de Educación de Atalaya. Tiene un área de 12,662.60 m² de los cuales el 100% está construido, y tiene 24 aulas para el nivel primario, 18 aulas para el nivel secundario, 3 oficinas administrativas, 2 laboratorios, 2 salas de computo, 1 comedor, 1 cocina, 1 biblioteca, 1 aula de música, 1 salón audiovisual, 3 talleres destinados para cursos de construcción civil, repostería y cosmetología, 1 patio de formación, 1 coliseo polideportivo, servicios higiénicos, 2 casetas de vigilancia, 1 cisterna más tanque elevado y caseta de fuerza, 1 sistema fotovoltaico.

La Institución Educativa “Hildebrando Fuentes”, cuenta con los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y modalidad EBA.

Tabla N° 1: Docentes

Modalidad	N° de Docentes
Inicial	5
Primaria	22
Secundaria	27
EBA: Intermedio y Avanzado	6
Total	60

Fuente: Nómina del personal Docente de la Institución Educativa.

Tabla N° 2: Estudiantes

Grados	Inicial	Primaria	Secundaria	Intermedio	Avanzado
3, 4,y 5 anos	129	-----	-----	----	----
Primer	-----	92	159	4	19
Segundo	-----	115	99	4	19
Tercero	-----	123	79	10	28
Cuarto	-----	93	87	----	34
Quinto	-----	105	69	----	----
Sexto	----	128	----	----	----
T O T A L	129	656	493	18	100

Fuente: Nómina de estudiantes matriculados en la I.E. Hildebrando Fuentes

VISIÓN: “Ser una institución líder que brinda una Educación de Calidad con maestro críticos y reflexivos que desarrollen competencias priorizadas y garanticen los aprendizajes fundamentales para la formación integral de los estudiantes a través de proyectos de investigación, practica de valores y fortalecimiento de su competencia con

apoyo de la ciencia y tecnología, orientado al manejo sostenible de los recursos para una mejor calidad de vida”

MISIÓN: “Somos una Institución integrada Inicial, Primaria, Secundaria y EBA, de gestión pública del ámbito urbano que brinda a los estudiantes una formación crítica, reflexiva.

Promovemos el desarrollo de competencias y valores, donde se responde la interculturalidad y la inclusión social de los estudiantes mediante el trabajo pedagógico que se orienta al desarrollo de una conciencia ambiental”

Objetivos de la Institución Educativa “Hildebrando Fuentes”:

- _ Adecuar y aplicar estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- _ Cuidar la salud a través de una alimentación sana, aprovechando los productos alimenticios de la zona.
- _ Promover la práctica de valores para favorecer el respeto a la persona y el espíritu de emprendimiento.
- _ Comprender la importancia de la educación sexual en el desarrollo integral de los estudiantes.
- _ Establecer la propuesta pedagógica de la Institución Educativa a fin de garantizar su aplicación basada en la realidad.
- _ Desarrollar los aprendizajes basados en la problemática o las necesidades o intereses de los educandos y no del docente.

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 la 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.

La situación de los maestros es muy débil como para dedicarse al trabajo educativo con una firme convicción para forjar conciencias transformadoras, de cambio o emancipadoras. La reforma neoliberal viene poniendo énfasis en lo metodológico, en una pedagogía pragmatista que busca resultados “concretos” e inmediatos en áreas específicas (comunicación y matemática), evaluaciones estandarizadas y una educación bilingüe intercultural sin ninguna base en la realidad. Pese a la importante trayectoria de lucha sindical de los maestros loreanos, las condiciones de pobreza en que desarrollan su trabajo los lleva a la impotencia, en unos casos, y al pesimismo en otros.

La Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya presenta una preocupante realidad problemática: el desempeño laboral docente es malo y regular; 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.

El desempeño laboral docente, el cual forma parte del componente pedagógico de la gestión institucional, es un proceso complejo, plausible de ser mejorado con las condiciones y los apoyos necesarios del Ministerio de trabajo y MINEDU con sus actuales políticas de incentivo en la Ley de la Reforma Magisterial.

La forma en que se tratará el problema del desempeño de los docentes en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes es novedoso y original; porque hasta este momento no existía una toma de conciencia de lo relevante del tema, ni se cuenta con instrumentos confiables de evaluación del desempeño laboral docente, basados en un perfil docente pertinente que toda institución educativa requiere para alcanzar su calidad.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), instrumento de gestión de mediano plazo y dicho documento es el que encamina la vida y desarrollo de cada institución. En este documento de gestión la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Región Ucayali 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.
- La acentuada desactualización docente en temas prioritarios como es la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y los procesos de gestión educativa.

1.4 METODOLOGÍA

1.4.1. Hipótesis de investigación

Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali

1.4.2. Variables

Variable Independiente: Modelo de desarrollo profesional docente

Variable Dependiente: Desempeño Docente

1.4.3. Población

Todos los docentes de nivel secundario de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali los cuales son 29.

1.4.4. Muestra

Es el 100.00% de la población del nivel secundario de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

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 propositiva.

1.4.7. Diseño de investigación

El diseño de investigación es **Experimental**. Si bien se ha mejorado metodológica y estadísticamente la posibilidad de tener en cuenta y controlar las fuentes de confundidas extrañas, el enfoque cuasi-experimental es mucho más vulnerable a las amenazas contra la validez inferencial, además, en un cuasi-experimento pueden plantearse más hipótesis alternativas que se ajusten a los datos. No obstante, por otro lado, existe una mayor generalización de los resultados a otras situaciones distintas a la de investigación. A pesar de las limitaciones que presenta la metodología cuasi-experimental. Además, este tipo de estudio es analítico se basa en la medición y comparación de la variable respuesta antes y después de la exposición del sujeto a la intervención experimental (estímulo). Hernández, R (1998). Propuesta del Modelo de desarrollo profesional docente.

Diseño Pre Test – Pos Test: se toman datos antes y después del tratamiento, pero no hay seguridad de que las diferencias antes-después se deban al tratamiento.

Grupo Experimental

O1	X	O2
----	---	----

X = Es el estímulo o variable independiente

GE = Es el grupo experimental.

O1 = Pre observación a la muestra del grupo experimental de estudiantes

O2 = Post observación a la muestra del grupo experimental, luego de aplicada la variable independiente (Aplicación del Modelo de desarrollo profesional docente).

1.4.8. Técnica e instrumentos de recolección

EL PRE TEST.- Dado en la ficha de observación científica y la entrevista – cuestionario, instrumentos que permitirán la obtención de los datos que deben ofrecer los estudiantes del grupo experimental

EL POST TEST.- Constituidos por la ficha de observación científica y la entrevista cuestionario, ambos instrumentos serán administrados en el aula, a los estudiantes del grupo experimental, después de haber aplicado el programa estímulo, a fin de comprobar la efectividad del estímulo.

Instrumento de Recolección de Datos

El instrumento que se utilizará para ambas variables será Dos cuestionarios. (VER ANEXO N° 01 y 02)

1.4.9. 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. Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o Spss versión 22, y se utilizará la prueba estadística t de student para muestras dependientes (para corroborar la prueba de hipótesis planteada).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II MARCO TEÓRICO

2.1 BASES TEÓRICAS DEL DESEMPEÑO 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 TEORÍAS DE LA EQUIDAD Y DE LAS ESPECTATIVAS DE KLINGNER Y NABALDIAN

El docente es un profesional de la educación. Es un trabajador en la educación; por lo mismo, las teorías del desempeño están referidas a entender los factores actuantes de ese mismo proceso.

Para **Klingner** y **Nabaldian** (2002) las teorías explican el vínculo entre la motivación y la capacidad para el desempeño, así como la relación entre la satisfacción en el trabajo y su desempeño y rendimiento.

Teoría de la equidad: Klingner y Nabaldian, como su nombre lo indica básicamente sostiene que está relacionada a la percepción del trabajador con respecto al trato que recibe: justo o injusto. En la lealtad, en expresiones de buena voluntad y en una mayor eficacia en su trabajo dentro de la organización. Aunque la teoría es clara la dificultad estriba en que muchas veces esta percepción está más vinculada a un estado mental basado en juicios subjetivos. No obstante, significa que la imparcialidad y el buen trato, son elementos fundamentales, apareciendo con igual peso la buena comunicación entre el directivo y los subordinados. Esta equidad está constituida por dos aspectos: a) el rendimiento; b) y la equiparación con otros. En el primer caso es la comparación de su aporte o rendimiento con su trabajo y la retribución que recibe en relación con otras personas.

Teoría de las expectativas. De acuerdo a **Klingner** y **Nabaldian** (2002) esta teoría se centra: En los sentimientos de satisfacción de los empleados, que de este modo irradia un mejor desempeño laboral con respecto a otros. Son tres los factores identificados:

- a) El alcance que un empleado cree que puede tener al realizar el trabajo al nivel esperado;
- b) La evaluación del empleado con el consecuente reconocimiento mediante gratificaciones o sanciones como resultado de que se alcance o no el nivel esperado en el desempeño;

c) La importancia que el empleado concede a estas gratificaciones o sanciones). Es indudable que esta teoría nos permite comprender muchas de las reacciones positivas o negativas en el desempeño del trabajador, ya que como ser humano también tiene expectativas y metas. Donde **Maciel** (2005) afirma que en el imaginario de nuestra sociedad (...) el perfil del docente ideal se sustenta sobre el mito que sobrevalora la vocación (docente se nace, no se hace), minimizando la formación. Se estructura sobre la creencia, casi mágica, de que la enseñanza es una labor sencilla (enseñar: tarea fácil).

2.2 TEORÍAS CIENTÍFICAS RELACIONADAS AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Nemiña et al (2009) pretende aclarar la complejidad de la concepción del desarrollo profesional docente desde dos perspectivas: una primera que hace alusión a definiciones cercanas al concepto de formación como reciclaje, perfeccionamiento, formación continua, formación en servicio; percepciones que dan cuenta de la existencia de una expresión neutra válida para diferentes contenidos.

La segunda perspectiva hace énfasis en los términos profesionalización, desarrollo y crecimiento profesional; acepciones que a diferencia de las anteriores cobran sentido en un proceso dinámico de acción y reflexión cooperativa, de indagación continua.

El desarrollo profesional docente como proceso de formación continua (Muñoz, 2004) representa la oportunidad para reconstruir los saberes, mejorar las prácticas pedagógicas y fortalecer las condiciones del ejercicio profesional de manera personal y social. Sin duda, una buena formación continua promueve la actualización de los conocimientos en sintonía con los permanentes cambios y avances de la tecnología y la ciencia. Raquiman (2008) considera que las experiencias de formación continua, más que ser un espacio de actualización de conocimientos se convierte en una construcción

de nuevos y renovados conocimientos, en el espacio de un diálogo con lo que se es y se espera ser, junto a otros.

Siguiendo este orden de ideas, el desarrollo profesional docente entendido como profesionalización docente, busca la adquisición de conocimientos especializados (Muñoz, 2004) que puestos en práctica mediante un proceso continuo, permiten al docente fomentar el diálogo y realizar acciones reflexivas y críticas. Para Donoso (2008) la profesionalización docente como eje clave de la revalorización docente, implica el dominio apropiado de una competencia técnica, el reconocimiento de la profesión por la sociedad, la autonomía y responsabilidad de los docentes en el ejercicio de sus funciones. En palabras de Erazo (2009) la profesionalización docente, es considerada como una estrategia para mejorar la calidad educativa; un proceso mediante el cual los docentes adquieren un cuerpo de conocimientos especializados para el ejercicio de su profesión.

En tanto, la concepción de desarrollo profesional docente, en la actualidad responde a las modificaciones realizadas por las actuales reformas educativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sitúa la atención en el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de habilidades, conocimientos y valores en un contexto de interacción social.

Esta nueva concepción del desarrollo profesional docente es coherente con el enfoque pedagógico socio-constructivista o interacción simbólica presentado por Erazo (2009) en el cual, el desarrollo profesional docente se da como una construcción social más que una colección de atributos. Desde este punto de vista, el desarrollo profesional docente, es una construcción social analizada en razón de las diferentes interacciones a través de las cuales el docente se apropia y renueva su territorio, su estatus y privilegios

tanto materiales como simbólicos. Son precisamente las acciones de reflexión las que permiten a los docentes indagar con frecuencia soluciones creativas y pertinentes a la realidad que surge de su experiencia individual y colectiva en vez de limitarse a replicar de forma mecánica soluciones ensayadas por otros. Requiere de un trabajo interactivo y reflexivo, la solución de situaciones complejas comporta procesos de producción y de movilización de saberes heterogéneos. Las competencias involucradas pertenecen al orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico.

Donoso (2008) y Guerra (2008) coinciden en mencionar la definición de Beca, et al (2006) atribuida al desarrollo profesional docente como un proceso continuo de crecimiento de las competencias para la enseñanza, desde la formación inicial hasta el fin de la carrera profesional, con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos.

Un proceso que permite una continuidad del aprendizaje y la oportunidad para reconstruir los saberes, mejorar las prácticas y fortalecer las condiciones del ejercicio profesional de manera que el docente sienta una satisfacción personal que trascienda a lo social (Muñoz, 2004). Guerra (2008) sostiene que el desarrollo profesional docente además de ser un proceso de aprendizaje constante, que toma en cuenta el carácter colectivo y la problemática del docente, requiere de una permanente reflexión crítica que lo conduzca a la investigación.

Esta última visión del desarrollo profesional docente surge como respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento. El desarrollo profesional docente de acuerdo a Guerra (2008) se da como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida profesional del docente, en el cual los programas desarrollados se dan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del docente, involucra tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas, como afectivas y

motivacionales. Un proceso como lo menciona (Raquiman, 2008) que no se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en la formación inicial, sino que considera que una parte lo entrega esta última y el otro espacio igual de importante lo da la práctica profesional y futuras formaciones en ejercicio.

En este escenario, Donoso (2008), considera que el desarrollo profesional docente incluye tanto la formación inicial como el perfeccionamiento continuo. Además esta última visión, centra el desarrollo profesional docente en la generación de competencias profesionales (Guerra, 2008) en virtud de que estas últimas, constituyen elementos centrales para generar espacios que permitan al docente actuar como un profesional autónomo, crítico con capacidad reflexiva y sin duda alguna motivado a investigar.

En consideración a lo expuesto, es importante que las políticas educativas respondan con acierto a los desafíos de la actual sociedad a fin de contrarrestar lo señalado por Donoso (2008) quien explica que a pesar de recuperar la escuela su rol protagónico y la reforma educativa tener como tema central el logro de más y mejores aprendizajes intelectuales y morales para todos; el fortalecimiento de la profesión docente en Chile, ha sido gradual. Para este autor, el silencio de una política pública de desarrollo profesional docente ha sido suplido deficientemente por políticas parciales que conciben el desarrollo profesional docente como un proceso desligado operacional y sistemáticamente del funcionamiento del sistema educativo. Aún, el Estado no llega a formular una política integrada y coherente de formación y desarrollo profesional docente a mediano plazo. Solo implementa programas cortos y hace evidente una vez más la ausencia de los docentes en la elaboración del diseño de reforma. En palabras similares Erazo (2009) considera que el desarrollo profesional docente en Chile está

pasando por un proceso de proletarización. Para este autor la profesión docente es considerada como una profesión de masas, en donde la multiplicación de instituciones de formación, asociada al desarrollo de los sistemas educativos desfavorece el establecimiento de generaciones de estándares del desarrollo profesional docente. La enseñanza tiene una imagen desvalorizada y estereotipada como profesión de mujeres o como una carrera de nivel medio. El trabajo docente no es reconocido ni sus saberes valorados.

En virtud de aquellos programas de desarrollo profesional que han debido su éxito a que han perdurado en el tiempo. Montecinos (2003) resalta la necesidad de que las políticas educativas incorporen programas de desarrollo profesional que sean sistémicos y a largo plazo puesto que son más efectivos cuando involucran la participación colectiva y un aprendizaje continuo. Por tanto, el docente debe contar con estrategias que ayuden a experimentar e innovar, comprender la práctica pedagógica y su contexto.

Los modelos de desarrollo profesional docente deben promover una enseñanza que se traduzca en más y mejores aprendizajes para los estudiantes, convirtiéndose así, el desarrollo profesional docente como lo refiere Montecinos (2003) en una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, a desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña. El desarrollo profesional en los docentes será posible si se materializa una cultura organizacional dinámica que busque el mejoramiento continuo de la calidad educativa que entrega a sus alumnos.

De la confluencia de aportes se puede comprender que el docente es considerado como un factor esencial de la calidad educativa, que la profesión docente ha pasado desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Montecinos,

2003) y que los conceptos de perfeccionamiento docente, actualización, capacitación han ido cediendo paso a las concepciones de formación continua, formación permanente, profesionalización docente y finalmente desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente es entendido como un crecimiento de las competencias profesionales de manera continua y realizada colectivamente cuyo centro de atención es el aprendizaje de los estudiantes. Un proceso sistémico y a largo plazo que abarca desde la formación inicial hasta el fin de la carrera con el propósito de mejorar la práctica pedagógica y fortalecer el ejercicio de la profesión docente (Donoso, 2008 y Guerra, 2008). Una construcción personal y social producto de una práctica reflexiva (Muñoz, 2004).

2.3 DEFINICIONES DE DESEMPEÑO DOCENTE

El desempeño docente es una serie de actos llevadas a cabo por el docente en todo el entramado del proceso educativo. Es el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de formación a los niños y jóvenes a su cargo.

Montenegro (2007). Asimismo, lo concibe como el cumplimiento de un conjunto de acciones concretas, determinado por factores asociados al propio docente, estudiante y entorno.

Al respecto Aldape (2008) subraya que el docente debe estar en capacidad de desempeñar su trabajo efectiva y eficientemente sin importar las funciones y metas que se le asignen. Su principal función es el proceso educativo, para ello, deberá desarrollar las competencias de gestionar las actividades de enseñanza dentro del aula como otras

exigencias administrativas para tener como resultado un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que responda a las demandas sociales de la actualidad.

Hidalgo (2009) .Conjunto de actividades que un docente lleva a cabo en el marco de su función como tal y comprenden desde la programación y preparación de las clase hasta las coordinaciones con otros docentes y con los directivos para cuestiones relativas al currículo y la gestión de la institución educativa, pasando por supuesto por el desarrollo de las clases o sesiones de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, el seguimiento individualizado de los alumnos, la información que se le debe brindar a los padres y la evaluación de la propia práctica.

Rojas (tomado de Arregui 2012) .Manifiesta que el desempeño docente constituye una complejidad de tareas y su evaluación debe dar cuenta de esa complejidad. Si habla de complejidad de tareas se puede afirmar que está relacionado con el trabajo docente desde la planificación hasta la evaluación a los estudiantes en el aula.

Romero (2014).Señala al desempeño docente: como el quehacer pedagógico que se manifiesta mediante el despliegue de sus funciones técnico pedagógicas, el dominio de las disciplinas que desarrolla, la planificación y organización de los cursos, su rol como consejero, las dimensiones de evaluación que realiza, su conducta y el compromiso con su institución los cuales producirán satisfacción de los requerimientos y de las expectativas del alumnado y de la comunidad.

Saravia y López (2008) consideran al desempeño docente como el accionar del educador como profesional experto en el campo educacional y comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación del conocimiento que se va

construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los estudiantes.

2.4 ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE

Estrategias de programas de capacitación y desarrollo para la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

La capacitación permitirá que el personal de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes esté mejor preparado, adiestrado, el cual hará que desarrollen sus actividades de mejor manera.

Objetivos:

Los principales objetivos de la capacitación y desarrollo humano son:

- _ Preparar a los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes para la ejecución de las diversas tareas y responsabilidades.
- _ Proporcionar oportunidades para el continuo desarrollo personal, no sólo en sus cargos actuales sino también para otras funciones para las cuales el colaborador puede ser considerado.
- _ Cambiar la actitud de los colaboradores, con varias finalidades, entre las cuales están crear un clima más propicio y armonioso entre los colaboradores, aumentar su motivación y hacerlos más receptivos a las técnicas de supervisión y gerencia.

Contenido:

Transmisión de informaciones: El elemento esencial en muchos programas de capacitación es el contenido, distribuir informaciones entre los capacitados como un

cuerpo de conocimientos. A menudo, las informaciones son genéricas, referentes al trabajo: informaciones acerca del Hospital sus procesos, su política, sus reglamentos, etc. Puede comprender también la transmisión de nuevos conocimientos.

Desarrollo de habilidades: Sobre todo aquellas destrezas y conocimientos directamente relacionados con el desempeño del cargo actual o de posibles ocupaciones futuras: se trata de una capacitación a menudo orientado de manera directa a las tareas y operaciones que van a ejecutarse.

Desarrollo o modificación de actitudes: Por lo general se refiere al cambio de actitudes negativas por actitudes más favorables entre los colaboradores, aumento de la motivación, desarrollo de la sensibilidad del personal de gerencia y de supervisión, en cuanto a los sentimientos y relaciones de las demás personas. También puede involucrar e implicar la adquisición de nuevos hábitos y actitudes, ante todo, relacionados con los clientes o usuarios.

Desarrollo de conceptos: La capacitación puede estar conducida a elevar el nivel de abstracción y conceptualización de ideas y de filosofías, ya sea para facilitar la aplicación de conceptos en la práctica administrativa o para elevar el nivel de generalización, capacitando gerentes que puedan pensar en términos globales y amplios.

Estos cuatro tipos de comportamiento de capacitación pueden utilizarse separada o conjuntamente.

Finalidad de la capacitación:

Todo plan de modernización de las empresas o instituciones públicas, debe sustentarse en una alta inversión en recursos humanos. La capacitación sirve para el

desarrollo de las capacidades y habilidades del personal. Hoy son los propios colaboradores quiénes están demandando capacitación en áreas y temas específicos; han asimilado la necesidad de mejorar para incrementar el valor transferido a los usuarios. Un desarrollo de recursos humanos efectivo en un Hospital implica planeamiento, estructuración, educación, capacitación para así brindar conocimiento, destrezas y compromiso en los miembros y personal al máximo y utilizarlos creativamente como herramientas para brindar poder.

Hay muchas formas de impartir capacitación, desde sugerir lecturas hasta talleres vivenciales, todos los métodos son buenos, hasta cierto punto, pero los más eficaces parecen ser aquellos que dramatizan modelos para que la persona identifique y practique los comportamientos de quienes son eficientes y tienen éxito en determinado trabajo.

La capacitación facilita el aprendizaje de comportamientos relacionados con el trabajo, por ello, el contenido del programa debe ajustarse al trabajo. La ayuda de los expertos permite identificar los conocimientos, destrezas y las características personales que los instructores puedan enseñar y que sean válidos para el objetivo final.

La capacitación hará que el colaborador sea más competente y hábil. Generalmente, es más costoso contratar y capacitar nuevo personal, aun cuando éste tenga los requisitos para la nueva posición, que desarrollar las habilidades del personal existente. Además, al utilizar y desarrollar las habilidades del colaborador, la organización entera se vuelve más fuerte, productiva y rentable.

2.5 FACTORES QUE INFLUYEN O INTERVIENEN EN EL DESEMPEÑO DOCENTE

La motivación: La motivación por parte del trabajador y la económica, el dinero es un factor que motiva a los trabajadores, y hay que tenerlo muy en cuenta también si se trabaja por objetivos.

Adecuación / ambiente de trabajo: Es muy importante sentirse cómodo en el lugar de trabajo ya que esto nos da mayores posibilidades de desempeñar nuestro trabajo correctamente. La adecuación del trabajador al puesto de trabajo consiste en incorporar en un puesto de trabajo concreto a aquella persona que tenga los conocimientos, habilidades y experiencia suficientes para desarrollar con garantías el puesto de trabajo y que además, esté motivada e interesada por las características del mismo.

Establecimiento de objetivos: el establecimiento de objetivos es una buena técnica para motivar a los empleados, ya que se establecen objetivos que se deben desarrollar en un período de tiempo, tras el cual el trabajador se sentirá satisfecho de haber cumplido estos objetivos y retos. Deben ser objetivos medibles, que ofrezcan un desafío al trabajador pero también viables.

Reconocimiento del trabajo: el reconocimiento del trabajo efectuado es una de las técnicas más importantes. Los empleados suelen quejarse frecuentemente de que cuando hacen un trabajo especialmente bien, el jefe no lo reconoce. Sin embargo el primer error sí. Esta situación puede desmotivar inmediatamente incluso al mejor de los trabajadores. Decir a un trabajador que está realizando bien su trabajo o mostrarle su satisfacción por ello no sólo no cuesta nada sino que además lo motiva en su puesto ya que se siente útil y valorado.

La participación del trabajador: si el trabajador participa en el control y planificación de sus tareas podrá sentirse con más confianza y también se encuentra que forma parte de la institución. Además quién mejor que el trabajador para planificarlo ya que es quien realiza el trabajo y por lo tanto quien puede proponer mejoras o modificaciones más eficaces.

La formación y desarrollo profesional: los trabajadores se sienten más motivados por su crecimiento personal y profesional, de manera que favorecer la formación es bueno para su rendimiento y es fundamental para prevenir riesgos de naturaleza psicosocial. Las ventajas son la autoestima, la satisfacción laboral, mejor desempeño del puesto, promoción.

2.6 DESAFÍOS PARA LOS DOCENTES DEL SIGLO XXI

La principal función del docente es contribuir con sus capacidades y experiencia en la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes. En ello reside su esencia. En ello debe enfocarse la formación inicial y la formación continua, ofrecida de manera formal por las distintas autoridades y los Consejos Técnicos Escolares, la colaboración entre pares y el arduo trabajo que, de manera individual, realizan día con día los maestros de México.

La investigación educativa ha demostrado que el rol del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan, incluso, los obstáculos inherentes a su entorno. Un buen maestro parte del punto en el que encuentra a sus estudiantes, y los ayuda a llegar lo más lejos posible tanto en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio, como en el desarrollo de su potencial. Esto representa una tarea de gran complejidad que

requiere diferentes competencias que, además, deben contender con los problemas derivados de la vida en sociedad y del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar.

Hoy en día existen elementos en el desarrollo de las dinámicas global y local que tienen un efecto considerable en la concepción de la educación, el aprendizaje y el papel de estudiantes y maestros. El desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología ha tenido un impacto profundo en la vida cotidiana de los habitantes de todos los países del mundo. Estas áreas del conocimiento humano avanzan a una mayor velocidad en comparación con lo que sucedía en épocas anteriores, en las que los cambios ocurrían de manera gradual.

Por ello, el papel de la escuela se ha modificado para preparar adecuadamente a los niños, niñas y jóvenes. Este mundo cambiante requiere personas que puedan adaptarse a él, no con conocimientos adquiridos de una sola vez, sino con capacidades para aprender permanentemente nuevas habilidades.

Personas que puedan procesar información para ser utilizada en su beneficio, a partir de valores y actitudes necesarios para la convivencia armónica y el fortalecimiento de la paz y la democracia. Por otra parte, el conocimiento en torno a la educación ha dado grandes pasos. Se ha transitado de una visión uniforme sobre los estudiantes a una conciencia que permite reconocer y valorar sus diferencias hasta admitir que sin la aceptación a la diversidad no se alcanza la verdadera calidad en beneficio de todos.

Ante estos desafíos, se requiere reforzar la confianza en el profesionalismo de los maestros y dejar de considerarlos preponderantemente como transmisores de conocimiento prescrito en un currículo vertical, poco abierto a la creatividad y la adaptación a diferentes entornos. La premisa del Modelo Educativo es que los maestros

son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a estudiantes con características heterogéneas y participantes activos en el proceso de aprendizaje.

Este planteamiento contempla una concepción diversa de la educación y, por ende, una práctica educativa que representa un desafío importante para los maestros. En esta tarea, cada parte del sistema educativo tiene una responsabilidad y los docentes no enfrentan solos estos retos. La autoridad educativa debe proveer, tanto en lo individual como en lo colectivo, los apoyos necesarios para facilitar el quehacer de los educadores y contribuir a su desarrollo profesional.

2.7 ROL DOCENTE COMO FACTOR DE MEJORAS EN EL APRENDIZAJE Y FACTORES DE INCIDENCIA DE LOS DOCENTES.

“¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertidos” (Robalino, 2005). Como lo expresa fehacientemente la frase arriba expuesta, existe una perspectiva que pone en el centro de las reformas educativas y del desarrollo de los aprendizajes a los docentes, lo que nos obliga a dar cuenta de la relación existente entre la profesión docente y el desarrollo de procesos evaluativos.

Al respecto, es necesario indicar que actualmente existe un cierto consenso en la idea de que “el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes” (MINEDUC, 2000). De esta

forma, las instituciones encargadas de implementar la política educativa consideran que la principal labor del docente es “educar. Y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación” (MINEDUC, 2000). De esta manera, se pone en el centro de la formación al docente, convirtiéndose en un actor inalienable del proceso de enseñanza aprendizaje.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación de nuestro país considera que la misión de los docentes es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Para poder realizarlo, debe contribuir desde los distintos espacios estructurados para la enseñanza “sistemática al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales” (MINEDUC, 2000). Así, la función del docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (**Ibarra, 2006**).

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con el estudiante, “es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos” (Robalino, 2005). De esta manera, se establece una relación entre el desempeño profesional y el nivel de involucramiento y responsabilidad que sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación, dando cuenta

de variables individuales que afectan en el desarrollo de aprendizajes de calidad de los educandos.

Sin embargo, estas visiones no son las únicas. Por ejemplo, la investigadora Magaly Robalino, en un artículo de la Revista Docencia, considera que la preocupación central de los docentes, como lo condiciona el sistema de enseñanza actual, “está dentro del aula, en la “transmisión de información” ... La mayoría de los docentes siguen cumpliendo un papel pasivo aprendido en las instituciones formadoras y, repetido una y otra vez, a través de eventos de “capacitación” para acciones coyunturales; lo cual, además, es reforzado en la mayoría de los sistemas, por la carrera y la evaluación docente” (Robalino, 2006). Esto implica que el mejoramiento de los sistemas educativos está profundamente ligado con el espacio que los actores (docentes) pueden ocupar, entendiendo el contexto en el que se desenvuelven, más que con las posibilidades y los procesos de interacción que estos desarrollan con los educandos.

De hecho, esta última idea fue la que se instaló en el momento en que la mayoría de los países de América Latina desarrollaron reformas educativas y desarrollaron mediciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se incorporó en la institucionalidad educativa la noción de que el desempeño docente estaba profundamente correlacionado con el logro académico de los estudiantes. Así, se asumió implícitamente el concepto de que el docente es el único factor relevante para el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, son los docentes los responsables de los malos o los buenos resultados educativos, es así como se plantea que “es indispensable que los docentes tengan como propósito y responsabilidad central el aprendizaje de los estudiantes” (Treviño et al, 2010). De esta forma, se ocultó una idea fundamental: Que los docentes se encuentran en un espacio social determinado y en un sistema educativo

que en gran medida no pueden transformar. Este olvidado supuesto es, precisamente, el que esta investigación busca poner en el centro del debate.

Sin embargo, parece importante mencionar que durante los últimos años se ha producido una nueva oleada de investigaciones que han reflatado la discusión respecto de la calidad de los aprendizajes y el rol de los docentes en este proceso.

Tal como dice un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “se están produciendo cambios en diversas direcciones, entre otros: aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes, gestión escolar y políticas educativas; la identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios; la necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes, etc.” (UNESCO, 2005).

Así, en esta formulación de estas nuevas interrogantes se ha puesto un nuevo foco en el desarrollo de los aprendizajes, donde lo central no es sólo la adquisición de habilidades y conocimientos básicos sino fundamentalmente “la formación de valores y de ciudadanos responsables que hoy como nunca se espera de la escuela, obliga a pensar en todos los esfuerzos que se requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia” (UNESCO, 2005).

A pesar de que estas investigaciones, en su gran mayoría, no consideran las características sociales y materiales del desarrollo profesional, si son aportes en la comprensión de los procesos educativos y el rol del docente. Como es de esperar, estos elementos nos llaman a realizar un análisis del rol que de los procesos evaluativos en el desarrollo de aprendizajes de mejoramiento de la calidad de la educación.

2.8 ROL DE LAS EVALUACIONES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La literatura investigativa ha desarrollado durante las últimas décadas un profundo análisis en torno al desarrollo de procesos de evaluación educativos. En términos sintéticos, la mayoría de los estudios han mostrado que la evaluación es un aspecto clave para la gestión de la docencia. Así, “el interés por la calidad de dichos dispositivos ha crecido enormemente en los años recientes, porque permiten monitorear y fortalecer el desarrollo profesional docente” (Vaillant, 2008: 9). En este contexto, se plantea que para una adecuada gestión de los sistemas educativos, es imprescindible realizar evaluaciones (Vaillant, 2008) por lo que este concepto comienza a ponerse en el centro de la temática educacional. Dentro de los distintos dispositivos de evaluación, la evaluación de los docentes se configura como un aspecto fundamental.

Es importante considerar que dentro de las diferentes acciones que pueden realizar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, “la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación” (Valdés, 2003). Como es lógico, el potenciamiento de los procesos de evaluación vino a jugar un rol central en la mencionada relación entre el docente y el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, categorizando y estandarizando determinadas conductas docentes.

Finalmente, es importante destacar que el propósito de realizar una evaluación docente, es permitir al profesor mejorar la labor que está desempeñando. Además, se releva que “para valorar la eficiencia docente es importante incluir reactivos directamente relacionados con las estrategias docentes, a fin de que la información

recopilada sea útil para que el maestro reoriente y mejore su práctica docente” **(Elizalde y Reyes, 2008)**. Esto implica delimitar claramente el rol de la función docente, condición fundamental para un buen proceso evaluativo. Del mismo modo, se entiende que la comprensión de cómo se logran los buenos resultados permite además mejorar los resultados futuros y apoyar de manera más efectiva a las personas que presentan menores niveles de desempeño (Elizalde y Reyes, 2008), teniendo el proceso evaluativo una condición procesual, centrada en la capacidad de los actores (docentes) de mejorar sus prácticas a través de los procesos de evaluación.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Tabla N° 01

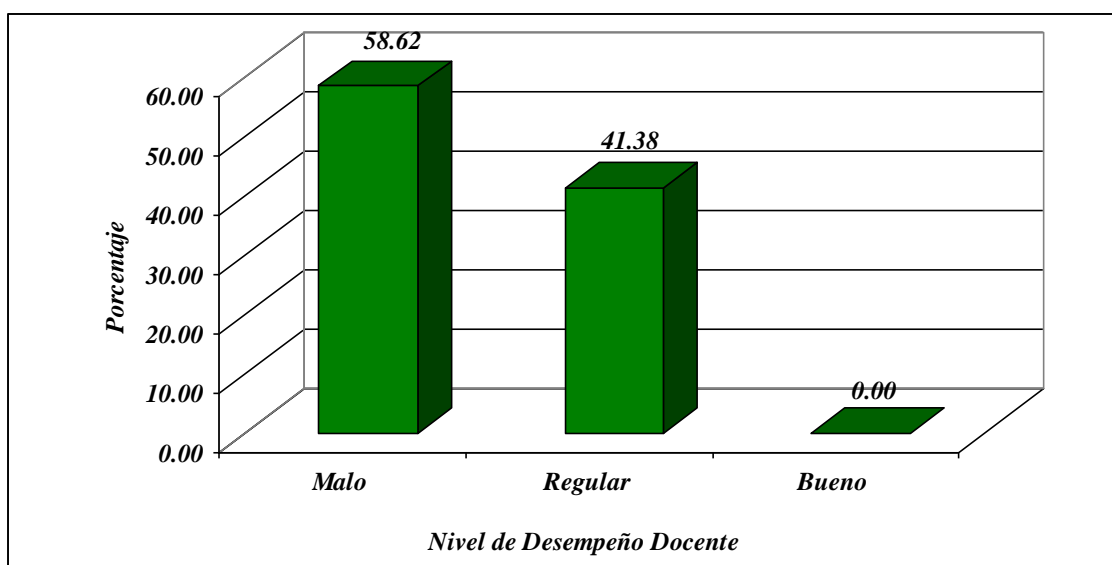
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Docente	fi	hi%
Malo	17	58.62
Regular	12	41.38
Bueno	00	0.00
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 01

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental el 58.62% su nivel es Malo y solo el 41.38% su nivel es Regular.

Tabla N° 02

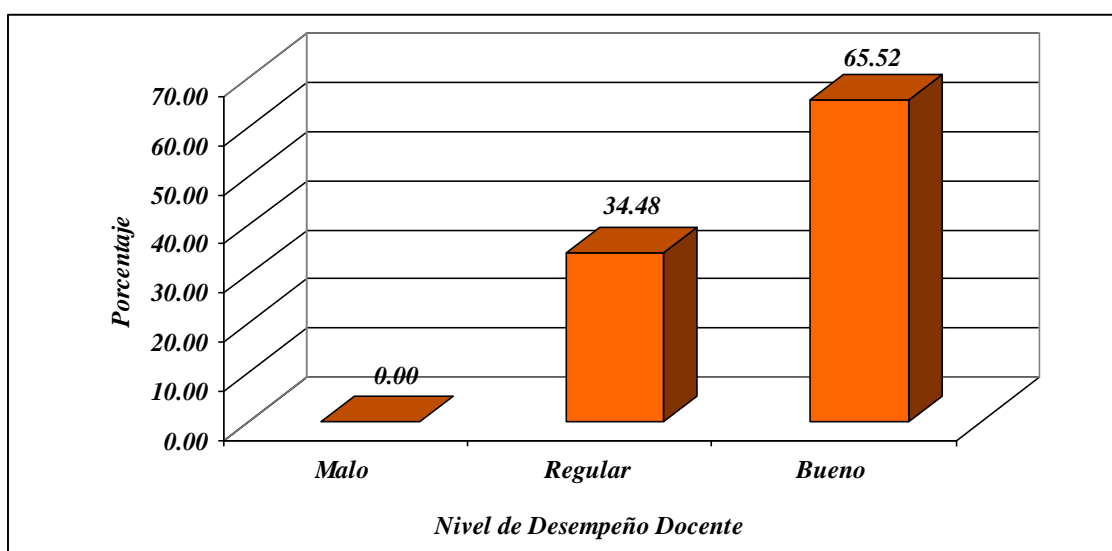
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Docente	fi	hi%
Malo	0	0.00
Regular	10	34.48
Bueno	19	65.52
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 02

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente en el Post Test del Grupo Experimental el 65.52% su nivel es Bueno y solo el 34.48% su nivel es Regular.

Tabla N° 03

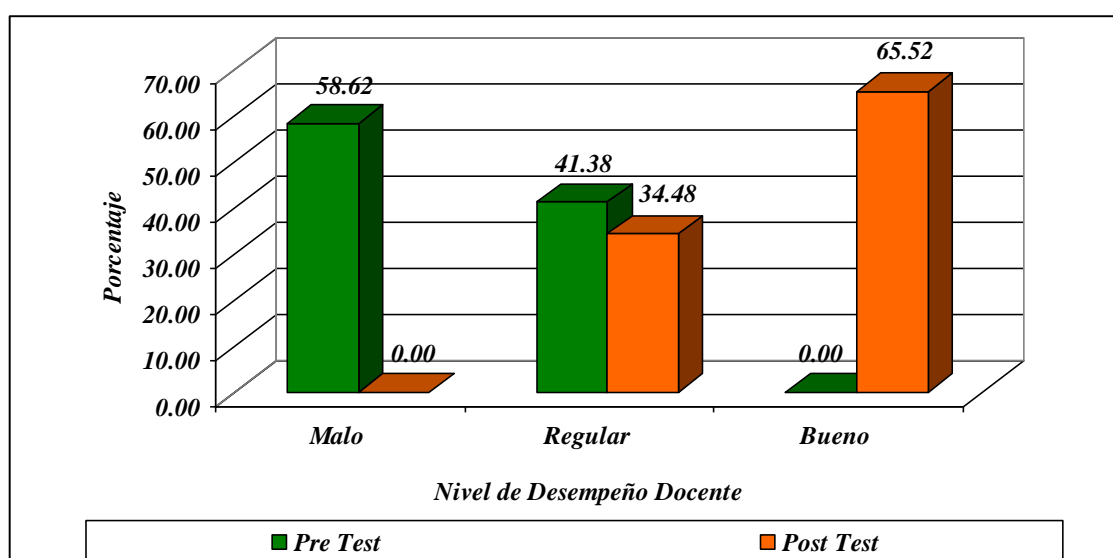
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Niveles	Nivel de Desempeño Docente			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	17	58.62	0	0.00
Regular	12	41.38	10	34.48
Bueno	00	0.00	19	65.52
Total	29	100.00	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 03

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali Año 2017 según Nivel de Calidad del Servicio Educativo en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental el 58.62% su nivel es Malo y solo el 41.38% su nivel es Regular y luego de la Aplicación del modelo de desarrollo profesional docente el 65.52% su nivel es Bueno y solo el 34.48% su nivel es Regular.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 01

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces no se mejorará el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali.

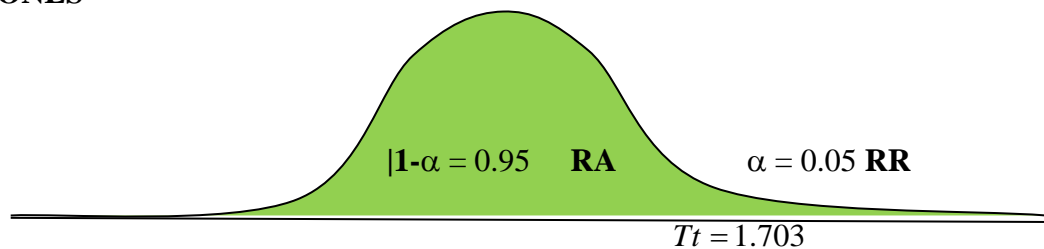
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{S/\sqrt{n}} = \frac{21.207 - 0}{8.0772/\sqrt{29}} = 38.088$$

Grado de libertad $n-2=29-2=27$ $T_{\text{tabla}}=1.703$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 04

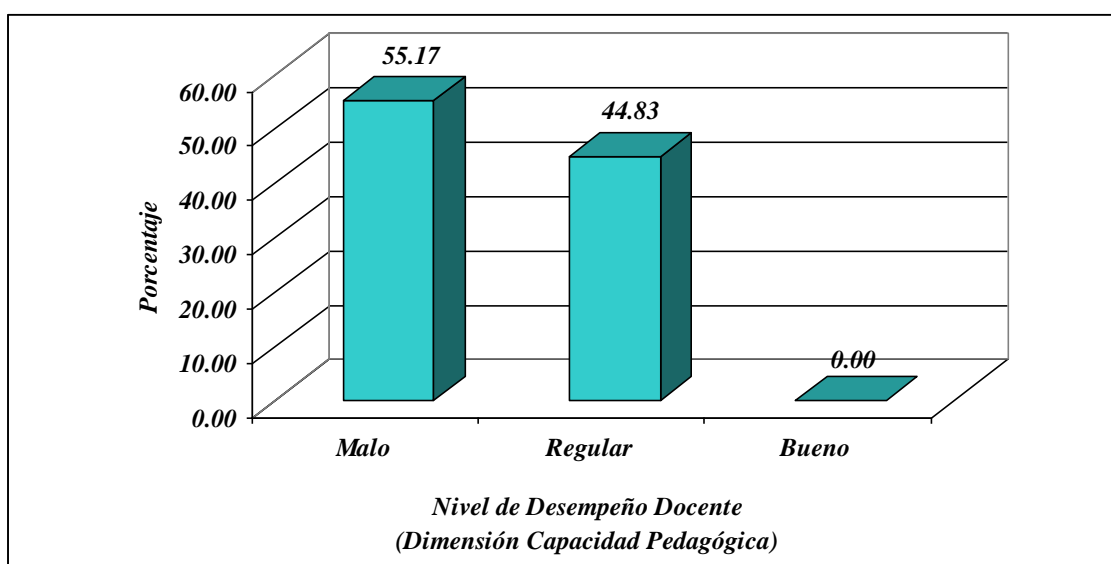
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica)	fi	hi%
Malo	16	55.17
Regular	13	44.83
Bueno	00	0.00
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 04

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Pre Test del Grupo Experimental el 55.17% su nivel es Malo y solo el 44.83% su nivel es Regular.

Tabla N° 05

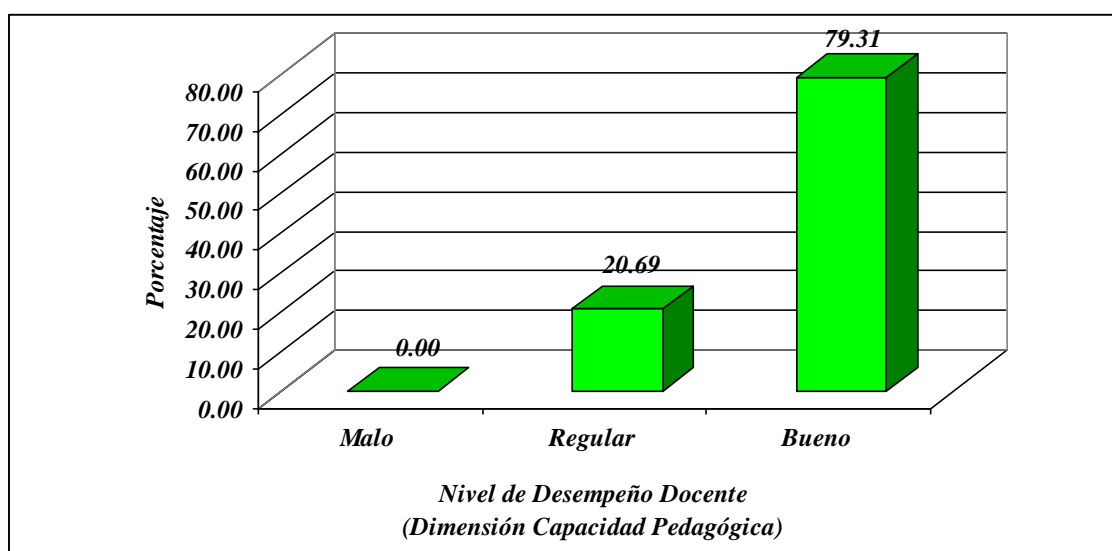
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica)	fi	hi%
Malo	0	0.00
Regular	06	20.69
Bueno	23	79.31
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 05

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 05 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Post Test del Grupo Experimental el 79.31% su nivel es Bueno y solo el 20.69% su nivel es Regular.

Tabla N° 06

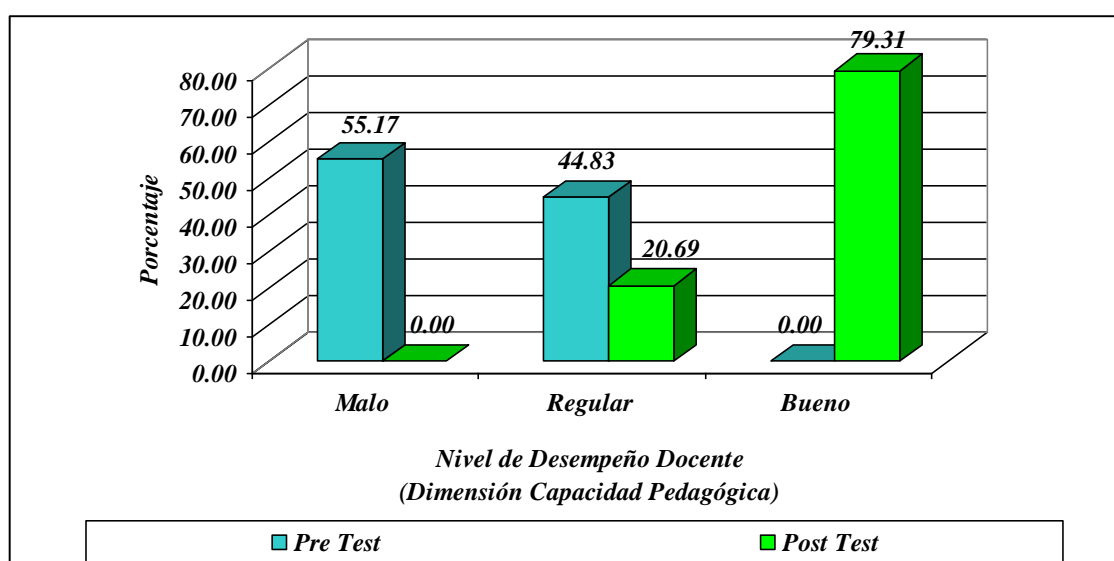
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Niveles	Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	16	55.17	0	0.00
Regular	13	44.83	06	20.69
Bueno	00	0.00	23	79.31
Total	29	100.00	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 06

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali Año 2017 según Nivel de Calidad del Servicio Educativo en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 06 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) en el Pre Test del Grupo Experimental el 55.17% su nivel es Malo y solo el 44.83% su nivel es Regular y luego de la Aplicación del modelo de desarrollo profesional docente el 79.31% su nivel es Bueno y solo el 20.69% su nivel es Regular.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 02

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces no se mejorará el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali.

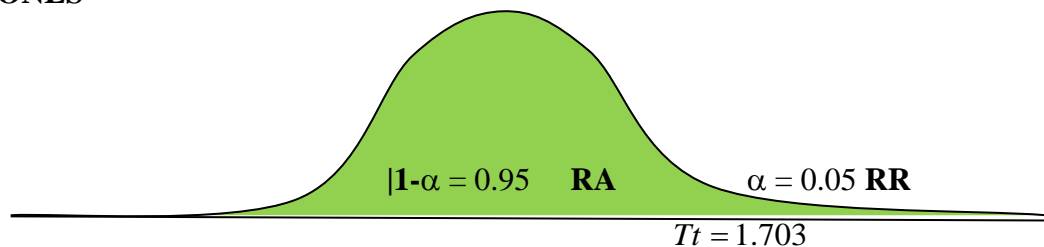
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{S/\sqrt{n}} = \frac{14.586 - 0}{5.9071/\sqrt{29}} = 40.498$$

Grado de libertad $n-2=29-2=27$ $T_{\text{tabla}}=1.703$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Capacidad Pedagógica) de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 07

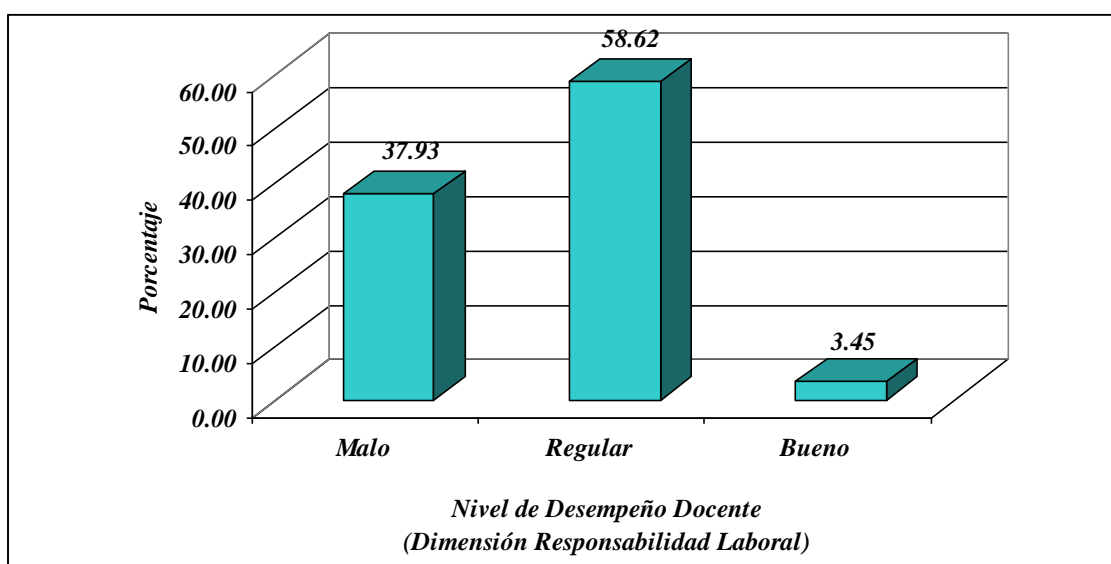
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral)	fi	hi%
Malo	11	37.93
Regular	17	58.62
Bueno	01	3.45
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 07

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 07 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Pre Test del Grupo Experimental el 37.93% su nivel es Malo y solo el 58.62% su nivel es Regular y solo el 3.45% su nivel es Bueno

Tabla N° 08

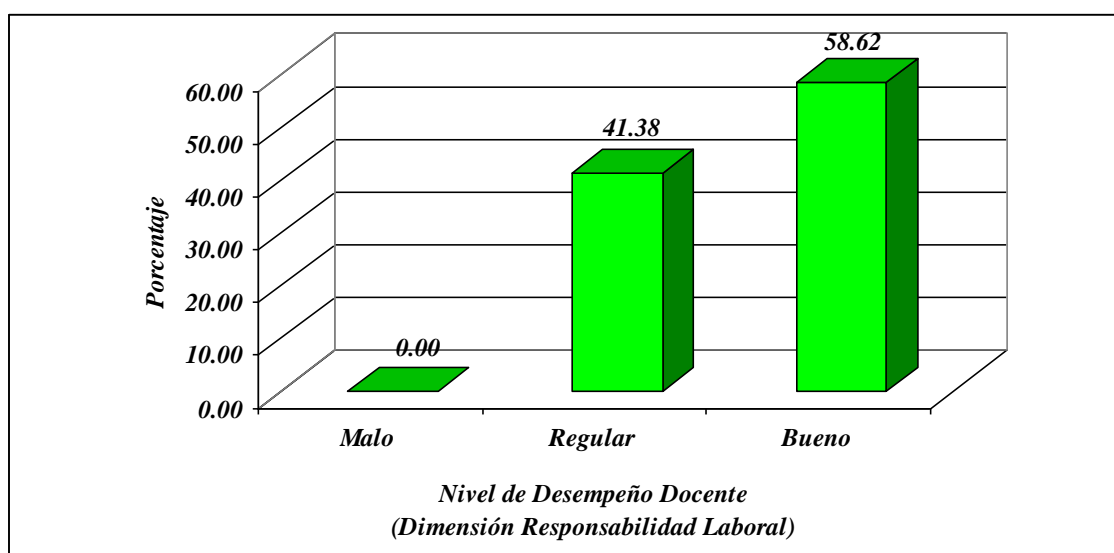
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral)	fi	hi%
Malo	0	0.00
Regular	12	41.38
Bueno	17	58.62
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 08

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 08 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Post Test del Grupo Experimental el 58.62% su nivel es Bueno y solo el 41.38% su nivel es Regular.

Tabla N° 09

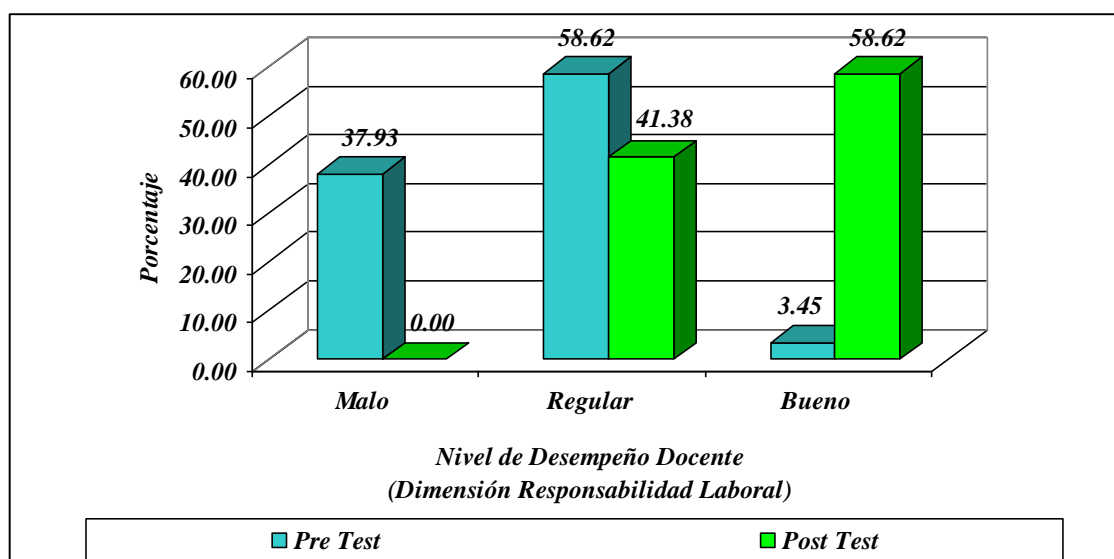
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Niveles	Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	11	37.93	0	0.00
Regular	17	58.62	12	41.38
Bueno	01	3.45	17	58.62
Total	29	100.00	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 09

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali Año 2017 según Nivel de Calidad del Servicio Educativo en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 09 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Pre Test del Grupo Experimental el 37.93% su nivel es Malo y el 58.62% su nivel es Regular y luego de la Aplicación del modelo de desarrollo profesional docente el 58.62% su nivel es Bueno y solo el 41.38% su nivel es Regular

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 03

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces no se mejorará el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali.

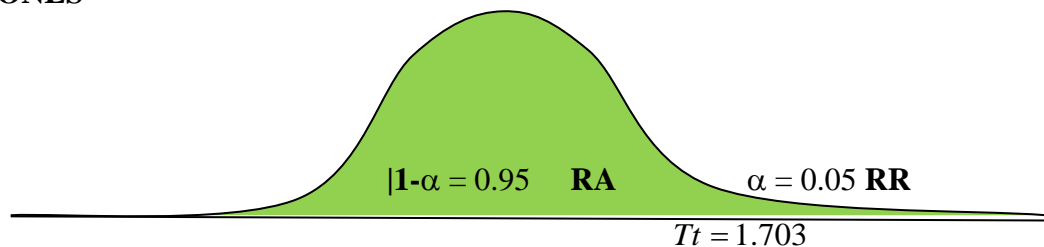
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{S/\sqrt{n}} = \frac{6.6207 - 0}{4.2123/\sqrt{29}} = 63.624$$

Grado de libertad $n-2=29-2=27$ $T_{\text{tabla}}=1.703$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y fundamenta un modelo de desarrollo profesional docente entonces se mejorará el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Responsabilidad Laboral) de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 10

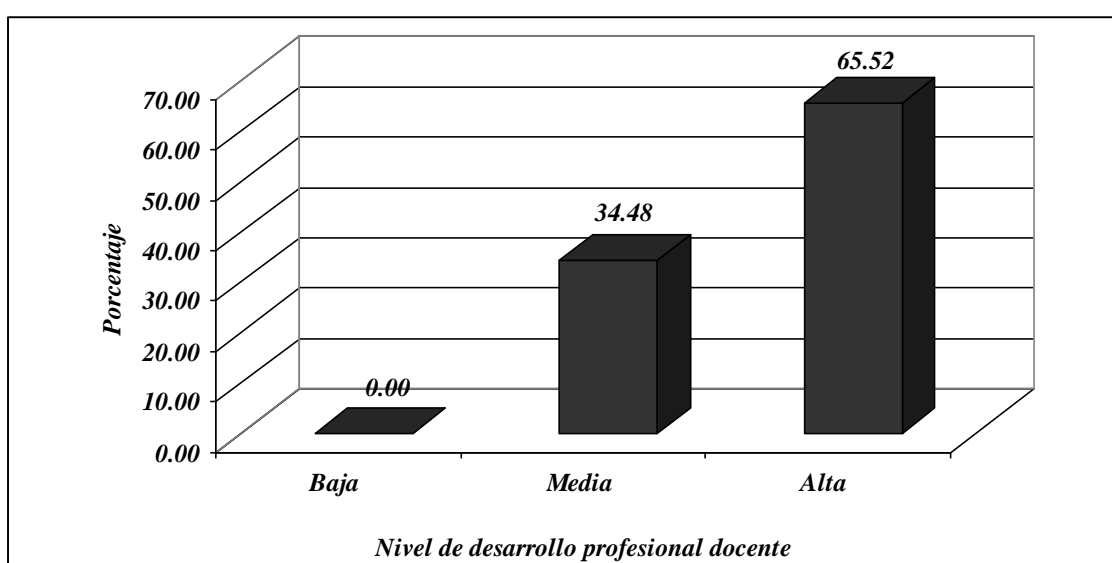
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente

Nivel de Desarrollo Profesional Docente	fi	hi%
Baja	0	0.00
Media	10	34.48
Alta	19	65.52
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 10

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente



En la Tabla y Gráfico N° 10 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente el 65.52% su nivel es Alta y solo el 34.48% su nivel es Media.

Tabla N° 11

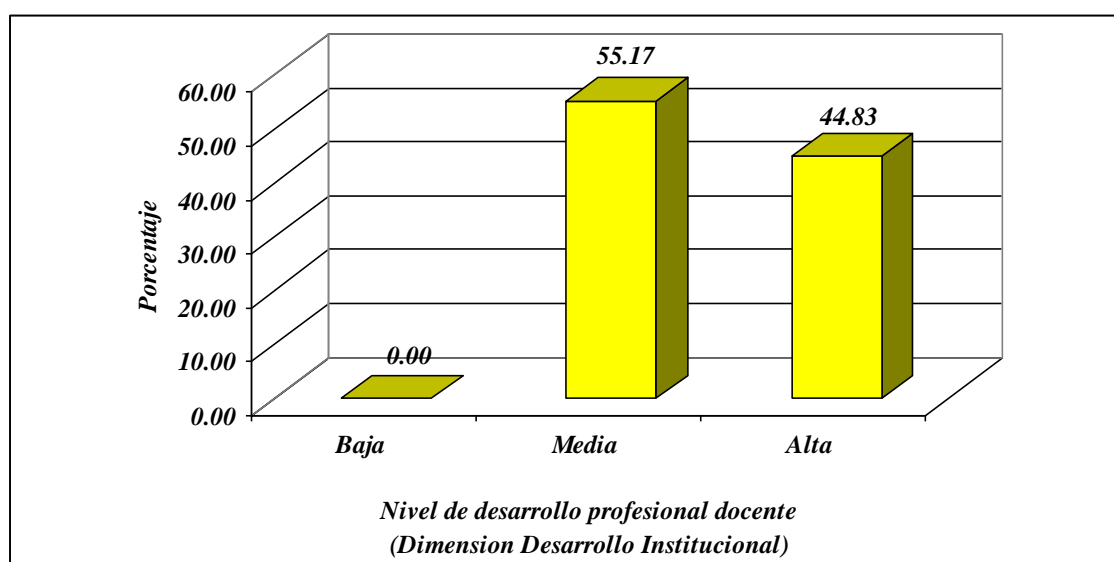
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Desarrollo Institucional)

Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Desarrollo Institucional)	fi	hi%
Baja	0	0.00
Media	16	55.17
Alta	13	44.83
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 11

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Desarrollo Institucional)



En la Tabla y Gráfico N° 11 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Desarrollo Institucional) el 44.83% su nivel es Alta y solo el 55.17% su nivel es Media.

Tabla N° 12

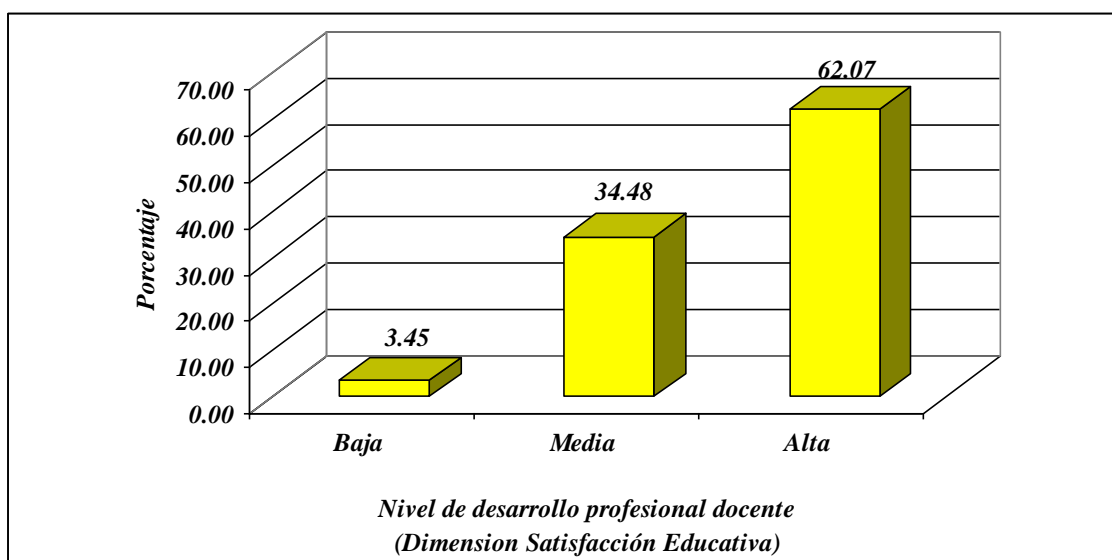
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Satisfacción Educativa)

Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Satisfacción Educativa)	fi	hi%
Baja	1	3.45
Media	10	34.48
Alta	18	62.07
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 12

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Satisfacción Educativa)



En la Tabla y Gráfico N° 12 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Satisfacción Educativa) el 62.07% su nivel es Alta y el 34.48% su nivel es Media y solo el 3.45% su nivel es Baja.

Tabla N° 13

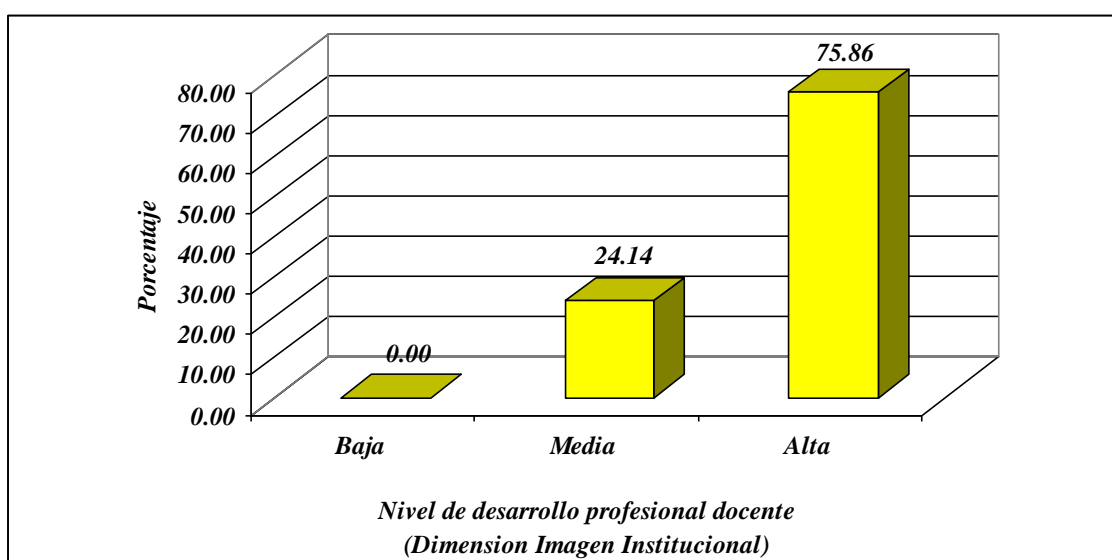
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Imagen Institucional)

Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Imagen Institucional)	fi	hi%
Baja	0	0.00
Media	07	24.14
Alta	22	75.86
Total	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 13

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Imagen Institucional)



En la Tabla y Gráfico N° 13 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Imagen Institucional) el 75.86% su nivel es Alta y el 24.14% su nivel es Media.

Tabla N° 14

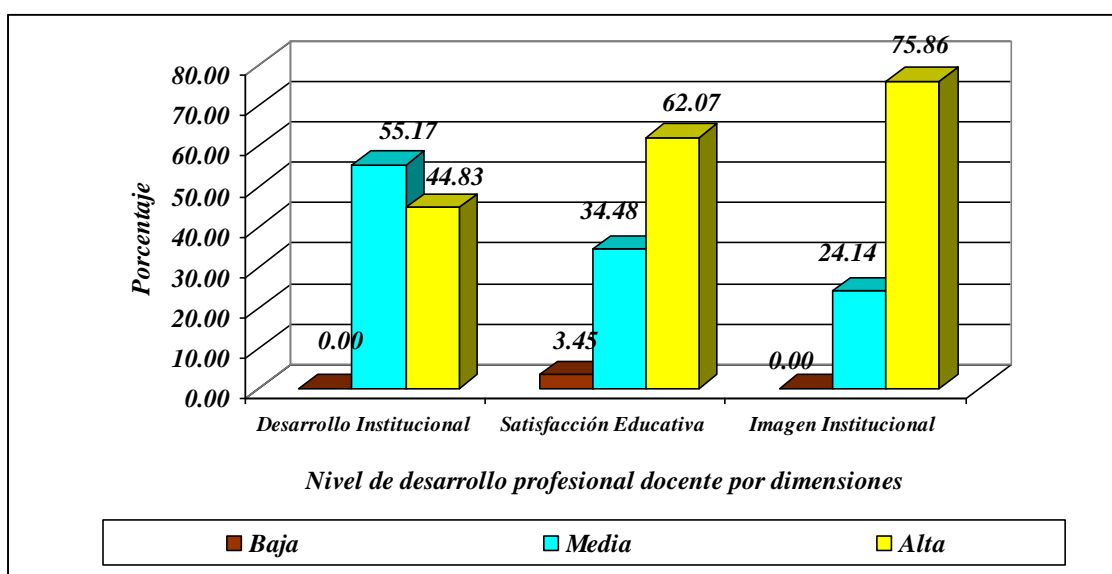
Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente por Dimensiones.

Niveles	Desarrollo Institucional		Satisfacción Educativa		Imagen Institucional	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Baja	0	0.00	1	3.45	0	0.00
Media	16	55.17	10	34.48	07	24.14
Alta	13	44.83	18	62.07	22	75.86
Total	29	100.00	29	100.00	29	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 14

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente por Dimensiones.



En la Tabla y Gráfico N° 11 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente en la Dimensión Desarrollo Institucional el 44.83% su nivel es Alta y solo el 55.17% su nivel es Media; en la Dimensión Satisfacción Educativa el 62.07% su nivel es Alta y el 34.48% su nivel es Media y solo el 3.45% su nivel es Baja y la Dimensión Imagen Institucional el 75.86% su nivel es Alta y el 24.14% su nivel es Media.

3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI

I.- INTRODUCCIÓN:

El aprendizaje, en constante con la maduración que un individuo va adquiriendo a través de su experiencia profesional, se puede dar de manera permanente, ya que en la percepción, la motivación o algún factor intrínseco varían de acuerdo a los espacios y tiempos que vive. De tal manera que en la vida profesional de un docente aprende, influye directamente en su vida en todas las facetas que desarrolla, al interactuar socialmente.

Dentro de la estructura educativa las instituciones educativa, la figura de capacitación interinstitucional, tutorial permanente basada en un modelo científico para el desarrollo profesional constructivo, colaborativo y solidario del profesorado, y que este se vea vinculado con las dependencias de desarrollo profesional y de capacitación ya existentes, de igual manera no existen monitores académicos que orienten, capaciten en forma colaborativa a sus compañeros de la institución, generalmente el docente resuelve en soledad las situaciones que se le presentan desde su ingreso al sistema educativo aprendiendo a través de la experiencia.

A través de este modelo de desarrollo profesional docente se pretende generar investigaciones científicas que impacten en buenas prácticas docentes, creando espacios de reflexión y análisis científico para la mejora de su práctica a través del consejo técnico en base a los proyectos escolares favoreciendo su desarrollo profesional, para la mejora en el aprovechamiento de los estudiantes de todos los niveles educativos.

II.- FUNDAMENTACIÓN:

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA:

El énfasis reciente en el conocimiento pedagógico como emanado de la práctica docente tiene el valor de contrapesar un énfasis anterior en conocimiento teórico referido a la docencia (extraído de la sociología, la psicología o la filosofía) o en conocimiento disciplinar desconectado de la enseñanza.

Sin embargo, mal interpretado, puede transformarse en mero conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para el análisis situacional que cada docente debe realizar en el curso de su enseñanza y para la toma de decisiones acerca de sus cursos de acción.

Prosiguiendo el tema acerca de cuál es el conocimiento apropiado para la enseñanza, nos referimos a dos autores que discuten el tema desde la sociología del currículo.

Michael Young (2008) recoge críticas hechas al subjetivismo de algunas posturas en la sociología del conocimiento que convertirían al currículo en un conjunto de procesos con falta de contenido² y procura ofrecer una base conceptual para otorgarle cierta solidez a la construcción curricular, reconociendo también sus condicionantes estructurales. Critica a quienes ponen el acento en procesos y le niegan una base real, concreta al conocimiento, como también a lo que llama las “voces discursivas” de quienes tienen fuerza política para hacerse oír, pero sin base conceptual sólida.

En contraste, propone lo que llama un “argumento multidimensional” para establecer el derecho a inclusión en una propuesta curricular de determinados conocimientos o actividades. Este argumento implica considerar tres criterios:

- 1) la validez externa, el grado en que se presenta el caso de modo convincente;
- 2) la consistencia interna, el grado de coherencia con los propósitos del currículo,
- 3) la capacidad de invocar el apoyo de una comunidad particular de expertos que tiene legitimidad amplia.

Al hacer esta propuesta, y siguiendo los postulados de Basil Bernstein Young reconoce que importa el modo como se estructura el conocimiento curricular y si esa estructura favorece o no la desigualdad, como también la relación entre conocimiento científico y conocimiento de la vida diaria que subyace al concepto de aprendizaje de Vygotsky.

Así, quienes tienen la responsabilidad de organizar los contenidos de un currículo de formación pedagógica necesitan anclarlo en el conocimiento científico de la enseñanza (que resulta de la investigación de sus disciplinas asociadas y de saberes compartidos por comunidades investigativas y profesionales) y en la indagación casuística de las prácticas de enseñanza que recogen los propios profesores en comunidades de aprendizaje e investigación.

FUNDAMENTACION GERENCIAL

Diferentes perspectivas o tradiciones que la han ido configurando históricamente:

- **Psicológica:** aporta sucesivamente los enfoques clínico, sistémico y educativo-constructivista.
- **Pedagógica:** la sitúa en el movimiento por el cambio, la innovación y la mejora de la escuela.

- **Psicopedagógica:** fundamenta el modelo de “asesoramiento colaborativo”.
- **Social:** aporta los fundamentos del asesoramiento comprometido y comunitario.

La incorporación progresiva de los principios de prevención, desarrollo, intervención institucional y comunitaria, colaboración y empoderamiento configura el concepto actual de la orientación educativa, por lo que deberían guiar en mayor medida las políticas públicas y el trabajo de los asesores de forma que, como ya ocurre en muchos casos, su presencia al lado de los docentes contribuya a hacer de las escuelas “organizaciones que aprenden”.

Como consecuencia de la evolución que venimos narrando, actualmente existe consenso en torno a la idea de que el asesoramiento psicopedagógico consiste en contribuir a estructurar, de la manera más personalizada posible, el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el máximo desarrollo (intelectual, emocional, social y vocacional) del alumnado de acuerdo con sus necesidades y posibilidades a lo largo de las distintas etapas de su vida, en colaboración con diferentes agentes educativos y sociales. En consecuencia, el orientador o asesor se considera hoy como un profesional que, desde una perspectiva psicopedagógica, colabora con los docentes, tutores y el equipo directivo en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el aula y la escuela.

Pese a los avances producidos en la redefinición del campo y del rol profesional, en la práctica todavía se aprecia en el contexto internacional una gran variedad de enfoques del asesoramiento (Moreno, 1992) y hay una cierta confusión en la normativa y en la propia comunidad escolar sobre las funciones del profesional de la orientación e incluso una excesiva proliferación de funciones: diagnóstico, orientación personal,

académica y profesional del alumnado, apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientación familiar, coordinación con los recursos comunitarios, entre otras muchas. Una de las causas, pero no menor, es que pese a que esta actividad goza de una tradición superior a un siglo, si la consideramos en el marco de la historia de la escuela es una recién llegada, por lo que aún no está bien engrasada la colaboración entre asesores y docentes (Sánchez, 2000). Otra explicación estriba en la actuación de las administraciones educativas, que no siempre adoptan los mejores principios y modelos de orientación, reducen las medidas educativas a medidas escolares y no siempre distribuyen y coordinan adecuadamente los recursos especializados.

FUNDAMENTACIÓN LEGAL:

De esta forma, a menos que el desarrollo profesional se diseñe como una parte inseparable de un proceso de cambio, es probable que demuestre no ser eficaz en definitiva.

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se formularon la siguiente pregunta: ¿Qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Buscando responder a esta interrogante indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Los hallazgos de esta investigación arrojan considerable luz sobre el tema que nos ocupa.

Se trata de programas que ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los estudiantes deben asimilar, y que apuntan a resolver las dificultades que los estudiantes encontrarán para aprender dicho contenido. Además utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes, e incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los estudiantes.

III.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA :

- _ Proponer un nuevo modelo de desarrollo profesional, para mejorar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya –Ucayali.
- _ Presenta las estrategias priorizadas por cada uno de los objetivos específicos y argumente brevemente cada una de ellas teniendo en cuenta los criterios de priorización.

IV.- JUSTIFICACIÓN

Fortalecer el desempeño docente aplicando el desarrollo del trabajo colegiado, realizando acompañamiento pedagógico y gestionando los aprendizajes, también se tiene que realizar acompañamiento integral al estudiante y gestionar la convivencia escolar y la participación, promover la convivencia escolar y promover la participación de la comunidad educativa.

Soporte al funcionamiento de la Institución Educativa: Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

Se tiene que administrar los recursos, organizar la jornada laboral, monitorear el desempeño y rendimiento, fortalecer capacidades y reportar asistencia, licencias y permisos; también administrar recursos económicos y programar y ejecutar los gastos.

Explica desde la gestión por procesos la propuesta de solución desde el enfoque de por procesos gestión.

Describe procesos que implican participación, colaboración y toma de decisiones concertadas.

IV.- DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Objetivo general: Proponer un nuevo modelo de desarrollo profesional para mejorar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la ciudad de Atalaya- Ucayali.						
Objetivo específico	Estrategia	Metas	Actividades	Responsables	Recursos	Cronograma
Proponer un nuevo modelo de desarrollo profesional, para mejorar el desempeño docente en la Institución Educativa HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI	Conformación de pares pedagógicos por especialidad	Capacitación actualización continua del 100% del equipo directivo.	<p>Jornada de reflexión.</p> <p>Grupo de Interaprendizaje (GIA) sobre temas relevantes del quehacer educativo: Procesos pedagógicos, procesos didácticos, etc.</p> <p>Taller de Capacitación y actualización sobre el uso de estrategias didácticas</p>	Director, subdirectora, coordinadores pedagógicos	Humanos: Un capacitador, directivos, docentes, coordinadora de recursos educativos, coordinador de innovación y soporte tecnológico. Materiales: Equipos informáticos, material impreso, paleógrafos, cinta maskintape, plumones; refrigerio.	<p>Una por mes durante dos meses</p> <p>Uno por mes durante dos meses.</p> <p>Uno por mes durante dos meses</p>
Utilizar de manera eficiente los recursos TICs y Materiales del MINEDU.	Conformación de equipos por especialidad	Uso del 80% de los recursos TICs y Materiales del MINEDU	<p>Taller de computación básica.</p> <p>Colegiado sobre el uso de las Tics y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Colegiado: Exhibición y exposición de los</p>	Coordinador de Recursos Educativos, Coordinador de innovación y soporte tecnológico, auxiliar de Biblioteca.	Humanos: Coordinador de innovación y soporte tecnológico, directivos, docentes. -Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra	<p>Uno por mes durante dos meses.</p> <p>Uno por mes durante dos meses.</p> <p>Uno por mes durante dos meses</p>

			materiales del MINEDU		1. Textos, manuales, Obras Refrigerio.	
Planificar y Evaluar en Concordancia con el Currículo Nacional de Educación Básica.	Taller con Equipos por especialidad	Que el 80% de los documentos de gestión y los procesos de evaluación estén acorde con lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Básica.	Evaluación y actualización de documentos de gestión: PEI, PAT, RI y Plan de Convivencia Escolar. -Colegiado de Planificación curricular acorde con el Currículo Nacional de Educación Básica: Programación anual, unidades, sesiones. -Taller de evaluación poniendo énfasis en la evaluación formativa	SubDirectora, coordinadores pedagógicos	✓ Humanos : Directivos, docentes, coordinadora de recursos educativos, coordinador de innovación y soporte tecnológico, coordinador de AIP, administrativos, PPFF, estudiantes. Materiales: PEI, PAT, Equipo s informáticos, papelógrafos, cinta maskintape, plumones, refrigerio.	Una por semana durante dos meses Dos semana durante meses. por dos
Incrementar el rendimiento académico de nuestros estudiantes.	Conformación de pares	Incremento Un 5% rendimiento académico nuestros estudiantes.	Taller motivacional. Jornada de reflexión y elaboración de	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinadorde	Humanos: Equipo directivo, docentes, estudiantes.	Un día Una por mes 2 Meses

			Proyecto de Vida Sesiones de aprendizaje contextualizadas y atendiendo el interés de los estudiantes.	tutoría.	Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra acrílica, plumones, papelógrafos, cinta maskintape	
Optimizar el monitoreo y acompañamiento pedagógico a los docentes y coordinadores.	Conformación de pares	El 100% docentes de y coordinadores pedagógicos reciben un óptimo monitoreo y acompañamiento pedagógico	-Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico, consensuado y validado. -Ejecución del Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico. -Círculos de interaprendizaje entre directivos y docentes sobre monitoreo y acompañamiento pedagógico. -Sesiones compartidas con maestros	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinador de tutoría.	✓ Humanos : Coordinadores Pedagógicos, directivos, docentes. ✓ Materiales : Laptop, proyector multimedia, pizarra acrílica, plumones, fichas de monitoreo y rubricas de desempeño docente	3 días Diariamente por dos meses Uno por mes

Evaluación del Diseño de Plan de Acción:

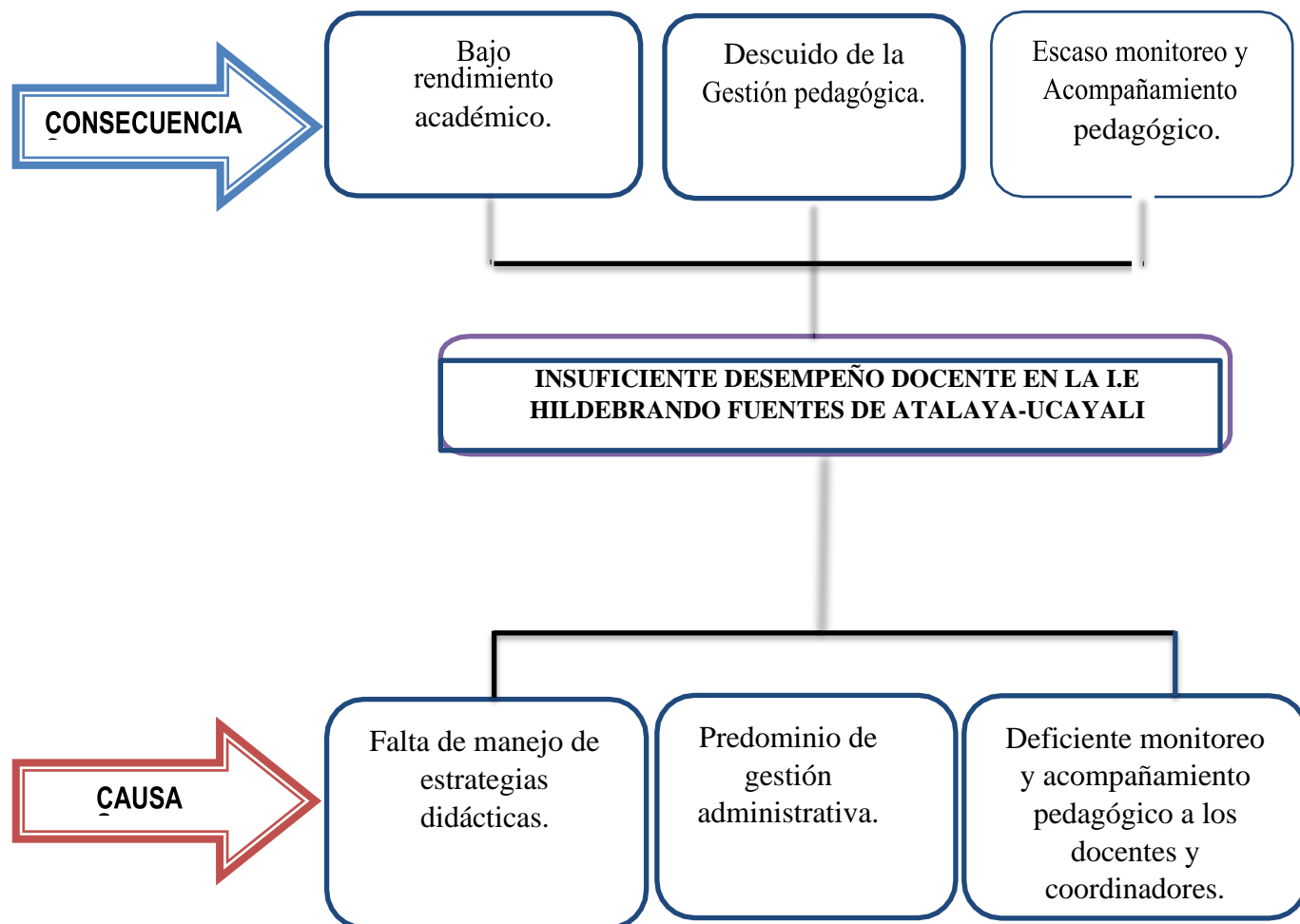
Matriz para el diseño del Monitoreo y Evaluación del Plan de Acción

ETAPAS	ESTRATEGIAS	ACTORES	INSTRUMENTOS	PERIODICIDAD	RECURSOS
	¿cuáles son las estrategias que hacen viables las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Quiénes están involucrados en las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Cuáles son los instrumentos que se utilizaría en las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Cómo organizamos el tiempo en cada etapa de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Qué recursos se necesita en cada etapa de monitoreo y evaluación del PA/BP
PLANIFICACIÓN	Elaboración del plan de monitoreo y evaluación del PA/BP: <ul style="list-style-type: none"> • Organización del comité de monitoreo y evaluación • Elaboración de instrumentos para el Monitoreo y Evaluación • Elaboración de cronograma 	Comunidad educativa	Acta de formación de comité	Marzo	Humanos. Materiales. Económicos.
			Matriz de monitoreo y evaluación		
			Cronograma		
IMPLEMENTACIÓN	Ejecución del plan de monitoreo y evaluación. Considera indicadores para la revisión de resultados de	Equipo Directivo docentes	Lista de cotejo Ficha de autoevaluación	Al culminar cada actividad que puede ser bimestral o semestral	Material de escritorio. Hojas. Plumones. Papelotes. Proyector.

	acciones ejecutadas en relación con la mejora de los aprendizajes				
	Verifica la adopción de medidas correctivas y flexibles durante la implementación de la alternativa de solución	Equipo directivo	Lista de cotejo Ficha de autoevaluación Ficha de análisis documental		
	Se identifica lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones en base a la propuesta de solución	Equipo directivo Docentes	Ficha de autoevaluación y evaluación	Al culminar la propuesta	
SEGUIMIENTO	Aplicación de instrumentos cualitativos	Docentes Estudiantes Directivos PPFF	Ficha de observación Lista de cotejo Rúbricas Entrevista a profundidad	Trimestral	Económicos Humanos Materiales
	Análisis e interpretación de los logros de aprendizaje	Docentes Estudiantes Directivos	Evaluaciones de rendimiento académico	Trimestral	Materiales Humanos Hojas de evaluación.

Fuente. Elaboración propia

ANEXO N° 01



CONCLUSIONES

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

- Se identificó en los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según nivel de desempeño docente (Dimensión Capacidad Pedagógica y Dimensión Responsabilidad Laboral) en el Pre Test del Grupo Experimental el 58.62% su nivel es malo.
- Se comprobó que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según nivel de desempeño docente en el Post Test del Grupo Experimental el 65.52% su nivel es Bueno, luego de la propuesta del modelo de desarrollo profesional docente.
- Se diseñó, elaboró y fundamentó un modelo de desarrollo profesional docente mejorando el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya- Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.
- Se corroboró que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Satisfacción Educativa) el 62.07% su nivel es Alta.
- Se comprobó que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente (Dimensión Imagen Institucional) el 75.86% su nivel es Alta.

RECOMENDACIONES

_ A la dirección, personal docente, estudiantes de nivel primario y personal administrativo de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali poner todo su esfuerzo posible para difundir la propuesta denominada relación del clima organizacional y desempeño laboral docente, con la finalidad de afianzar una educación de calidad en contexto de la globalización.

_ A los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali asumir el reto de mejorar el desempeño docente con la propuesta de un modelo de desarrollo profesional 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 el los modelos de desarrollo profesional docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes.

_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 BIBLIOGRÁFICAS:

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.

Alvarado, O. (1996). *Gerencia educativa. Desafíos y oportunidades*. Trujillo (Perú): Ediciones Vallejanas.

Alvarado, O. (2000). *Elementos de administración general*. Lima: Editorial Udegraf.

Arregui, P (2000). Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes. Disponible en : [www.oei.es / .../estándares-retos-formación-desarrollo-profesional-de-los-docentes](http://www.oei.es/.../estándares-retos-formación-desarrollo-profesional-de-los-docentes).

Avalos, B. (2008).*Notas sobre la formulación y el uso de estrategias para evaluar el desempeño docente*. USAID.

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

Bernardo, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Rialp.

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

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

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.

Chiavenato, I. (2002a). *Administración en los nuevos tiempos* (2ª Ed.). Bogotá (Colombia): Editorial Quebecor.

Chiavenato, I. (2002b). *Introducción a la Teoría General de la Administración* (3ª Ed.). Bogotá (Colombia): McGraw Hill.

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

Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Evans, J. & Lindsay, W. (2000). *La administración y el control de la calidad* (4ª Ed.). México, D.F.: Thomson Editores.

Fernández, J.C. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación*. San Fernando (Chile): Universidad La

República. Referencia electrónica, recuperado el 18 de abril del 2010, de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>

Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.

Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de Educación Secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.

Fullan, M y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu. Editores.

Gago, F. (2004). *La dirección pedagógica de los institutos de educación secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. En Ministerio de Ciencia y Cultura, Premios nacionales de investigación educativa 2004. Madrid: CIDE N° 170, colección Investigación, 395-422.

Gimeno, J. (coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª Ed.). México, D.F.: Thomson editores.

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

Hernández, S. (2006). *Introducción a la administración. Teoría general administrativa: origen, evolución y vanguardia* (4ª Ed.). México, D. F.: McGraw Hill Interamericana.

Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago (Chile): PREAL, Editorial San Marino.

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

Jiménez, B. (2000). *Evaluación de la docencia*. En Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, 173-206.

Jones, G. & George, J. (2006). *Administración contemporánea* (4ª Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Klinger, D y Nalbandian, J. (2002). *La administración del personal en el sector público*.

Latorre, M. (2005). *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 37. Referencia electrónica, recuperado el 11 de abril del 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>

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

López, M. & Chiroque, S. (2004). *Innovaciones educativas para el cambio*. Lima: Ediciones Fargraf.

Maureira, O. (2006). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4

(4e). Referencia electrónica, recuperado el 16 de mayo del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140402.pdf>

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

MINEDU (2012).*Marco de buen desempeño docente*. Un buen maestro cambia tu vida .Lima.

Ministerio de Educación (2007). *Sistema de evaluación del desempeño docente*. Lima: Author, Documento de Trabajo 1.

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.

Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*.

Montero, L. (2003) *¿Qué desarrollo profesional es la clave para el rendimiento de cuentas?* Revista de Currículum y Formación de Profesorado, ISSN: 1138-414x. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56770204>

Münch, L. (1997). *Fundamentos de administración: casos y prácticas* (2ª Ed.). México, D.F.: Editorial Trillas, reimpresión 2006.

Muñoz, X. (2004). *Desarrollo profesional o una praxis reflexiva: un saber y un discurso especializado*. Revista Diálogos Educativos, ISSN-e 0718-1310,7. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2094786>

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.

Murillo, F. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá (Colombia): Convenio Andrés Bello.

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.

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.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). «Capítulo 9». *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2013*. Cambio climático y territorio: Desafíos y respuestas para un futuro sostenible. PNUD. Consultado el 19 de enero de 2014. Revista. Psicoperspectivas, Vol. 2 (1), 105-128. Recuperado de <http://>

Ríos Ramos, M. B. (2009) [Esta edición es derivada de año 2006 (original)], Provincia de Coronel Portillo, escrito en Lima, Perú, en Villa Macias, Humberto, «Atlas Perú: 'Región Ucayali'», Ímpetu, Ucayali (Perú : Departamento) - Historia (2ª edición) (Pucallpa, Perú: El Dorado Comunicaciones): 27-55, BNP: T-E-918.5-R63-2006

Robbins, S. & Coulter, M. (2010). *Administración* (10ª Ed.). México, D.F.: Pearson Educación.

Román, M. & Murillo, F. (2008). *La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (2). Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>

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.

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).

Saravia, L. & López, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción*. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 1 (2) 75 91. Referencia electrónica, recuperado el 25 de abril del 2012, d <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>

Tedesco, J. & López, N. (2004). *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

Cambio en Educación, 2 (1). Referencia electrónica, recuperado el 17 de mayo del 2010, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>

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

Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.

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.

Vaillant. D (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PRELAC-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Valdés, H (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. www.redalyc.org/pdf/171018074005

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



ENCUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado docente:

Esta escala de valoración tiene como objetivo caracterizar tu desempeño laboral como docente de la Institución Educativa. Tu opinión es de máxima importancia y constituye un aporte fundamental de investigación la cual se traducirá en beneficio de la institución.

La encuesta es anónima, agradezco su colaboración contestando con absoluta sinceridad cada uno de los enunciados.

INSTRUCCIONES: *Responde marcando con aspa (X) o cruz (+), en aquella columna que expresa mejor su opinión.*

<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Regular</i>	<i>Bien</i>	<i>Muy Bien</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Dimensión 1: CAPACIDAD PEDAGÓGICA					
Nº	Ítems				Valoración
<i>1.</i>	<i>Domina la materia que enseña.</i>				<i>1 2 3 4 5</i>

2.	<i>Aplica el trabajo por capacidades académicas.</i>	1	2	3	4	5
3.	<i>Aplica metodologías de enseñanza para su especialidad.</i>	1	2	3	4	5
4.	<i>Se expresa de manera clara tanto verbal como escrita a sus estudiantes.</i>	1	2	3	4	5
5.	<i>Identifica las necesidades de apoyo que requieren sus estudiantes, derivadas de su desarrollo personal y de su interacción en el aula y fuera de ella.</i>	1	2	3	4	5
6.	<i>Cuál es el resultado obtenido de las evaluaciones a sus estudiantes.</i>	1	2	3	4	5
7.	<i>Planifica sus sesiones de aprendizaje.</i>	1	2	3	4	5
8.	<i>Los cursos de actualización a los que ha asistido en el presente año tienen una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.</i>	1	2	3	4	5
9.	<i>Utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus estudiantes.</i>	1	2	3	4	5

Dimensión 2: RESPONSABILIDAD LABORAL						
10.	<i>Asiste puntualmente a la I.E., a clases y actividades escolares.</i>	1	2	3	4	5
11.	<i>Participa activamente en las reuniones metodológicas de los docentes.</i>	1	2	3	4	5
12.	<i>Emplea recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas.</i>	1	2	3	4	5
13.	<i>Cumple con las normas establecidas por el MINEDU. y/o UGEL.</i>	1	2	3	4	5
14.	<i>Participa en alguna forma de superación posgraduada.</i>	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS.



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



**ENCUESTA PARA DIRECTIVOS, DOCENTES SOBRE DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

Estimado Docente:

Nuestro compromiso es brindar un servicio educativo de calidad, y para lograrlo, su opinión es muy valiosa para nuestra institución educativa. Agradecemos la información que nos suministres, la cual se traducirá en beneficio de la institución y los servicios que presta.

La encuesta es anónima, agradezco tu colaboración contestando con absoluta sinceridad cada uno de los enunciados.

Instrucciones:

Responde marcando con aspa (x) o cruz (+) en aquella columna que expresa mejor su opinión.

NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

Dimensión 1: Desarrollo institucional						
Nº	ÍTEMS	VALORACIÓN				
1	¿Los objetivos y metas son claros y conocidos por todos los estamentos de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes?	1	2	3	4	5
2	¿Los objetivos y metas planteados traducen la problemática pedagógica de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes?	1	2	3	4	5
3	¿Considera que las metas y objetivos trazados por la Institución Educativa se están cumpliendo?	1	2	3	4	5
4	¿Los docentes realizan evaluaciones periódicas para verificar el avance académico de los estudiantes?	1	2	3	4	5
5	¿Se utiliza los resultados de la evaluación para aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?	1	2	3	4	5

6	<i>¿Los docentes utilizan las tecnologías de la información (computadora, internet, multimedia) en el desarrollo de sus clases?</i>	1	2	3	4	5
7	<i>¿Considera que en la Institución Educativa existe una buena administración de los recursos económicos?</i>	1	2	3	4	5
8	<i>¿Los recursos propios de la Institución Educativa son utilizados en su mantenimiento e infraestructura?</i>	1	2	3	4	5
9	<i>¿Los diferentes ambientes y aulas de la Institución Educativa están constantemente ordenados, limpios y equipados?</i>	1	2	3	4	5
10	<i>¿Los servicios higiénicos de la Institución educativa se encuentran en mal estado o sucio?</i>	1	2	3	4	5
11	<i>¿Las pizarras del aula facilitan la explicación de la clase?</i>	1	2	3	4	5
12	<i>¿Existe déficit de mobiliario (sillas, mesas, carpetas, etc.) en la Institución Educativa?</i>	1	2	3	4	5
Dimensión 2: SATISFACCIÓN EDUCATIVA						
13	<i>¿Explica las normas de convivencia que regirá el comportamiento del personal de la Institución educativa durante el año escolar?</i>	1	2	3	4	5
14	<i>¿Las normas de convivencia en la Institución facilitan un ambiente agradable de trabajo?</i>	1	2	3	4	5
15	<i>¿Considera que la educación impartida en la Institución Educativa responde a los intereses y necesidades de los estudiantes?</i>	1	2	3	4	5
16	<i>¿La educación impartida en la Institución Educativa responde a las necesidades del mercado laboral?</i>	1	2	3	4	5
17	<i>¿Considera que los docentes estimulan la curiosidad y el interés por aprender a aprender en los estudiantes?</i>	1	2	3	4	5
18	<i>¿Durante sus clases los docentes prefieren avanzar su asignatura que escuchar las ideas y opiniones de los estudiantes?</i>	1	2	3	4	5
19	<i>¿Considera que el estudiante se siente motivado para el estudio?</i>	1	2	3	4	5
20	<i>¿Durante sus clases los docentes promueven el uso de estrategias de aprendizaje (mapas conceptuales, mapas mentales, etc.) en sus estudiantes?</i>	1	2	3	4	5
21	<i>¿Los estudiantes demuestran nuevas habilidades y destrezas producto del trabajo académico en el aula?</i>	1	2	3	4	5
22	<i>¿Durante sus clases los docentes se preocupan por</i>	1	2	3	4	5

	<i>verificar el aprendizaje de los estudiantes?</i>					
23	<i>¿Existe interés en los estudiantes por averiguar sobre su asistencia o progreso en el desarrollo de las áreas?</i>	1	2	3	4	5
24	<i>¿Considera que los estudiantes en general se sienten satisfechos por la educación impartida en la Institución Educativa?</i>	1	2	3	4	5
Dimensión 3 : IMAGEN INSTITUCIONAL						
25	<i>¿Consideras que la Institución Educativa tiene una buena imagen y prestigio en la comunidad?</i>	1	2	3	4	5
26	<i>¿Existen conflictos internos que han deteriorado la imagen de la Institución Educativa?</i>	1	2	3	4	5
27	<i>¿La falta de identidad e integración de algunos docentes y/o directivos perjudica la imagen institucional de nuestro colegio?</i>	1	2	3	4	5
28	<i>¿Considera que la Institución Educativa constituye un referente de calidad Educativa en la localidad?</i>	1	2	3	4	5
29	<i>¿Existe interés por parte de la Institución Educativa por participar en actividades extracurriculares (expoferias, concursos, etc.)?</i>	1	2	3	4	5
30	<i>¿Los miembros de la Institución Educativa participan activamente en las marchas y desfiles organizados en la localidad?</i>	1	2	3	4	5
31	<i>¿En las actividades donde participa la Institución Educativa ha recibido alguna felicitación o reconocimiento de la comunidad?</i>	1	2	3	4	5
32	<i>¿Considera que existe interés en estudiantes de otros lugares por pertenecer a esta Institución Educativa?</i>	1	2	3	4	5
33	<i>¿Existe una buena demanda de vacantes para seguir estudios en la Institución Educativa?</i>	1	2	3	4	5
34	<i>¿Si los estudiantes que egresan tuvieran que recomendar a otros seguir estudios en la Institución Educativa, estaría de acuerdo?</i>	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS.



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: Jose Enrique Sotomayor Nieto
Título del ejercicio: TRABAJO
Título de la entrega: MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA ME...
Nombre del archivo: TESIS_-JOS_ENRIQUE_SOTOMAYOR_NIETOv3..docx
Tamaño del archivo: 570.39K
Total páginas: 108
Total de palabras: 21,254
Total de caracteres: 118,959
Fecha de entrega: 06-sept.-2022 10:09p. m. (UTC-0400)
Identificador de la entrega... 1894063831

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA
MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE
ATALAYA-UCAYALI AÑO 2017

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

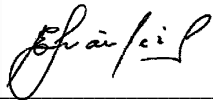
AUTOR:

José Enrique Sotomayor Nieto

ASESOR:

Evert José Fernández Vásquez

LAMBAYEQUE - PERÚ



M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI AÑO 2017

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	5%
2	www.revedumecentro.sld.cu Fuente de Internet	4%
3	www.hhv.gob.pe Fuente de Internet	2%
4	ri.ues.edu.sv Fuente de Internet	1%
5	www.buenastareas.com Fuente de Internet	1%
6	repobib.ubiobio.cl Fuente de Internet	1%
7	cafge.files.wordpress.com Fuente de Internet	1%
8	mapeal.cippec.org Fuente de Internet	1%

M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

9	www.viasatelital.net Fuente de Internet	<1 %
10	unpan1.un.org Fuente de Internet	<1 %
11	repositorio.usanpedro.pe Fuente de Internet	<1 %
12	fr.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
13	www.grade.org.pe Fuente de Internet	<1 %
14	redipe.org Fuente de Internet	<1 %
15	cathi.uacj.mx Fuente de Internet	<1 %
16	extension.santotomas.cl Fuente de Internet	<1 %
17	www.docstoc.com Fuente de Internet	<1 %
18	www.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	alfa.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.unjbg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

21

www.academia.edu

Fuente de Internet

<1 %

22

www.barnesandnoble.com

Fuente de Internet

<1 %

23

www.delcri.cec.eu.int

Fuente de Internet

<1 %

24

www.indetec.gob.mx

Fuente de Internet

<1 %

25

www.ipec.oit.or.cr

Fuente de Internet

<1 %

26

www.mauronet.com

Fuente de Internet

<1 %

27

"Let's Talk About Teacher Professionalism: The Teaching of Catholic Religion in Chile", Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools, 2015.

Publicación

<1 %

28

Gabriel Travé González, Francisco José Pozuelos Estrada, Gabriel Trave Gonzalez. "How teachers design and implement instructional materials to improve classroom practice", Intangible Capital, 2017

Publicación

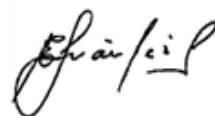
<1 %

29

cindisi.human.ula.ve

Fuente de Internet

<1 %



M.Sc Evert Fernández Vázquez
Asesor

30	montes-de-oca.com Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
32	repository.unimilitar.edu.co Fuente de Internet	<1 %
33	revistahorizontes.org Fuente de Internet	<1 %
34	sanfermin.com Fuente de Internet	<1 %
35	www.antonioluna.org Fuente de Internet	<1 %
36	www.fcs.es Fuente de Internet	<1 %
37	www.internationaljournalofspecialeducation.com Fuente de Internet	<1 %
38	www.jufejus.org.ar Fuente de Internet	<1 %
39	www.masterdisseny.com Fuente de Internet	<1 %
40	www.prnewswire.com Fuente de Internet	 M.Sc Evert Fernández Vásquez Asesor <1 %
41	Corcelles, Mariona, Àngels Oliva, Montserrat Castelló, and Marta Milian. "Writing at	<1 %

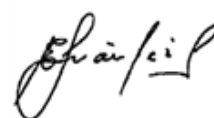
university: are we on the same page? /
Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?",
Cultura y Educación, 2015.

Publicación

42	Submitted to Universidad EAFIT Trabajo del estudiante	<1 %
43	bachilleratoperu.galeon.com Fuente de Internet	<1 %
44	catalogo.uniajc.edu.co Fuente de Internet	<1 %
45	copca.com Fuente de Internet	<1 %
46	docplayer.com.br Fuente de Internet	<1 %
47	dspace.oneu.edu.ua Fuente de Internet	<1 %
48	encolombia.com Fuente de Internet	<1 %
49	ir.uitm.edu.my Fuente de Internet	<1 %
50	jobs.undp.org Fuente de Internet	<1 %
51	mundoclasico.com Fuente de Internet	<1 %

M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

52	openknowledge.worldbank.org Fuente de Internet	<1 %
53	sheltercentre.org Fuente de Internet	<1 %
54	www.architectureserved.com Fuente de Internet	<1 %
55	www.conicyt.cl Fuente de Internet	<1 %
56	www.cubainsideout.org Fuente de Internet	<1 %
57	www.dreim.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
58	www.duhoctrunghoa.com Fuente de Internet	<1 %
59	www.exactas.unlpam.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
60	www.inee.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
61	www.ingentaconnect.com Fuente de Internet	<1 %
62	www.mincotur.gob.es Fuente de Internet	<1 %
63	www.orealc.cl Fuente de Internet	<1 %



M.Sc Evert Fernández Vásquez
Asesor

64

www.tandfonline.com

Fuente de Internet

<1 %

65

"International Handbook of School Effectiveness and Improvement", Springer Nature, 2007

Publicación

<1 %

66

qdoc.tips

Fuente de Internet

<1 %

67

www.felinternacional.org

Fuente de Internet

<1 %

68

biblioteca.iplacex.cl

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 2 words

Excluir bibliografía

Activo

M.Sc. Evert Fernández Vásquez
Asesor

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

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

**MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE
LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-
UCAYALI AÑO 2017**

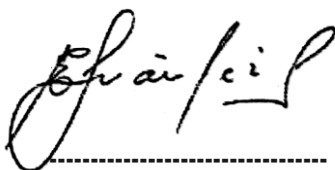
Cuyo autor es, JOSE ENRIQUE SOTOMAYOR NIETO

Identificado con documento de identidad 21572744; declaro que la evaluación realizada por el programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 18 % 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