



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA
PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES
DEL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA
ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD "SEÑOR DE SIPÁN" – CHICLAYO 2014.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

AUTOR:

MARCO ANTONIO SÁNCHEZ CUBAS

ASESORA:

DRA. ROSA E. SÁNCHEZ RAMÍREZ

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2017**



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL
DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE
FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
DERECHO DE LA UNIVERSIDAD "SEÑOR DE SIPÁN" – CHICLAYO
2014.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN
UNIVERSITARIA**

PRESENTADA POR:

MARCO ANTONIO SÁNCHEZ CUBAS
AUTOR

DRA. ROSA E. SÁNCHEZ RAMÍREZ
ASESORA

APROBADA POR

M.Sc. CARLOS SALVADOR REYES APONTE
PRESIDENTE

Dr. JOSÉ MAXIMILIANO MAQUEN CASTRO
SECRETARIO

Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI
VOCAL

DEDICATORIA

A mi madre: Rosa Elvia una mujer quien con su ejemplo de fortaleza, sacrificio y arduo trabajo me enseña constantemente el camino de la vida.

A mi esposa: Gladys mis hijos Marco, Melissa y Javier en gratitud a su permanente apoyo y aliento.

Marco Antonio

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios por haberme guiado por el camino de la felicidad hasta ahora; en segundo lugar a la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, mis maestros; por siempre haberme dado la fuerza y apoyo incondicional que me han ayudado y llevado hasta donde estoy ahora. Por último a mis compañeros de aula porque en esta armonía grupal lo hemos logrado y a mi Asesora Dra. Rosa E. Sánchez Ramírez quien me ayudó en todo momento.

Marco Antonio

ÍNDICE

GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD “SEÑOR DE SIPÁN” – CHICLAYO 2011.

	Pág
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE.....	v
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I	
ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA AL DESEMPEÑO DOCENTE.....	18
1.1. Contextualización de la realidad del desempeño docente en la Provincia de Chiclayo.....	19
1.1.1. Recursos naturales.....	20
1.1.2. Flora y Fauna natural.....	20
1.1.3. Educación y cultura.....	22
1.1.4. Museos.....	22
1.1.5. Reseña histórica de la Universidad Señor de Sipán.....	23
1.1.6. Visión.....	24
1.1.7. Misión.....	24
1.2. Origen y evolución histórica de la problemática del desempeño docente.....	24
1.2.1. A nivel Mundial.....	24
1.2.2. A nivel Latinoamérica.....	25
1.2.3. A nivel Nacional.....	27
1.3. Características y manifestación de la problemática del desempeño docente.....	29
1.4. Metodología de la investigación.....	34
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL RESPECTO A LA FORMACIÓN CONTINUA Y DESEMPEÑO DOCENTE.....	39
2.1. Base teórica científica.....	40
2.1.1. Formación continua basada en competencias del Dr. Sergio Tobón Tobón.....	40
2.1.1.1. Hacia un concepto integrador de las competencias.....	40

2.1.1.2. Características del concepto integrador de las competencias.....	41
2.1.1.3. Dimensiones de las competencias.....	44
2.1.1.4. Diferencias de la competencia profesional con otros conceptos cercanos.....	46
2.1.1.5. Competencias básicas, genéricas y específicas...	47
2.1.1.6. Competencias esenciales que deben tener los docentes para trabajar desde un enfoque por competencias en educación superior.....	49
2.1.1.7. Competencia 1. Gestión de proyectos.....	50
2.1.1.8. Competencia 2. Aprendizaje continuo.....	51
2.1.1.9. Competencia 3. Empatía y cordialidad.....	51
2.1.1.10. Competencia 4. Transdisciplinariedad.....	51
2.1.1.11. Competencia 5. Trabajo en equipo	52
2.1.1.12. Competencia 6. Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.....	52
2.1.1.13. El currículo orientado a las competencias.....	53
2.1.1.14. El plan docente por competencias para una asignatura.....	54
2.1.1.15. Diferencias entre el plan docente de una asignatura, la metodología de módulos y el enfoque de los proyectos formativos.....	55
2.1.1.16. Usos del plan docente.....	56
2.1.1.17. Metodología para planear un proyecto docente por competencias.....	56
2.1.1.18. Guía para elaborar el plan docente de una asignatura por competencias.....	57
2.1.1.19. Síntesis de talleres y productos.....	58
2.1.1.20. Metodología de evaluación.....	58
2.1.1.21. Competencias docentes.....	59
2.1.1.22. Desarrollo de los talleres.....	59
2.1.2. Teoría sobre el modelo crítico reflexivo: del Dr. John Elliot.....	59
2.1.2.1. Base teórico metodológico del modelo crítico reflexivo.....	63
2.1.2.2. Fundamentos meta-teóricos del modelo crítico reflexivo.....	70
2.1.3. Teoría sobre el desempeño docente basado en evaluación de la educación: Doctora Elva Isabel Gutiérrez Cabrera.....	73
2.1.3.1. Modelo de evaluación	79
2.1.3.2. Etapas en el proceso de evaluación del desempeño docente.....	81
2.2. Base conceptual.....	81
2.2.1. Las ciencias de la educación. La pedagogía y el desempeño docente.....	81
2.2.2. El objeto propio de la pedagogía.....	83

2.2.3. Fundamentos epistemológicos.....	83
2.2.4. La Didáctica y el desempeño docente.....	84
2.2.5. El desempeño docente.....	88
2.2.6. Mediciones internacionales por desempeño docente.....	94
2.2.7. Estándares de desempeño docente.....	95
2.3. Definición de términos básicos.....	98
2.3.1. Aptitud.....	98
2.3.2. Competencia.....	98
2.3.3. Derecho.....	98
2.3.4. Desempeño docente.....	98
2.3.5. Enseñanza – aprendizaje.....	98
2.3.6. Estrategias.....	99
2.3.7. Evaluación.....	99
2.3.8. Formación continua.....	99
2.3.9. Gestión.....	100
2.3.10. Métodos.....	100
2.3.11. Modelo.....	100
2.3.12. Plan de formación.....	100
2.3.13. Planificación.....	100
2.3.14. Proceso.....	101
2.3.15. Universidad.....	101
CAPÍTULO III	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, PROPUESTA Y EXPERIENCIAS VIVIDAS.....	102
3.1. Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta (cuestionario).....	103
3.1.1. Encuesta a docentes.....	103
3.1.2. Encuesta a estudiantes.....	120
3.2. Modelo teórico de la Propuesta: “Gestión de un programa de Formación Continua para el desempeño docente de los profesores del área de formación profesional de la escuela profesional de derecho de la universidad Señor de Sipán de Chiclayo” 2011.....	124
3.3. Propuesta: “Gestión de un programa de Formación Continua para el desempeño docente de los profesores del área de formación profesional de la escuela profesional de derecho de la universidad Señor de Sipán de Chiclayo”.....	124
3.3.1. Presentación.....	124
3.3.2. Fundamentación teórica que orientan la propuesta.....	125
3.3.3. Objetivos generales.....	126
3.3.4. Objetivos específicos de la propuesta.....	127
3.3.5. Cronograma de estrategias del programa.....	128
3.3.6. Características de la propuesta.....	129
3.3.7. Finalidad del programa.....	130
3.3.8. Competencias a desarrollar el para desempeño docente... ..	131
3.3.9. Programa de capacitación docente.....	132
3.3.10. Descripción de las estrategias programadas y ejecutadas.....	133

CONCLUSIONES.....	136
RECOMENDACIONES.....	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
ANEXOS.....	144
Anexo N° 01 Encuesta a docentes: Pre test.....	145
Anexo N° 02 Encuesta a estudiantes.....	148
Anexo N° 03 Encuesta a docentes Post test.....	150

RESUMEN

GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD “SEÑOR DE SIPÁN” – CHICLAYO 2011.

El presente estudio destaca el poco interés de los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo. La investigación es de carácter aplicativo y consiste en elaborar y desarrollar un programa de Formación Continua, con el propósito de mejorar el desempeño docente y lograr las competencias necesarias en los estudiantes.

El aporte investigativo, radica en el modelo teórico de la propuesta y la propuesta en sí: “Programa de Formación Continua para el Desempeño Docente”, el mismo que está sustentado en los modelos: de competencias del Dr. Sergio Tobón Tobón, crítico reflexivo de John Elliot y el desempeño docente de la Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera.

El objetivo fundamental de la propuesta es contribuir a mejorar las deficiencias del trabajo docente en el aula.

Lo planteado anteriormente pone de manifiesto la importancia de la aplicación de la propuesta metodológica. La puesta en marcha de las estrategias: Seminario Taller 1: Programa de Formación Continua, Seminario Taller 2: Trabajo en equipo e investigación, Seminario Taller 3: Teoría y Diseño Curricular, Seminario Taller 4: Didáctica e investigación, Seminario Taller 5: Sesiones de aprendizaje; permitió el desarrollo de las competencias en pro del mejoramiento de la calidad de la educación.

Palabra Clave. Formación Continua, desempeño docente, Competencias – crítico reflexivo.

ABSTRACT

MANAGEMENT TRAINING PROGRAM FOR TEACHERS TEACHING PERFORMANCE AREA VOCATIONAL TRAINING SCHOOL OF LAW UNIVERSITY "Lord of Sipán" - CHICLAYO 2011.

This study highlights the reluctance of teachers Area Vocational School of Law, University Lord of Sipán in Chiclayo. The investigation is of applicative character and is to formulate and develop a program of Continuing Education, in order to improve teacher performance and achieve the necessary skills in students,

The research contribution lies in the theoretical model of the proposal and the proposal itself, "Continuing Education Program for the Teaching Performance," the same as this sustained in models of competence of Dr. Sergio Tobón Tobón, thoughtful critic John Elliot and teaching performance of Dr. Elva Gutierrez Isabel Cabrera.

The main objective of the proposal is to improve the deficiencies of teaching in the classroom.

I raised above highlights the importance of applying the proposed methodology. The implementation of strategies: Workshop 1: Continuing Education Program, Workshop 2: Teamwork and research, Workshop 3: Theory and Curriculum Design, Workshop 4: Teaching and research, Workshop 5: Sessions learning enabled the development of skills for the improvement of the quality of education.

Keyword: Continuing Education, teacher performance, competencies – critical reflection.

INTRODUCCIÓN

Según Tobón, las competencias básicas son las consideradas esenciales de ahí su desempeño para vivir en sociedad y desenvolverse en ella; para dar el sustento científico el investigador ha consultado tesis similares, como por ejemplo: “Programa de Formación Continua basado en la Teoría del Constructivismo Pedagógico para los Docentes en Servicio del Área de Educación Física del Distrito de Chiclayo”; presentada por Alfredo Puicán Carreño para optar el grado de Maestro en Ciencias con Mención en Docencia Universitaria e Investigación Educativa; según el análisis de las conclusiones se encuentran propuestas que reafirman aspectos de nuestra investigación, cuando afirma que las manifestaciones de asistematicidad de los docentes del Área de Educación Física del distrito de Chiclayo, tiene como referente la insuficiente formación continua y dominio de las teorías pedagógicas, teoría didáctica y la teoría curricular que limita la organización sistémica de cada nivel de estructuración del proceso de E.A. En tal sentido, el modo de actuación profesional de los docentes del Área de Educación Física del distrito de Chiclayo, es asistémica, porque presentan deficiencias en la planeación, orientación, ejecución y evaluación del proceso E.A.

En otro lado, la investigación: Modelo Teórico para un Programa de Capacitación Continua de Docentes de Educación Básica en Servicio, presentada por el Magister Nemesio Núñez Rojas y el Magister Pedro Gonzalo Palacios Contreras, en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, indican que la capacitación docente continua, requiere para su funcionalidad fundamentalmente que dé movimiento y posibilidades de innovación al docente en su campo profesional y el crecimiento personal; pero que a su vez, requiere de otros elementos tan importantes como el Trabajo en Equipo, que es una exigencia para el crecimiento personal, profesional e institucional; la Interdisciplinariedad, que por el avance científico y tecnológico, es una alternativa para problematizar y hacer propuestas integradoras, sistémicas y holísticas y, la reflexión sobre

la práctica, como riqueza inherente al docente, sobre la cual se sientan las bases reales del proceso de mejoramiento y transformación profesional en particular y educativo en general.

La capacitación continua en los docentes promueve espacios de reflexión de la propia práctica pedagógica que permitan mejorar el desempeño profesional y elevar los procesos de aprendizaje, respetando los diferentes sistemas y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La Gestión de un Programa de Formación Continua para el desempeño docente de los profesores del área de formación profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán”, es necesaria para la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para superar la tendencia conservadora a la educación hacia una educación verdaderamente innovadora que prepare al estudiante universitario para la sociedad más justa, solidaria, democrática y libre y para ello se necesita un maestro que esté en permanente formación y se convierta en agente de cambio; se aportará propuestas que contribuyan a la aplicación y conocimientos de un modelo de competencias y crítico reflexivo, por parte de los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo.

El Problema a estudiar es que los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, presentan un bajo desempeño docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto se observa en dicha área en donde se evidencia falta de planificación, conducción y evaluación de las asignaturas, lo que no garantiza el logro de competencias en los estudiantes.

Se precisa como objeto de estudio, el proceso de enseñanza – aprendizaje para mejorar el desempeño docente.

En tal sentido el objetivo general de la investigación es diseñar, elaborar y aplicar un programa de formación continua dirigido a los docentes

del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, para mejorar el desempeño docente.

Los objetivos específicos son:

- Diagnosticar en los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” el nivel de desempeño docente.
- Investigar las bases teóricas científicas relacionadas al problema.
- Elaborar un programa de formación continua para los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán”.
- Aplicar el programa de Formación Continua a los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán”.
- Contrastar los resultados del pre-test con los resultados del post-test.

El campo de acción es la gestión de un Programa de Formación Continua dirigido a los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo.

La Hipótesis a defender es la siguiente: Si se diseña, elabora y aplica un Programa de Formación Continua basada en el Modelo de Competencias de Sergio Tobón, Modelo Crítico Reflexivo de ... y Teoría de Desempeño de ..., entonces se mejorará el desempeño docente de los profesores del área de Formación Profesional y, por ende, el logro de competencias en los estudiantes.

Además, la investigación permitió diagnosticar en los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la

Universidad Señor de Sipán la realidad del desempeño docente, conocer las bases científicas relacionadas al problema, elaboración del programa, aplicación y constatación de los resultados.

La lógica investigativa asumida en la solución de la problemática, posibilita utilizar métodos teóricos y prácticos, histórico lógico, hipotético deductivo, el de la modelación, la observación, medición y el experimental.

La Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” desarrolla en la actualidad un currículo por competencias, por lo que se prioriza el promover entre otros métodos de enseñanza el empleo de la metodología activa; sin embargo, aún se desconoce si los docentes tienen en grado de preparación sobre esta metodología.

Además, se puede mencionar ciertos problemas que de alguna manera hacen difícil la aplicación de esta metodología, como son en algunos casos el elevado número de alumnos que existen en el aula, que hacen que la educación sea menos personalizada; el no contar con una biblioteca especializada de la Facultad de Derecho y el no contar con un ambiente adecuado para el estudio; así también entre otros problemas podemos mencionar que existe cierto grado de deserción por cuanto muchos alumnos que ingresan con una categoría especial de pensión, la pierden al terminar el ciclo por bajo rendimiento, ello debido muchas veces por no contar ciertos pre-requisitos o por la falta de selectividad de los ingresantes.

Para determinar si en la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” los docentes conocen y aplican adecuadamente la metodología activa en especial el método de casos. Del resultado de la investigación se propone varias actividades que conlleven a la aplicación del método de casos en las asignaturas de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán”:

Los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” deben conocer y aplicar los objetivos curriculares de la Facultad de

Derecho y cumplir con las disposiciones referidos a la aplicación de la metodología de enseñanza en especial a través de las diversas técnicas en especial el del método de casos; Los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” deben de participar en forma obligatoria en la capacitación especializada sobre los objetivos curriculares y conceptos básicos referidos a la aplicación del método de casos para el desarrollo de la metodología de enseñanza establecida por la Universidad; y La Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” debe de implementar un banco de casos con la participación de los docentes referidos al conocimiento y aplicación de los dispositivos u objetivos curriculares sobre la metodologías de enseñanza aprovechando las experiencias exitosas del Tecnológico de Monterrey para la aplicación del método de casos en las asignaturas.

Finalmente, los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” deben de formar parte de una capacitación especializada referido a la aplicación del método de casos en sus respectivas asignaturas, teniendo en cuenta los dispositivos, objetivos curriculares, principios educacionales y las experiencias exitosas: y las autoridades deberán de propiciar la implementación de un banco de casos con la participación de los docentes, motivándolos a través de incentivos así dar cumplimiento a los dispositivos u objetivos curriculares, teniendo como referencia las experiencias exitosas.

Las principales competencias genéricas para llevar a cabo un módulo son las siguientes: Los docentes requieren saber por lo menos que todo proyecto se hace con base por fases , estén dispuestos a aprender de forma continua los nuevos conocimientos y metodologías que se innoven, buenas relaciones humanas, construcción del conocimiento integrando saberes y metodologías desde diferentes disciplinas o su disciplinas, mediante un nuevo modelo que se caracteriza por un lenguaje coherente, alto grado de desarrollo para que se posibilite dicho aprendizaje cooperativo, integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación

requiere de una continua planeación, análisis y reflexión para que su empleo se de en forma pertinente a los propósitos pedagógicos y no de manera improvisada.

El propósito de este trabajo es dar a conocer la siguiente Propuesta, consistente en el Programa de Formación Continua para mejorar el desempeño docente en el Área de Formación Profesional de la Escuela de Derecho de la Universidad Señor de Sipán, el mismo que consiste en una serie de estrategias y actividades, que se desarrollan en la universidad con los docentes del área y cuyas experiencias sirven de aliento para otros estudios.

El trabajo está dividido en tres capítulos:

Capítulo I, contiene el Análisis de la Problemática relacionada al desempeño docente, en investigación hecha en la Facultad de Derecho de la Universidad Señor de Sipán, cuyo objetivo fue analizar sobre la aplicación del método de casos. Hasta la actualidad tiene un currículo por competencias, prioriza promover entre otros métodos de enseñanza el empleo de la metodología activa, sin embargo, aún se desconoce si los docentes tienen un grado de preparación sobre esta metodología.

Existen ciertos problemas que de alguna manera hacen difícil la aplicación de la metodología activa, elevado número de alumnos que existen en el aula, cierto grado de deserción.

Los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad del Señor de Sipán deben conocer y aplicar los objetivos curriculares, cumplir con las disposiciones referidas a la aplicación especial del método de casos, participar en forma obligatoria en la capacitación especializada y la Facultad de Derecho debe implementar un banco de casos con la participación de todos los docentes.

Capítulo II, se refiere al marco teórico denominado Marco Referencial, respecto a la formación continua y desempeño docente.

La competencia profesional exigirá un cambio profundo no solo en las funciones y tareas reservadas al profesor universitario, sino también en las actitudes con que deberá afrontar la enseñanza de su disciplina.

Las competencias se entienden como procesos complejos que las personas ponen en acción actuación – creación, para resolver problemas y realizar actividades aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y saber hacer.

El modelo crítico-reflexivo forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia que asume la idea del profesor como investigador, como eje fundamental de dicho movimiento.

La teoría sobre el desempeño docente, contiene factores clave en el trabajo de aula, aptitudes, habilidades, estrategias y métodos.

Capítulo III, presenta los Resultados de la Investigación, la Propuesta y su aplicación que consistió en pre-test y post test a través de una encuesta a los docentes y estudiantes, la propuesta del programa y su ejecución a fin de mejorar las deficiencias en su desempeño docente. También contiene las Conclusiones, Recomendaciones, Referencias Bibliográficas y los Anexos.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA AL DESEMPEÑO DOCENTE

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PROVINCIA CHICLAYO.

La provincia de Chiclayo fue creada por el General Felipe Santiago Salaverry el 18 de abril de 1835, hoy tiene veinte distritos: Chiclayo, Eten, Picsi, Reque, Monsefú, Saña, Pueblo Nuevo, Guadalupe, Jequetepeque, Chepén y San Pedro desmembrados de la provincia de Lambayeque, Cahén, Tocmoche y Llama desmembrados de las Provincias de Chota; y Trinidad de Cajamarca. Ocupa la parte sur del departamento de Lambayeque, la absoluta mayoría de su territorio está en la Región Chala o Costa y una pequeña en la Yunga Marítima.

En el extremo norte se encuentra en el cerro Campana en los límites con la provincia de Ferreñafe y el distrito de Tocmoche; el extremo sur coincide con el extremo sur del Departamento en la punta del Chérrepe; el extremo oriental en el cerro Colpayaco y el extremo occidental en la orilla del mar a la altura de la caleta Santa Rosa.

Limita con las provincias de Lambayeque y Ferreñafe por el norte; Chota y Santa Cruz por el este; San Miguel y Chepén por el sur y con el Océano Pacífico por el oeste.

La mayor parte de su territorio tiene características del llano costero donde se encuentran accidentes naturales como: pampas, lechos de ríos, quebradas, médanos, dunas, playas de suave declive y arenosas, pequeños acantilados como el de Puerto Eten y otros

accidentes hechos por el hombre como drenes, canales, diques, grandes huacas, terraplenes para las carreteras y pistas, para la circulación de vehículos.

El territorio de la provincia de Chiclayo es de 3288.07 km² 23.10% del departamento de Lambayeque.

Su clima es cálido templado, los distritos de la orilla del mar tienen un clima templado, fresco la mayor parte del día, en invierno se siente un poco de frío particularmente en las tardes y en las noches; los del interior y en particular los que están más cercanos a los contrafuertes andinos; el calor es más fuerte particularmente a medio día y en verano. Se goza de buen sol la mayor parte del año; asimismo hay fuertes vientos periódicos, denominados ciclones.

1.1.1. Recursos naturales.

El censo agropecuario de 1994, calculó en 68,720.89 has., los terrenos de cultivo; y en 110,394.79 has. las no agrícolas, dentro de estos últimos 61,513.52 has. son de montes y bosques, 168,52 de pastos naturales y 48,712.76 has. de toda clase de tierras.

La provincia de Chiclayo tiene el privilegio de estar abastecida de agua para el consumo humano, la agricultura y la industria por los dos ríos más importantes que surcan el territorio departamental, los ríos Chanchay y Saña, que en conjunto aforaron en el año 2005 el 90.8% de la descarga total de los ríos de Lambayeque. . (Montoya – 2009. Pág. 113-116).

1.1.2. Flora y fauna natural.

Según los estudios científicos, los vegetales tienen una importancia vital por constituir una base para mantener la vida en la tierra.

Se encuentran los siguientes tipos de vegetación; no cultivada, especies como: algarrobos, papelillo, charán, bichayo, palo-verde, overo, ceibo, frijolillo, azote de Cristo, chilco, chope, cactus, zapote, sauce, pájaro bobo, carrizo, caña brava, caña Guayaquil, cardo común, higuierilla, gramalote, cola de caballo, cerezo, junco, hinea, totora, berro, guana, grama salada, choloquero, molle, floripondio, higuierón, guayabo.

La fauna estudia a los animales de acuerdo al medio en donde viven. Es decir, sus características relacionadas con el suelo, las plantas y los paisajes que conforman su medio.

Para mejor comprensión la clasificamos en: marina, de ríos y lagunas y de tierra firme. Se encuentran las conchitas, la libela, los muy muy, el carretero, las gaviotas playeras, que se posan en grandes bandadas, lombrices de tierra y otros peces entre los cuales están: los tollos, anchoveta, caballa, machete, sardina, cachema, lorna, jurel, bonito, lisa, suco, cabrilla, raya, guitarra, pampanito, cojinova, lenguado, trambollo, congrio, peje sapo, peje martillo, corvina, robalo y otros, lobo chusco o de un pelo.

También la zona reservada de Laquipampa, ubicada con el distrito de Incahuasi, provincia de Ferreñafe, entre los 400 y 2,600 m.s.n.m., es decir, en la parte final de la costa, en toda la Yunga Marítima y en los comienzos de la Quichua. La vegetación corresponde a las formaciones de los bosques secos ecuatoriales del norte del Perú. La Institución encargada de su custodia, el INRENA, cuenta con un área administrativa, campamento y guardabosques.

Los Bosques residuales de Cañaris se ubican en el distrito de este nombre, provincia de Ferreñafe, en el flanco o lado derecho del gran cañón del río Huancabamba. (Montoya – 2009. Pág. 27-37).

1.1.3. Educación y cultura.

Las universidades que en la actualidad funcionan en la ciudad de Chiclayo son las siguientes:

- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG).
- Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT).
- Universidad Señor de Sipán (USS).
- Universidad de Chiclayo (UDCH).
- Universidad de Lambayeque (UDL).
- Universidad Juan Mejía Baca (UJMB).
- Universidad San Martín de Porres (USMP).
- Universidad César Vallejo (UCV).
- Universidad Alas Peruanas (UAP).
- Universidad Los Ángeles de Chimbote (ULADECH).

1.1.4. Museos.

En la región además se encuentran los siguientes museos arqueológicos:

- Museo Tumbas Reales de Sipán
- Museo Huaca Rajada-Sipán
- Museo Nacional Sicán
- Museo Nacional Hans Heinrich Bruning
- Museo del Valle de las Pirámides de Túcume
- Museo de Sitio de Huaca Chotuna - Chornancap
- Museo de Historia natural Víctor Baca Aguinaga

1.1.5. RESEÑA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN.

La Universidad Señor de Sipán (USS) fue creada por el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (CONAFU), el 05 de julio de 1999, según resolución N° 575-99-CONAFU, gracias a la gestión de la Entidad Promotora, Asociación Civil Empresa del Conocimiento, que preside el Ing. César Acuña Peralta, M.A. La USS, surge para formar profesionales de excelencia que promuevan el desarrollo de la Región Norte del País; y, como homenaje a ese personaje paradigmático que logró convertir, con su trabajo, el desierto en la sede de la gran Cultura Moche. Nuestra Universidad inició su funcionamiento en abril del año 2000 con las siguientes carreras profesionales: Administración, Contabilidad, Derecho, Psicología, Ingeniería De Sistemas. A partir del año académico 2006 empezaron a funcionar las carreras profesionales de: Ciencias De La Comunicación, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Y Eléctrica, Ingeniería Industrial y Turismo y Negocios. A partir del año (2007) se apertura 4 carreras: Arquitectura, Ingeniería Agroindustrial y Comercio Exterior, Enfermería y Urbanismo. A partir de este año (2010) se apertura 4 nuevas carreras: Ingeniería Económica, Artes & Diseño Empresarial, Estomatología y Negocios Internacionales; además de la Escuela De Postgrado. El CONAFU con Resolución N° 009-2004- CONAFU establece la adecuación de la universidad al Decreto Legislativo N° 882 “Ley de Promoción de la Inversión Privada en la Educación, para lo cual pasa a constituirse societariamente en Universidad Señor de Sipán SAC. EL CONAFU con Resolución N° 104-05-CONAFU de fecha 29 de Marzo otorga la autonomía plena a la Universidad. La USS a la fecha ha logrado constituirse en una de las mejores opciones de formación universitaria del norte del país.

1.1.6. VISIÓN.

“Al 2015 la Escuela de Derecho será reconocida por su excelencia académica y prestigio por formar profesionales competitivos, críticos y líderes en la defensa de la paz con justicia social, a nivel nacional e internacional”.

1.1.7. MISIÓN.

“Somos una Facultad comprometida con la creación, el desarrollo, difusión y aplicación del conocimiento jurídico, que, en base a la investigación científica, el trabajo de sus colaboradores y el uso de tecnología apropiada, tiene por finalidad:

Impartir educación superior aplicando los principios de justicia y responsabilidad social en todas las actividades que desarrolla.

Formar profesionales del derecho, investigadores, emprendedores, competitivos, críticos, éticos y humanistas; conscientes de la problemática jurídica, social y política del país.

Preparar profesionales capacitados para afrontar y resolver las dificultades surgidas de la práctica profesional, asumiendo retos, organizando y generando espacios y condiciones para la solución de problemas locales, regionales y nacionales, extendiendo con la mayor amplitud los beneficios de la cultura, la enseñanza, la investigación y la difusión del derecho”.

1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE.

1.2.1. A nivel Mundial.

En **España**, no se ha generalizado un sistema de evaluación del desempeño docente para todos los profesores, cuestión

pendiente de las diferentes administraciones educativas desde hace más de una década, cuando se inició la última reforma educativa.

El Ministerio de Educación de Argentina (2010) en su documento “Acerca de la Evaluación de Desempeño Docente: algunas experiencias internacionales”, afirman que “en Canadá, durante la década de los años 90, surgieron diversas iniciativas en materia de evaluación docente. Por resaltar un caso, en la Provincia de Alberta distintas normas legislativas pautan las diferentes etapas que conforman la carrera docente”. (pág. 38)

En una primera etapa, una vez finalizada la carrera de formación, los candidatos a la docencia reciben un diploma transitorio, que sólo los habilita al ejercicio de la docencia de manera provisoria.

Finalmente, se elabora un plan de desarrollo profesional, diseñado por el docente y aprobado por el director, que opera como marco para la evaluación del desempeño anual del docente.

1.2.2. A nivel de Latinoamérica:

El Ministerio de Educación de Argentina (2010) en su documento “Acerca de la Evaluación de Desempeño Docente: algunas experiencias internacionales”, afirman que “en Ecuador, si bien existe un sistema de supervisión educativa, no se hace mención al tema de la evaluación del desempeño docente. Tampoco se encuentra, explícitamente, alusión alguna al tema de la evaluación del desempeño docente en este país en la Ley de Educación ni en la Ley de Carrera Docente”. (Pág. 59)

El Ministerio de Educación de Argentina (2010) en su documento “Acerca de la Evaluación de Desempeño Docente: algunas

experiencias internacionales”, afirman que “en Brasil, no se cuenta con marcos normativos que orienten las modalidades, los objetivos y los instrumentos para el desarrollo de la evaluación docente. Por el contrario, la evaluación de las instituciones escolares sí parece contar con disposiciones relacionadas con la tarea de evolución, aunque esto sucede sólo en algunos Estados. En estos casos, se incluye la evaluación de los docentes utilizando como fuente de información a los superiores jerárquicos, colegas y estudiantes”. (Pág. 38)

El Ministerio de Educación de Argentina (2010) en su documento “Acerca de la Evaluación de Desempeño Docente: algunas experiencias internacionales”, afirman que “en Panamá, si bien la evaluación de los docentes está contemplada en la legislación vigente, no se explicita cuáles son los mecanismos que se utilizan para tal fin. Sólo se conoce que se emplea la evaluación del desempeño al término de los dos años probatorios en la docencia y antes de dar al docente una plaza definitiva en el sistema educativo”. (Pág. 65)

En **Nicaragua**, según los datos disponibles, no se cuenta con información que revele la existencia de un sistema de evaluación individual del desempeño docente. (Pág. 64)

Otero, M. (2008) en su artículo titulado “Nadie evalúa a los docentes” nos dice que “Argentina está muy lejos de pensar en una discusión a fondo y todo lo ensayado terminó en fracaso. Aunque sin éxito, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires intentó durante la gestión de Daniel Filmus hacer cumplir el estatuto docente y la Ley Nacional de Educación (en su artículo 76, inciso c) que plantea la necesidad de establecer algún tipo de evaluación a los educadores. Se pensó en que los docentes observaran las clases de sus colegas y que los directores calificaran con honestidad a los maestros de su clase. Nada se pudo hacer. Sólo una tibia autoevaluación que no convenció

a nadie. En los '90 también se quiso poner en marcha un proyecto de evaluación, pero desapareció antes de nacer. En Córdoba no hay antecedentes ni un debate en puerta”.

1.2.3. A nivel Nacional.

Saravia, L. y López, M. (2008), en su artículo titulado “La Evaluación del Desempeño Docente. Perú, una experiencia en construcción”, en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, nos refieren que “en el Perú la crisis de la calidad de la educación nacional ha sido estudiada desde las agencias financieras, la cooperación internacional e investigadores nacionales. Siendo una crisis multicausal el Estado peruano a través de su sector educativo decide abordarla privilegiando una de sus causas: el desempeño del docente”.

Desde que históricamente en el año 1964 la Ley N° 15215 Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional, normaba la evaluación docente y sus aptitudes, no así el desempeño en el concepto que hoy se maneja, sin embargo, no se precisaba cómo evaluar las aptitudes demostradas en el ejercicio de la actividad magisterial. La ley del Profesorado 24029 del año 1984, en su Art. 37° señala que la evaluación tiene carácter permanente e integral y en el Art. 38° considera tres aspectos básicos: a) Antecedentes profesionales; b) Desempeño laboral y c) Méritos. Esta norma no fue aplicada, produciéndose una escasa experiencia y desarrollo de una cultura de evaluación docente en educación que permitiese el desarrollo profesional vinculado a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En este marco de documentos de política educativa se aprueba la Ley N° 29062 denominada “Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial”. Esta Ley

fue aprobada de manera antidemocrática y sin tomar en consideración todos los aspectos señalados en el libro “Propuesta: Nueva Docencia en el Perú”.

Para ascender es necesario haber cumplido el tiempo mínimo de permanencia en el nivel y participar en un concurso público que incluye una evaluación voluntaria. La convocatoria a concurso se hace según la disponibilidad de plazas vacantes en cada nivel, las cuales son definidas por el Ministerio de Educación.

Existe también una evaluación del desempeño del maestro, la cual condiciona la permanencia en la carrera, al mismo tiempo que permite obtener bonificaciones a los profesores que sean mejor calificados. Habrá una evaluación ordinaria cada tres años y una extraordinaria al año siguiente de realizada la evaluación ordinaria, para los profesores que resultaran desaprobados. Los profesores que no aprueben hasta en dos oportunidades tendrán asesoramiento. Si desaprueban durante el tercer año consecutivo deberán abandonar la carrera magisterial.

La evaluación en el caso peruano, se presenta oficialmente en la perspectiva del mejoramiento de la calidad, sin precisar que ella es diversa y debe responder a lo que la política educativa demande. Sin embargo, puede entenderse evaluar como sancionar, darle pena al docente.

El Ministerio de Educación diseñó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP), al que solamente tienen acceso los profesores que se han sometido a la mencionada “evaluación censal”. A comienzos del 2007 se establece una “evaluación censal” con la finalidad de construir una “línea de base” que permitiera diseñar un programa oficial de capacitación, partiendo

del supuesto que los profesores no sabían casi nada y que necesitaban ser “capacitados”.

Esta evaluación, fue normada a través de una directiva, que obligaba a todos los maestros a someterse a la prueba escrita en enero del 2007, llevó a confusión y a reacciones legítimas de las que el Ministerio de Educación hizo caso omiso. Por el contrario, se dieron directivas ampliando el cronograma e indicando los temas sobre los que versarían las pruebas que se tomarían a los docentes.

Actualmente la Ley N° 28740 (SINEACE-PERÚ), cuyo Objeto son los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, define la participación del Estado en ellos y regula el ámbito, la organización y el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), a que se refieren los artículos 14° y 16° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

Con este propósito, el sistema está conformado por órganos operadores que garantizan la independencia, imparcialidad e idoneidad de los procesos de evaluación, acreditación y certificación.

La evaluación está a cargo de las entidades especializadas nacionales o internacionales, reconocidas y registradas para realizar las evaluaciones con fines de acreditación y por instituciones públicas cuando corresponda.

1.3. CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE.

Las empresas actualmente exigen profesionales que sean críticos y creativos, además de tener la cualidad de ser líder en el campo donde desempeña su profesión, por ello la Facultad de

Derecho debe preocuparse por mejorar su enseñanza y buscar un mejor aprendizaje en el estudiante, por cuanto los Abogados de hoy no sólo debe de conocer y comprender la normatividad nacional, la doctrina y la jurisprudencia, sino debe tener la competencia de resolver problemas desde su vida universitaria.

En las Universidades del mundo se utilizan diferentes métodos de enseñanza en el campo del Derecho, en algunas de ellas se aplican métodos tradicionales y en otros métodos más acordes con la exigencia del mercado y teniendo en cuenta el perfil profesional que se desea alcanzar.

Carmona, M. (2006) realizó una investigación en la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán”, la cual tuvo como objetivo el analizar sobre la aplicación del método de casos en las asignaturas de la Facultad de Derecho de dicha Universidad, se utilizó el método descriptivo, obteniéndose los resultados con la técnica de encuesta, aplicada a los docentes de la especialidad en la Facultad de Derecho de la indicada Universidad.

Sin embargo, la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” desarrolla hasta la actualidad un currículo por competencias, por lo que se prioriza el promover entre otros métodos de enseñanza el empleo de la metodología activa; pero, aún se desconoce si los docentes tienen el grado de preparación sobre esta metodología.

Además, se puede mencionar ciertos problemas que de alguna manera hacen difícil la aplicación de esta metodología, como son en algunos casos el elevado número de alumnos que existen en el aula, que hacen que la educación sea menos personalizada; el no contar con una biblioteca especializada de la Facultad de Derecho y el no contar con un ambiente adecuado para el estudio; así también entre

otros problemas podemos mencionar que existe cierto grado de deserción por cuanto muchos alumnos que ingresan con una categoría especial de pensión, la pierden al terminar el ciclo por bajo rendimiento, ello debido muchas veces por no contar ciertos pre-requisitos o por la falta de selectividad de los ingresantes.

Se denominó entonces a esta problemática como que existen: «Deficiencias, limitaciones y empirismos aplicativos, en la aplicación del Método de casos en la enseñanza de las asignaturas de la Facultad de Derecho de la Universidad Señor de Sipán»

En la aludida investigación de Carmona, M. (2006), para determinar si en la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” los docentes conocen y aplican adecuadamente la metodología activa en especial el Método de casos, se realizó una encuesta a los docentes de la especialidad y se obtuvieron como principales resultados los siguientes:

A la pregunta de si conocían que método de enseñanza se aplicaba en la Facultad, un 89% respondió que la metodología activa, un 71% consideró que se aplicaba el método de casos; un 4% el método pasivo; y un 12% no responden.

Asimismo, respondieron como razones por la que no conoce los otros métodos de enseñanza: un 33% no responden a la pregunta; un 23% manifiestan no estar de acuerdo con los otros métodos de enseñanza; un 21% responden no haber sido capacitado; un 8% no saber cómo aplicarlos, así como ser difíciles de aplicarlos; entre otras razones.

Otro resultado importante que se obtuvo es sobre si conocían sobre algunas experiencias exitosas sobre la aplicación del método de casos como metodología de enseñanza en el campo del Derecho, obteniéndose los siguientes resultados: un 44% indican conocer que

en la Universidad de Harvard; un 29% no respondieron a la pregunta; un 17% manifestaron que en el Tecnológico de Monterrey; y un minoritario 6% y 4% indican que en la Universidad de Yale y Henley respectivamente.

Asimismo, a la interrogante: ¿Qué conceptos básicos conoce o aplica bien sobre el método de casos? obteniéndose como resultados el siguiente: un 52% responden el método de casos basado en el análisis de casos; un 35% el método de casos enfocado en la aplicación de principios y normas; un 21% el método enfocado en el tratamiento en la resolución de situaciones; un 13% consideran el método de casos enfocado en la solución de problemas (case study method); un 6% indican que conocen y aplican el caso de juicio o dictamen (case problem method); un 31% consideran que se debe de conocer todas los métodos; y un 4% no respondieron a la interrogante.

Asimismo, a las respuestas anteriores se les preguntó ¿Cuáles son para usted esas razones por las que existen deficiencias en la aplicación del método de casos por parte de los docentes de la Facultad de Derecho de la USS, debido a que no existen capacitación especializada sobre los objetivos curriculares?, del cual se obtuvieron los siguientes resultados: un 44% consideran que la falta de capacitación especializada sobre objetivos curriculares, se debe a la falta de interés por parte de las autoridades; un 37% consideran que se debe a la falta de interés por parte de los docentes, además de no disponer de tiempo suficiente; un 31% consideran que se debe a los costos de la capacitación; un 8% consideran todas las razones antes mencionadas; y un 6% no responden.

Además se les preguntó: ¿cuáles consideran que son las razones por las que existen limitaciones de contar con un banco de casos en la Facultad de Derecho de la USS?; de lo cual se obtuvieron

los siguientes resultados: un 54% consideran que la no existencia de un banco de casos en la Facultad de Derecho de la USS se debe a la falta de tiempo para su elaboración; un 52% consideran que se debe a la falta de interés por parte de de las autoridades; un 42% indican que se debe al desconocimiento por parte las autoridades; un 23% aluden este hecho a la falta de recursos económicos; un 10% no responden a la pregunta; y por ultimo un 2% consideran que se deben a todas las razones antes mencionadas.

Por último, se les planteó como interrogante: ¿Cuáles son las razones por las que existen limitaciones por las que no se tiene en cuenta la experiencia exitosa del Tecnológico de Monterrey sobre la aplicación del método de casos en la enseñanza del Derecho?, de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados: un 60% consideran que no se tienen en cuenta la experiencia exitosa sobre la aplicación del método de casos del Tecnológico de monterrey se debe a la falta de especialista; un 42% consideran que debe al poco de interés por parte de las autoridades; un 38% indican que se debe al desconocimiento por parte de las autoridades; un 21% señalan que no se considera importante; un 12% no responde a la pregunta; y por ultimo un 10% consideran que son otras las razones

Del resultado de la investigación se propone la siguiente propuesta, el Programa de Formación Continua que conlleve a la aplicación del método de casos en las asignaturas de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán”.

Los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” deben conocer y aplicar los objetivos relacionados al currículo de la Facultad de Derecho y cumplir con las disposiciones referidos a la aplicación de la metodología de enseñanza en especial a través de las diversas técnicas en especial el del método de casos; Los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de

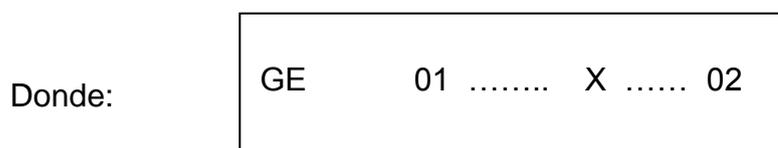
Sipán” deben de participar en forma obligatoria en la capacitación especializada sobre los objetivos curriculares y conceptos básicos referidos a la aplicación del método de casos para el desarrollo de la metodología de enseñanza establecida por la Universidad; y la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” debe de implementar un banco de casos con la participación de los docentes referidos al conocimiento y aplicación de los dispositivos u objetivos curriculares sobre la metodologías de enseñanza aprovechando las experiencias exitosas del Tecnológico de Monterrey para la aplicación del método de casos en las asignaturas.

Finalmente, los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” deben de formar parte de una capacitación especializada referido a la aplicación del método de casos en sus respectivas asignaturas, teniendo en cuenta los dispositivos, objetivos curriculares, principios educacionales y las experiencias exitosas: y las autoridades deberán de propiciar la implementación de un banco de casos con la participación de los docentes, motivándolos a través de incentivos así dar cumplimiento a los dispositivos u objetivos curriculares, teniendo como referencia las experiencias exitosas.

1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo se caracterizó por corresponder al enfoque cualitativo – cuantitativo, siendo la investigación de tipo Pre experimental. Considerándose como objetivo general, el diseñar, elabora y aplicar un programa de Formación Continua dirigido a los Docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, para mejorar su desempeño docente.

En la presente investigación se hizo el uso del pre experimento de campo en la que la variable independiente será la única manipulada en condiciones tan cuidadosamente controlada como lo permita la situación. El diseño que utilizaremos será el de **Preprueba - postprueba con un solo grupo**, que consiste en administrar un tratamiento o estímulo a un grupo, pero aplicando una prueba previa a la administración del tratamiento o estímulo experimental y después se aplicó una medición en la variable independiente para determinar el nivel de significatividad que haya producido el tratamiento. Cuyo diagrama es el siguiente:



GE : Grupo experimental

X : Estímulo (Programa de Formación Continua

01 : Pre - test

02 : Post – test

La población que se ha considerado para la presente investigación, está representada por todos los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela de Derecho que representan un total de 90 docentes.

Considerándose para la determinación de la muestra la siguiente fórmula estadística:

$$n = \frac{N * (Z)^{2*} p * q}{E^{2*}(N - 1) + (Z)^{2*} p * q}$$

Donde:

N = Población

Z = Valor Tabla 90%

E = Margen de error permitido (0.05)

q = 1 – p

p = proporción esperada

Las variables de estudio que se consideraron para este trabajo fueron:

- a) Variable independiente: Programa de Formación Continua.
- b) Variable dependiente: Desempeño docente.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron:

A. Técnicas de gabinete

Tuvo como finalidad la recolección de datos bibliográficos referidos a la presente investigación. Está constituido por la técnica de fichaje, utilizando para ello los siguientes instrumentos:

- **Fichas textuales:** Se utilizó para transcribir párrafos importantes presentados por el autor de un libro que fundamente el estudio de investigación.

- **Fichas bibliográficas:** Empleado para registrar datos principales de las fuentes consultadas.
- **Fichas de resumen:** Mediante estas se sintetizaron datos fundamentales de una lectura.

B. Técnicas de investigación de campo

- **Observación.** Consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Puede utilizarse como un instrumento de medición en diversas circunstancias.
- **Cuestionario.** Está compuesto por un conjunto de preguntas respecto a las variables que se desea medir. Serán preguntas abiertas con varias alternativas.
- **Encuesta.** Es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con intención de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.

Realizaremos el análisis estadístico correspondiente para cada una de las encuestas, así como para la pre prueba y post prueba que se aplicarán respectivamente.

Para analizar los datos seguiremos los siguientes pasos:

- ✎ **Seriación:** se ordenan los instrumentos de recolección de datos.
- ✎ **Codificación.** Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Se otorga un número a cada uno de los instrumentos.

- ✎ Tabulación. Después de aplicar los instrumentos y recabar los datos, se procederá a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separados.
- ✎ Elaboración de cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos.
- ✎ Los cuadros o tablas elaboradas permitieron realizar un análisis de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

CAPÍTULO II

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL RESPECTO A LA FORMACIÓN CONTINUA Y DESEMPEÑO DOCENTE

2.1. BASE TEÓRICA CIENTIFICA.

2.1.1. Formación Continua basada en competencias del Dr. Sergio Tobón Tobón.

Sin duda la noción de **competencia profesional** exigirá un cambio profundo no solo en las funciones y tareas reservadas al profesor universitario, sino también en las actitudes con que deberá afrontar la enseñanza de su disciplina.

No existe acuerdo alguno en la definición de competencia profesional, hasta el extremo de reconocerse que el término se está utilizando como panacea frente a los males que aquejan a los sistemas educativos actuales sin que haya existido una reflexión previa seria sobre cuáles son sus rasgos caracterizadores.

Algunas definiciones de competencia profesional, entre las que destaca la más generalizada y aceptada: “saber hacer en un contexto”. Por saber hacer se entiende, en líneas generales, la capacidad de realización de una función o actividad en la práctica. El contexto, por su parte, alude a la gran variedad de situaciones en que puede desempeñarse dicha capacidad, no necesariamente idéntico al utilizado en su aprendizaje.

2.1.1.1 Hacia un concepto integrador de las competencias.

Desde una noción integradora, entonces, más cercana a la naturaleza de la educación superior, las competencias se entienden como procesos complejos que las personas ponen en acción actuación- creación, para resolver problemas y realizar actividades

aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

2.1.1.2. Características del concepto integrador de las competencias.

1. Las competencias, en tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implicar elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad.
2. El concepto de competencia surge de la interacción simultánea de todos los rasgos enunciados, y no de uno o varios de ellos actuando independiente o separadamente.

Segredo, A. y Reyes, D. (2004) afirman que “el concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes”. Esto se observa claramente en el planteamiento sobre las competencias de Gómez, quien plantea que las competencias incluyen una intención, acción y un resultado. En las competencias, entonces, es fundamental la movilización, integración y orquestación de tales recursos. Esta característica ha sido resaltada en diversas

definiciones de competencia profesional, entre las que destacamos las siguientes:

- Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo en particular, incluyendo las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional.
- La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos.
- Combinación pertinente de varios recursos: conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer.
- Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto.

3. El concepto de competencia profesional no supone la posesión en abstracto de unas ciertas habilidades, actitudes y cualidades, sino la movilización de dichas capacidades en la práctica; esto es, la demostración de que se es capaz de poner en acción simultáneamente, con espontaneidad absoluta y en un caso real tales conocimientos y destrezas.

Una persona competente, pues, debe saber aplicar lo aprendido en su período formativo sin dificultad alguna, de manera que ese conocimiento se muestre con naturalidad en la praxis cuando se le requiera para ello.

- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, sino una capacidad real y demostrada.

- Capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.
- Capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.

4. Gallego, R. y Pérez, R. (1991), manifiestan que “competencia profesional comporta simultáneamente una tercera propiedad que la caracteriza, a saber, su desarrollo en un determinado contexto; por contexto no solo entenderemos la concepción del mundo, las teorías o el entramado de saberes de cualquier índole en los que se inscribe una cierta profesión –lógicamente cambiantes con el paso del tiempo y diversos conforme el área geográfica en que nos hallemos-, sino también las coordenadas culturales, sociales y económicas en las que está inmersa una actividad profesional y las personas que las ejercen”.

Tal cualidad se pone expresamente de manifiesto en algunas de las definiciones consultadas de competencia:

- Capacidad de transferir lo aprendido a situaciones nuevas y agregar valor.
- Capacidad comprobada de realizar una actividad en un determinado contexto.
- Capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase, o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.

En efecto, las competencias profesionales se orientan a la resolución de problemas en cuanto que la persona verdaderamente competente, además de desempeñar las tareas en situaciones

diversas, debe estar capacitada también para afrontarlas mediante la integración de varias estrategias, abordando la aparición de imprevistos o de evoluciones inciertas, aprendiendo del problema para asumir y resolver problemas similares en el futuro.

2.1.1.3. Dimensiones de las competencias.

El Dr. Tobón esboza 6 dimensiones a tener en cuenta para el logro de la competencia profesional en Derecho; estas son:

- **Dimensión cognoscitiva-declarativa.** Requiere la asimilación de nociones, reglas y principios que rigen el funcionamiento de una cierta actividad laboral. El alumno necesita adquirir, en primer lugar, conocimientos sobre dicha profesión. El conocimiento declarativo se refiere a qué son las cosas, lo que nos permite comprenderlas y relacionarlas entre sí.
- **Dimensión de habilidades cognitivas.** Se refieren a habilidades que emplean los seres humanos para procesar las informaciones y generar conocimiento, por lo que es fundamental el aprendizaje de estrategias de observación y análisis de la realidad circundante, así como el empleo adecuado de documentación e información del entorno, con el fin de explicar y comprender el ámbito de actuación en general.
- **Dimensión actuación – procedimental.** Se realizan las cosas y tener habilidad para actuar en la realidad. Este conocimiento es la base esencial para realizar las actividades y resolver los problemas.
 - **Dimensión social.** En todo quehacer humano es inevitable la contemplación de una perspectiva social, y la competencia no iba a ser la excepción. Más aún, los recientes fenómenos de globalización y mundialización, que influyen especialmente en los

aspectos laboral y económico, ponen cada vez más de manifiesto la imposibilidad de realizar una actividad profesional, la que sea, de manera aislada. Es preciso entablar relaciones con personas de cualquier parte del globo, relacionadas con nuestra actividad, para poder seguir el ritmo acelerado de cambios, novedades y avances que nos atañen. Puede resumirse este hecho diciendo que el trabajo tiende aceleradamente hacia trabajar en equipo y establecer relaciones cooperativas.

Independientemente del reconocimiento de este fenómeno, en el desempeño de cualquier profesión las personas están obligadas a interactuar con sus compañeros, por lo que una competencia no se desarrollará nunca en el vacío, sino en un entorno laboral y profesional. Este aprendizaje resulta muy complejo, no sólo porque afecta al desarrollo integral del ser humano, sino porque escapa a las posibilidades reales de cualquier institución educativa universitaria.

Así pues, la dimensión social es un componente sustancial de todas las competencias, porque siempre se requiere de interactuar con otros para poder ser competentes. Además, las personas competentes deben poner en acción sus competencias al servicio de las estrategias de la organización.

- **Dimensión comunicativa.** La capacidad del hablante para establecer relaciones socioculturales e interactuar con su medio. Esta se subdivide en tres competencias básicas:
 1. La competencia interpretativa, entendida como la habilidad para encontrar sentido a la información exterior.
 2. La competencia argumentativa, a la que compete elevar la capacidad de razonamiento para sostener todo tipo de

planteamientos, desde saber exponer adecuadamente las propias tesis u opiniones hasta la organización coherente de argumentos.

3. La competencia propositiva, orientada a formular mundos posibles, regularidades, explicaciones y generalizaciones.

- **Dimensión ética.** Se concibe aquí la ética de manera muy general, como “una *racionalización* del comportamiento humano, es decir, un conjunto de principios o enunciados dados por la luz de la razón y que iluminan el camino acertado de la conducta”.

En palabras de Cañas-Quirós, “todas las profesiones implican una ética, puesto que siempre se relacionan de una forma u otra con los seres humanos.

2.1.1.4. Diferencias de la competencia profesional con otros conceptos cercanos

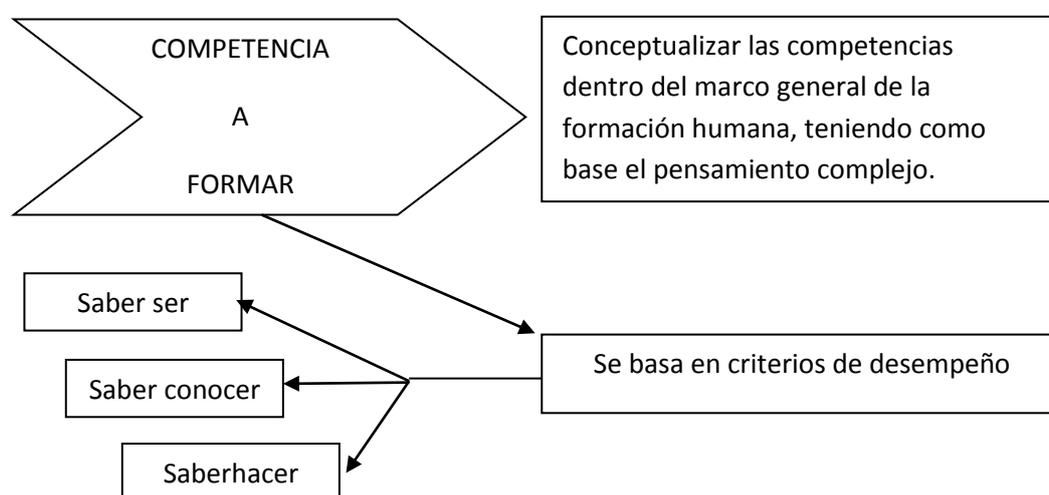
Según el Dr. Tobón, la competencia profesional, suele confundirse habitualmente con otros términos pertenecientes al mismo campo semántico, de manera que conviene tener presente las diferencias de matiz existentes entre conceptos semejantes. Tal como apunta Tobón, las **actitudes** son disposiciones afectivas a la acción, de manera que las actitudes impulsan al comportamiento en los seres humanos. Sin embargo, las **competencias** engloban no solo actitudes (saber ser), sino también el desempeño de tareas (saber hacer) y recursos cognitivos (saber conocer), entre otros rasgos y características.

Las **aptitudes** se refieren a potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación. Pero, obviamente, la **competencia** requiere un desarrollo efectivo de tal aptitud innata mediante la formación en ella.

Las **destrezas** aluden al desarrollo de las aptitudes innatas desde un punto de vista motor e intelectual sin que medie la educación, lo que faculta a ciertos seres humanos para realizar ciertas actividades físicas con mayor precisión que otros.

Las **habilidades** implican la formación en ciertas tareas o actividades para llevarlas a cabo con perfección. Sin embargo, la persona **competente** es algo más que habilidosa, pues aporta la comprensión del contexto en el que se desarrolla la tarea, conciencia crítica, consciencia de las posibles repercusiones de sus acciones, además de responsabilidad sobre las consecuencias que acarree su actuación.

Por último, la **capacidad** denota la posibilidad de actuar de manera competente, pero, la **competencia**, implica necesariamente la actuación efectiva de manera idónea, reconocible por otros y demostrada en la práctica como tal.



Fuente: Sergio Tobón T. (2006)

2.1.1.5. Competencias básicas, genéricas y específicas.

Se refiere a la taxonomía que distingue entre competencias básicas, genéricas y específicas.

Tomando como base a Tobón, las competencias básicas son las consideradas esenciales –de ahí su denominación- para vivir en sociedad y desenvolverse en ella. Dentro de las competencias básicas se hallan las competencias cognitivas de procesamiento de información, que en ocasiones se engloban dentro de los rasgos comunicativos en vez de considerarlos parte de los rasgos puramente cognitivos. Ello se debe a que la convivencia y la comunicación entre seres humanos dependen fundamentalmente de capacidades cognitivas. Desde el punto de vista del procesamiento de la información, pues, podemos discernir tres competencias básicas, ya apuntadas con anterioridad:

Las competencias genéricas, aquellas comunes a varias profesiones. Competencias genéricas señaladas por Tobón:

- **Gestión de recursos:** gestionar recursos de diverso tipo con base en los requerimientos de la producción
- **Trabajo en equipo:** planificar el trabajo en equipo teniendo como referencia los objetivos estratégicos de la organización.
- **Gestión de información:** procesar la información relacionada con un determinado proceso laboral, teniendo como referencia el puesto de trabajo, el nivel de responsabilidad y los requerimientos de la organización.
- **Comprensión sistémica:** establecer la interrelación y complementariedad de los diferentes procesos y subprocesos laborales, teniendo en cuenta la estructura y funcionamiento de la organización.
- **Resolución de problemas:** resolver los problemas planteados por una determinada situación, con base en el logro de los objetivos estratégicos de la organización.

- **Planificación del trabajo:** administrar el proceso de trabajo laboral teniendo como referencia las necesidades vitales personales y los requerimientos del puesto de trabajo, así como la estrategia organizacional de producción.

Por último, se entiende por competencias específicas aquellas que son propias de una determinada profesión. Poseen un alto grado de especialización y deben estar claramente determinadas en el plan de estudios de cada titulación. A su vez, dentro de estas últimas se pueden distinguir unas competencias obligatorias de otras competencias optativas. Las obligatorias son aquellas competencias compartidas por los diversos puestos de trabajo de un campo o área laboral, consideradas indispensables para obtener la titulación. En cambio, las **competencias optativas** son aquellas específicas de una clase específica de puestos de trabajo dentro del área o campo profesional. La titulación exige la adquisición de una o varias de estas competencias optativas.

2.1.1.6. Competencias esenciales que deben tener los docentes para trabajar desde un enfoque por competencias en educación superior

Es necesario que la universidad posea un perfil claro de los docentes que requiere acorde con el enfoque de las competencias. Esto posibilita: 1) criterios para asignar docentes a un módulo o proyecto formativo sobre la base de su formación en un área específica y en competencias; 2) una guía para que los docentes se evalúen cómo están con respecto a las competencias requeridas para aplicar el módulo o proyecto formativo; y 3) orientaciones para que los docentes se capaciten para dictar los módulos o proyectos formativos.

Las competencias que deben poseer los docentes para dictar un determinado módulo son de dos clases: competencias específicas y competencias genéricas. Las primeras se refieren a competencias que los docentes deben tener de acuerdo con el tipo de módulo de que se trate y de los contenidos que maneje. Así, un docente que trabaje en un proyecto formativo sobre el proceso de diagnóstico en medicina, debe tener las siguientes competencias específicas: 1) competencia de diagnóstico con un alto grado de idoneidad, con acreditación en medicina y cirugía; 2) competencia de intervención terapéutica; y 3) competencia para el empleo de ayudas diagnósticas.

Por su parte, las competencias genéricas se refieren a competencias que deben tener todos los docentes para trabajar con base en la metodología de los proyectos formativos. De esta manera, las principales competencias genéricas para llevar a cabo un módulo son las siguientes:

2.1.1.7. Competencia 1. Gestión de proyectos.

En este enfoque los docentes requieren saber por lo menos que todo proyecto se hace con base en las siguientes fases: 1) diagnóstico y contextualización en la realidad; 2) definición de objetivos y metas; 3) elaboración de la metodología para implementar el proyecto; 4) gestionar los recursos necesarios para implementar el proyecto; 5) ejecutar y evaluar el proyecto. Hay que anotar, finalmente, que trabajar por proyectos formativos requiere que el docente tenga competencia para aplicar los saberes conceptuales y metodológicos en la resolución de problemas concretos del entorno, pues esta metodología requiere mucho de la práctica. Sin eso no es posible formar competencias.

2.1.1.8. Competencia 2. Aprendizaje continuo.

Los docentes que aspiren a trabajar por competencias es la del aprendizaje continuo. Sabemos que estamos en un mundo cambiante, en el cual los conocimientos se están renovando y cambiando a gran velocidad, y por ello, se requiere en la universidad de docentes que estén dispuestos a aprender de forma continua los nuevos conocimientos y metodologías que se innoven. Esto es una condición básica para que la docencia tenga vigencia y pueda contribuir a la formación de estudiantes idóneos. Así mismo, el enfoque de competencias requiere que los docentes se estén capacitando de forma continua en estrategias didácticas y de evaluación, y esto no es posible con docentes resistentes al cambio o que no estén motivados a aprender.

2.1.1.9. Competencia 3. Empatía y cordialidad.

Se requiere de docentes con buenas relaciones humanas, con capacidad para relacionarse con los estudiantes, que muestren cordialidad para que ellos se sientan seguros y satisfechos. En especial, los docentes deben tener empatía, la cual consiste en la acción y la capacidad que tiene una persona de colocarse en el lugar de la otra persona, para comprender sus sentimientos, pensamientos y experiencias de vida. En la educación, es esencial que los docentes sean empáticos para que puedan comprender a sus estudiantes en sus necesidades, expectativas, dificultades, problemas e ilusiones, con lo cual la pedagogía, en un enfoque por competencias, trasciende la mera enseñanza de contenidos conceptuales y metodológicos.

2.1.1.10. Competencia 4. Transdisciplinariedad.

Se refiere a la construcción del conocimiento integrando saberes y metodologías desde diferentes disciplinas o subdisciplinas,

mediante un nuevo modelo que se caracteriza por un lenguaje coherente.

2.1.1.11. Competencia 5. Trabajo en equipo.

El trabajo con módulos requiere que los docentes posean el alto grado de desarrollo la competencia de trabajo en equipo por las siguientes razones: a) la planeación, ejecución y evaluación de todo módulo requiere de un trabajo en equipo con los docentes de otros módulos con el fin de asegurar que haya articulación, continuidad e integración, para así favorecer la formación de los estudiantes; b) en muchos casos, los módulos son implementados por varios docentes, y en estos casos se requiere que haya trabajo en equipo con el fin de que haya articulación de las actividades entre sí y con las competencias que se pretenden formar; y c) el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes es fundamental en las competencias y es por ello que los docentes requieren saber cómo promover el trabajo en equipo para que se posibilite dicho aprendizaje cooperativo.

2.1.1.12. Competencia 6. Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La competencia de las tecnologías de la información y la comunicación les posibilita a los docentes: a) mediar el aprendizaje de los estudiantes mediante el empleo de recursos de la Web, tales como enciclopedias, documentos, materiales multimediales, etc.; b) facilitar las labores de tutoría y asesoría en la realización de actividades de aprendizaje autónomo y cooperativo, mediante Chat y foros; y c) diseñar materiales digitales y multimediales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación requiere de una continua planeación, análisis y reflexión para que su empleo se de

forma pertinente a los propósitos pedagógicos y no de manera improvisada.

2.1.1.13. El currículo orientado a las competencias.

La síntesis que se expone se ha tomado de la propuesta del Enfoque Socioformativo Complejo de Tobón, que se diferencia de otras metodologías de diseño curricular por competencias en la medida que integra la investigación acción como eje del cambio educativo y la formación epistemológica en pensamiento complejo:

- a. Aplicación de la investigación acción - educativa en la práctica pedagógica de cada docente, en el marco de la participación en grupos de debate y de análisis, con el fin de que cada docente tome conciencia de cómo orienta su práctica, que la diagnostique, que planee acciones concretas para mejorar la calidad de su práctica docente bajo el enfoque de competencias, que ejecute dichas acciones y que las evalúe para el mejoramiento continuo.
- b. A partir de la investigación acción - educativa se llevaría a cabo una investigación profunda del contexto disciplinar, social, laboral, político, económico, profesional y empresarial en el que se desarrollará el título académico. Únicamente este conocimiento permitirá identificar las necesidades profesionales existentes en dicho entorno socioeconómico y, por tanto, la identificación de las competencias que deberán configurar el diseño curricular.
- c. Determinación de las competencias alrededor de las cuales se articulará el currículo. En ocasiones estas competencias vienen ya establecidas de antemano por grupos empresariales, instituciones educativas, asociaciones profesionales o entidades oficiales.
- d. Creación de nodos problematizadores, alrededor de los cuales se articulan problemas y competencias relacionadas entre sí. Tales

nodos orientarán la formación, la construcción de la malla curricular y posibilitarán la articulación de los diferentes semestres.

e. Una vez se han establecido los nodos que constituyen la estructura del currículo, se procede a determinar los equipos docentes encargados de administrar, gestionar y poner en acción los nodos, mediante actividades de docencia, investigación y proyección social.

f. Elaboración e implementación de los proyectos formativos o asignaturas que desarrollarán un determinado campo. Para ello se determina la ruta formativa, el plan de implementación, la mediación pedagógica y el material de apoyo a la formación.

2.1.1.14. El plan docente por competencias para una asignatura.

En un enfoque hacia las competencias, uno de los aspectos en los que más debe de trabajar el docente universitario es en la programación de su docencia. Es esencial que el profesor conozca a fondo el plan de estudios en el que se enmarca su docencia: el perfil profesional al que se orienta, así como su desarrollo completo en las distintas asignaturas.

Un Plan Docente por competencias para una determinada asignatura pretende orientar el aprendizaje, la docencia y la evaluación mediante una continua articulación de la teoría con la práctica en los diversos escenarios de formación, mediante talleres dinamizadores del aprendizaje orientados con base en estrategias didácticas de trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, empleo de mapas, simulación de actividades profesionales, pasantías, etc. Para ello se busca claridad en las competencias a formar, que sean pertinentes al contexto, con base en una evaluación continua de logros.

Se expone la estructura general de lo que es un Plan Docente por competencias para una asignatura, que es la base para elaborar éste con base en la metodología. Es importante aclarar que esto difiere de la metodología de módulos y de proyectos formativos, tal como ha expuesto Tobón.

¿Qué es un proyecto docente por competencias?

Significa:

- a. Tener claridad de la competencia a formar, acorde con el contexto;
- b. Orientar el proceso didáctico con base en actividades y problemas;
- c. Evaluar los aprendizajes de forma continua con base en indicadores y niveles de logro;
- d. Trabajar de forma articulada los contenidos cognoscitivos, afectivo-motivacionales y actuacionales;
- e. Llevar un registro y sistematización de las pruebas de aprendizaje mediante un portafolio;
- f. Desarrollar y fortalecer la metacognición, como esencia de la idoneidad, y
- g. Planear clases participativas con base en el análisis de problemas, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples.

2.1.1.15. Diferencias entre el plan docente de una asignatura, la metodología de módulos y el enfoque de los proyectos formativos.

Los planes docentes enfatizan ante todo en la planeación de la Ruta de Formación, y orientan de forma general en cómo abordar dicha formación, acorde con las competencias propuestas para el programa, el número de créditos asignados y los recursos disponibles. Los módulos, en cambio, no sólo describen la Ruta de Formación, sino que tienen desarrollados todos los contenidos conceptuales, afectivo-motivacionales y procedimentales, junto con las actividades de aprendizaje y enseñanza a trabajar con los estudiantes, en articulación con las tecnologías de la información y la

comunicación. Por su parte, los proyectos formativos son una metodología más avanzada, tienen como base los módulos, pero a diferencia de ellos, se estructuran con base en la metodología de proyectos.

2.1.1.16. Usos del plan docente.

Fruto de la planificación del Plan Docente, encontramos tres usos en el marco de una determinada asignatura:

- Uso propio del profesor, ya que le servirá como el guion de su docencia. Además del modelo público el profesor puede elaborar como un “cuaderno de bitácora” en el que señale comentarios e ideas que le faciliten la preparación de las clases y las mejoras posibles en otras ediciones de la asignatura.
- Uso del alumno. Es fundamental que el alumno conozca de antemano lo que va a estudiar y el sentido de esta formación.
- Uso de otros profesores y del departamento. Este programa debe servir para que los otros profesores conozcan la docencia y así evitar posibles solapamientos e incentivar la interdisciplinariedad. Además, el propio Departamento podrá controlar que la docencia se adecua al plan de estudios.

2.1.1.17. Metodología para planear un proyecto docente por competencias

Involucra los siguientes componentes: 1) Planeación de los aspectos formales, 2) Mapa de formación, 3) planeación de talleres y productos, 4) proceso de evaluación, 5) competencias docentes y 6) desarrollo de talleres. A continuación, se describen cada uno de estos seis componentes.

2.1.1.18. Guía para elaborar el plan docente de una asignatura por competencias.

Consiste en presentar el Plan Docente a los estudiantes en sus aspectos formales, para tener una orientación general en torno a cómo será la formación. Nombre de la universidad, de la facultad, del departamento, del programa y del Proyecto Docente: Indicar lo que corresponda, Contenidos y paginación: describir el índice, Código: lo establece la Universidad y la Facultad, Tipo de asignatura: se describe el tipo de asignatura, si es troncal, obligatoria, optativa o de libre configuración, en concordancia con el plan de estudios, Créditos: número de créditos asignados a la asignatura, junto con las horas semanales, Nivel: Corresponde al curso, y puede ser primero, segundo, tercero, cuarto, Ciclo de formación: indicar si es primero, segundo o tercer ciclo, Competencia global: es la competencia general que se va formando a lo largo del plan de estudios, y a la cual contribuye a formar la asignatura. En el Euroreferencial las competencias globales son los nombres de los grupos de competencia, Competencia de la asignatura: es la competencia concreta que se va a desarrollar en la asignatura, perteneciente a la competencia global. En el Euroreferencial las competencias concretas están organizadas en cada uno de los cinco grupos de competencias, con sus respectivos niveles de desarrollo, Nivel de desarrollo: En el Euroreferencial, cada una de las competencias tiene cuatro niveles de desarrollo, que van de un desempeño simple (nivel I) a un desempeño más complejo y experto (nivel IV). En el Plan Docente hay que especificar el nivel de desarrollo de la competencia concreta al cual se aspira, teniendo como base el Euroreferencial, Competencias genéricas: son competencias transversales, comunes a los diferentes puestos de trabajo. Unas están descritas en el Euroreferencial, otras son formuladas por otros proyectos de convergencia (por ejemplo, el Proyecto Tuning) y otras son

propuestas por la Facultad. En el Plan Docente se indican qué competencias genéricas se apoyarán dentro de la asignatura, acorde con los recursos y las actividades previstas, Competencias previas: describir las competencias que obligatoriamente se requieren previamente para la asignatura. Horario de clases: indicar grupo, cuatrimestre y días, y Horario docente: nombre del docente o de los docentes que van a orientar la asignatura, con una pequeña presentación, horario de atención, e-mail y web personal.

En las competencias y créditos, se describen con detalle los contenidos de las competencias que se van a formar en el Proyecto Docente de la asignatura, junto con los créditos. Para ello es preciso tener claridad de cómo se describen las competencias en una asignatura, con qué tiempo y en qué contexto.

2.1.1.19. Síntesis de talleres y productos.

Planear el proceso de formación en una asignatura por competencias es planear los talleres a implementar para formar las competencias propuestas en la asignatura, mediante el análisis y la apropiación de los aspectos conceptuales, los aspectos procedimentales y los aspectos actitudinales.

2.1.1.20. Metodología de evaluación.

La evaluación por competencias en cada asignatura se realiza de una manera continua con base en el análisis y sistematización de evidencias del proceso de aprendizaje a través de un portafolio.

Se hace una evaluación de diagnóstico para determinar los aprendizajes previos y analizar cómo se encuentran los estudiantes respecto al trabajo proyectado en la asignatura. Luego se lleva a cabo una evaluación continua a lo largo de toda la asignatura para ir analizando los aprendizajes de los estudiantes, determinar sus logros

y hacer recomendaciones para superar debilidades y dificultades. Finalmente, se realiza una valoración en torno al grado de formación de la competencia, con base en el análisis de las diferentes evidencias. La valoración final de la competencia requiere de una matriz para poder brindar una retroalimentación tanto cualitativa como cuantitativa.

2.1.1.21. Competencias docentes.

Describe las competencias genéricas y específicas que deben tener los docentes para trabajar en la asignatura. Las competencias específicas se refieren a competencias que los docentes deben tener de acuerdo con el tipo de módulo de que se trate y de los contenidos que maneje. Las competencias genéricas, en cambio, se refieren a competencias que deben tener todos los docentes para trabajar con base en la metodología de competencias.

2.1.1.22. Desarrollo de los talleres.

Se realizan con suficiente detalle debe llevar: nombre, docentes, horas de trabajo, actividad general a ser realizada, pasos para realizar el taller, horas de clase y criterio de evaluación. Los talleres deben posibilitar el trabajo del docente en las clases y también deben orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo.

2.1.2 Teoría sobre el modelo crítico reflexivo: del Dr. John Elliot.

El modelo crítico-reflexivo forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplio que asume la idea del “profesor como investigador” como eje fundamental de dicho movimiento. Según, John Elliot en una conferencia que dictó en la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) sintetiza magistralmente este proceso. Describe las características del sistema

educativo inglés, destacando el sistema de exámenes que determina el éxito o fracaso de los estudiantes y en consecuencia sus posibilidades de acceder a los niveles superiores de educación. A la edad de once años, los alumnos son ubicados en la “Grammar

School” o en la “Secondary Modern School” sobre la base de los resultados que obtenían en una prueba nacional, conocida como 11+. La vasta mayoría de los estudiantes fracasaban en esta prueba. Posteriormente a los dieciséis años se aplicaban nuevamente exámenes para obtener el Certificado General de Educación (GCE) en el que participaban una pequeña porción de estudiantes. La mayoría no presentaba estos exámenes o presentaba algunos que eran inferiores al GCE. El currículo de las Secondary Moderns reflejaba el contenido del GCE.

Durante los sesenta las escuelas. Al lado de las escuelas tradicionales comienzan a aparecer escuelas innovadoras. Entre las iniciativas renovadoras que comenzaron a instrumentarse se encuentra el cambio en los criterios para agrupar a los estudiantes; ya no se agrupan de acuerdo a sus habilidades, sino que los grupos se integran de manera heterogénea con estudiantes con grados diferentes de habilidades. Esta reforma se aplicó inicialmente a las materias humanísticas (inglés, historia, geografía y religión). Se pretendía establecer nexos entre las materias y la experiencia cotidiana. El contenido era seleccionado y organizado alrededor de temas vitales como “la familia”, “relaciones entre sexos”, “el mundo del trabajo” ...etc. La experiencia enseñó que para explorar estos temas era necesario superar la organización curricular basada en asignaturas. Se comenzó a integrar contenidos de diferentes áreas y los profesores comenzaron a trabajar en equipo.

Estas ideas expresan una concepción del aprendizaje activa y personal. El contexto memorístico y de solución de problemas de

rutina del aprendizaje en el aula se transforma en otro basado en la comprensión y el descubrimiento aluden a la cualidad de la experiencia intelectual que resulta de la actividad de aprendizaje, en sus dimensiones personales e impersonales.

Según Elliot (1990), “Estas interesantes y orientadoras ideas ponen de manifiesto distintas dimensiones de la ejecución de las tareas de “comprensión” en relación con quien las efectúa, con las operaciones implicadas y con la cualidad de la experiencia intelectual que provoca”.

Las discusiones y debates ocurrían tanto en ambientes informales como formales. Las “teorías” del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación se derivan de situaciones en circunstancias reales y específicas, más que de la formación profesional recibida en las universidades. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones de la misma. Las prácticas curriculares no se derivaban de teorías curriculares generadas y probadas independientemente de esa práctica. Ellas constituían los medios para generar y probar las propias teorías y las de otros. Las prácticas eran hipótesis a ser probadas. Esta visión de la relación teoría-práctica era contraria a la que normalmente se asume en los programas de formación de los profesores; según esta racionalidad la buena práctica consiste en la aplicación de los principios y el conocimiento teórico que previamente hemos aprendido.

“Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las practicas, y que teorizar consistía en articular tales “teorías tácitas”, sometiéndolas a la crítica en un discurso profesional libre y abierto. Yo también aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están

implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas” (Elliot, 1990).

Según Elliot en el éxito de estos procesos de innovación tienen mucha importancia el estilo de gerencia dominante en la institución universitaria. Se requiere una gerencia colegiada más que individualista o burocrática. Handy (1984, cit. por Elliot) señala que el sistema de gerencia amenaza la autonomía profesional cuando la política es generada y ejecutada jerárquicamente. Los sistemas que establecen estructuras colegiadas para la generación de políticas y mantienen estructuras jerárquicas para la ejecución son mejor aceptadas.

“La enseñanza basada en la investigación” es una característica especial de cierta clase de procesos de reforma curricular. Estas características son, según Elliot, las siguientes:

- 1.-Es un proceso iniciado por profesores en respuesta a una situación práctica particular.
- 2.-Las prácticas curriculares tradicionales resultan desestabilizadoras y problemáticas en tales situaciones, por cuanto desarrollan en el estudiante resistencia o “rechazo a aprender”.
- 3.-Las innovaciones que se proponen aumentan la controversia con el grupo directivo, porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas existentes acerca de la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- 4.-Los problemas y las interrogantes son clarificadas y resueltas en un ambiente colegiado libre y abierto caracterizado por el respeto mutuo y la tolerancia, en ausencia de restricciones.
- 5.-Las propuestas de cambio son tratadas como hipótesis provisionales a ser probadas en la práctica en un contexto colegiado.

6.-La administración ofrece márgenes flexibles para el desarrollo de políticas y estrategias curriculares.

2.1.2.1. Bases teórico metodológico del modelo crítico reflexivo.

El modelo se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza. Estas ideas se articulan y clarifican en el proceso.

Con respecto a la educación se reafirma su carácter ético. La actividad educativa no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa.

Pérez Gómez (1990) señala que “no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento que se derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni los fines tampoco justifican los medios”.

Pérez Gómez (1990) también manifiesta que “La práctica didáctica se justifica... en la medida que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad a largo plazo... A contracorriente con la tendencia dominante en la filosofía y en la ética de las sociedades posindustriales avanzadas y de los modelos neoconservadores en educación que pretenden reimplantar en la actualidad el principio de la eficacia y de la primacía de los resultados tangibles sobre el valor educativo de los procesos se define con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos”.

Así, la educación se visualiza como un proceso dialéctico en el cual el significado y la significación de las estructuras son reconstruidas en un proceso de concienciación históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vitales.

Esta visión de la educación implica un cambio en el concepto de aprendizaje, el cual al mismo tiempo determina cambios en los criterios por los cuales es evaluado. Cuando el aprendizaje es percibido como una “producción activa” es una manifestación de las potencialidades humanas. La manifestación de tales cualidades puede ser descrita y juzgada, pero no estandarizada y medida.

La idea de enseñanza implicada en este modelo es también diferente. No es una actividad dirigida a controlar resultados de aprendizaje, más bien se concibe como una actividad dirigida a facilitar un proceso dialécticamente indeterminado entre las estructuras públicas de conocimiento y las subjetividades individuales. Se preocupa más por los procesos que por los productos del aprendizaje. Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender los poderes naturales de la mente humana.

Elliot (1990) indica también que “los criterios para evaluar la enseñanza se refieren a la extensión en la cual los profesores proporcionan a los estudiantes oportunidades para manifestar sus potencialidades. Los criterios para evaluar el aprendizaje y la enseñanza son distintos. En el caso del aprendizaje se refieren a las cualidades de la mente manifestadas en los resultados de aprendizaje. En relación a la enseñanza los criterios de evaluación se refieren a la forma como la enseñanza facilita a los estudiantes las oportunidades para desarrollar y manifestar tales cualidades. Tal pedagogía requiere que los profesores reflexionen en y sobre el proceso del aula independientemente de cualquier evaluación que

ellos hagan de la calidad de los resultados del aprendizaje. La pedagogía es un proceso reflexivo. Son los datos del proceso más que los del producto lo que constituye la base de la evaluación de la enseñanza”.

Apoyándose en la psicología constructivista el modelo crítico reflexivo considera que los sistemas de pensamiento se aprehenden según construcciones particulares que conducen a la diversidad y a la divergencia, dado el carácter singular que tiene la construcción de conocimiento en cada individuo y grupo.

Se propugna en síntesis una “enseñanza para la comprensión” entendida por Kemmis como la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos que sean claves para estructurar el pensamiento en el ámbito disciplinar concreto, lo que implica la capacidad de elaborar nuevas cuestiones y originales interpretaciones que enriquezcan y transformen el significado dado.

El concepto de currículo también se modifica dentro de este modelo. El currículo no es visto como una selección organizada de conocimiento, conceptos y habilidades determinadas independientemente del proceso pedagógico, únicamente sobre la base de la estructura pública del conocimiento. El mapa curricular está configurado por la práctica pedagógica específica real y situacional en la que se desarrolla.

Proporciona un sentido de dirección más que agenda rígida. El currículo se desarrolla en y a través del proceso pedagógico.

Se adopta una perspectiva “crítica” para la elaboración del curriculum. La teoría crítica del curriculum trasciende la oposición entre las teorías prácticas y las teorías técnicas tanto en lo que respecta al discurso como a la organización social y a la acción. En cuanto al discurso se supera la oposición entre el cientificismo y el

humanismo y se propicia un discurso “dialéctico”; frente a las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social se propugna la participación democrática y comunitaria; con respecto a la acción se fomenta un tipo de acción emancipadora en contraste con las perspectivas de acción técnica e instrumental.

Kemmis (1988) refiere que “la forma crítica de teoría sobre el curriculum debe adoptar maneras de organización comunitarias, basadas en las relaciones sociales caracterizadas por el mutuo respeto y consideración, expresivas de los valores comunitarios compartidos, y respetadas y puestas en acción en las actividades mutuamente intensificadoras, cooperativas y comunitarias”.

La pedagogía en la que se sustenta el modelo reflexivo integra tanto el proceso de validación del mapa curricular en desarrollo como el proceso de aula. Para validar el currículo en proceso es necesario que el profesor aprehenda todas las dimensiones de ambos procesos y su contexto.

Elliot advierte sobre ciertas concepciones y prácticas que pueden desvirtuar el verdadero sentido de este modelo. Cuando el mundo académico utiliza denominaciones como “los profesores investigadores”, “investigación-acción educativa”, enseñanza e investigación educativa... etc.” pareciera estar respondiendo a la racionalidad de la teoría y la investigación convencional que en opinión de este autor no se corresponde con el carácter del mismo. Enseñanza e investigación son percibidas como actividades separadas, mientras que desde el punto de vista del modelo reflexión y acción son dos aspectos de un solo proceso.

Elliot (1990) indica que “habiendo trasladado “reflexión” o “autoevaluación” a “investigación” los académicos corren el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos

mecánicos y de técnicas estandarizadas más que un conjunto de ideas dinámicas y principios que estructuran, pero no determinan la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico”.

Dentro del modelo crítico reflexivo la función docente constituye una compleja práctica profesional que demanda un proceso permanente de investigación.

Pérez Gómez (1990) refiere que “diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural”.

El método de intervención que propone el modelo crítico reflexivo se fundamenta en las siguientes premisas:

- La reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica;
- Mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas;
- La “deliberación” práctica tiene carácter cooperativo;
- El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar).

Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña,

porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Gimeno (1983) afirma que “uno de los postulados básicos de este enfoque consiste en concebir el acto de enseñanza como el resultado de un proceso de decisión, con una actitud más científica que supone una progresiva concienciación reflexiva, ubicada en tiempo real y en el contexto ecológico en el que se desenvuelve la acción de la enseñanza. Se enfoca la actuación del profesor con esquemas más ecológicos para descubrirla, y se plantea una forma diferente de concebir la racionalidad de la acción pedagógica, en términos de coherencia explícita entre el proceso cognitivo de procesamiento de la información pedagógica que sigue el profesor y su actuación posterior”.

Entre los rasgos más destacados de esta tendencia se encuentran:

-La competencia docente entendida como competencia epistemológica, es decir, capacidad para aportar fundamentos defendibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, utilizando procedimientos de indagación y resultados de investigaciones.

- Valor del conocimiento como guía de la acción. El conjunto de conocimientos, creencias y actitudes sobre la realidad en la que se actúa es el que da sentido y delimita las situaciones complejas y poco estructuradas típicas de la enseñanza. Las situaciones se categorizan tras un diagnóstico.

-El nivel de formación pedagógica condiciona el nivel de explicación que se hace de los problemas educativos.

-El profesor es un agente más que un usuario pasivo de técnicas de enseñanza.

Este nuevo paradigma no es fácil de implantar en contextos ideológicos y pedagógicos, donde no existen márgenes flexibles para la toma de decisiones por parte del profesor. La formación del profesorado no se resuelve simplemente dotándolos de técnicas aplicables de manera mecánica. El paradigma opera como una guía orientadora en torno a la cual deberán estructurarse los contenidos y la metodología apropiada.

Una característica importante de este paradigma es considerar a las competencias como destrezas abiertas, analizando sus bases científicas y sus consecuencias. En tal sentido la competencia epistemológica constituye el sustrato teórico-crítico que tiene que fundamentar cualquier técnica. Uno de las propuestas en las que han cristalizado los postulados fundamentales de este paradigma es la investigación-acción, en el cual se concibe al profesor como investigador y al aula como un laboratorio permanente para la investigación educativa.

Stenhouse (1980), nos dice que “tanto la investigación como el currículo constituyen hipótesis que el profesor tiene que probar, en una fusión dialéctica entre las ideas y la practica en continuo cambio”.

Según Gimeno (1983), las competencias básicas a considerar en la formación del profesorado serían las siguientes:

- Capacitación cultural.
- Bases de conocimiento sobre la educación (teoría crítica sobre la educación, conocimiento pedagógico, investigación).

- Capacidad de diagnóstico de la situación en la que tiene que actuar (variables de tipo psicológico, social... etc.). Capacidad de observación y técnicas de diagnóstico.
- Conocimiento técnico de los recursos metodológicos disponibles, dirigido a descubrir sus posibilidades, los efectos posibles que derivarán de su uso, conocimiento de su funcionamiento y elaboración para aplicarlos con flexibilidad en situaciones dispares.
- Tomar conciencia del proceso de información con sus implicaciones intelectuales, afectivas, socioculturales... etc. y descubrir las teorías implícitas que subyacen a los modelos metodológicos.
- Toma de decisiones. Discusión de las estrategias a seguir, selección de recursos para las distintas estrategias.
- Control de la práctica. Observación de la propia práctica.
- Evaluación crítica de lo que se ha hecho. Autorreflexión y reflexión compartida con otros profesores y con los alumnos.

Es preciso puntualizar que la formación de los profesores debe incluir.

Al respecto, García Carrasco (1988), nos dice que “en una componente sistemática-teórica, la proporción de teoría y práctica debe establecerse tomando en cuenta las características del subsistema social, que el caso de la educación es el aula y su contexto ecológico”.

2.1.2.2. Fundamentos Meta-Teóricos del Modelo Crítico Reflexivo.

La formación de los profesores ha estado impregnada de manera implícita o explícita de las concepciones dominantes acerca

de la relación entre la teoría y la práctica. Esta relación ha respondido a su vez a los paradigmas científicos prevalecientes.

Carr y Kemmis (1988) distinguen tres enfoques con respecto a los conceptos de teoría y práctica educativa y de las relaciones entre ellas: Positivista (reproductor, causal, predictivo, explicativo), interpretativo (hermenéutico, descriptivo) y socio-crítico (transformador). El primer enfoque proviene de la corriente positivista de la ciencia. El positivismo defiende la unidad del método científico (monismo metodológico) entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación y considera a las ciencias naturales exactas como el ideal metodológico que mide el grado de desarrollo de todas las ciencias incluidas las sociales. Su visión de la explicación científica es “causal”.

El enfoque positivista de la teoría y la práctica educativas supone por un lado que el enfoque científico de la educación garantiza una solución racional de las cuestiones educacionales y por el otro que las cuestiones educativas relativas a los medios educativos pueden ser solucionadas científicamente. En la concepción positivista del conocimiento la teoría orienta la práctica y lo teórico se relaciona con lo práctico por medio de un proceso de control técnico. Pretende unificar las verdades en teorías que orienten la acción en función de líneas predeterminadas. La relación entre lo teórico y lo práctico es un camino unidireccional que conduce de la idea a la acción, de los principios teóricos a la práctica educativa.

Carr y Kemmis (1988) exponen que “desde la perspectiva interpretativa que se nutre de la tradición “interpretativa” de los estudios sociales, pretende sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción”; también afirman que “el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social

mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas; ahora bien, cuando este tipo de interpretación teórica sea puesto a disposición de los actores individuales afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y por tanto les “ilustrará” e “iluminará” sobre el significado de sus acciones”.

La concepción interpretativa implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. La relación entre teoría y práctica es bidireccional; la deliberación práctica está impregnada no sólo por las ideas sino también por las exigencias prácticas de la situación. El observador interpretativo se ve a sí mismo en el interior de la vida social. La concepción de teoría que subyace al enfoque interpretativo es la noción clásica que tiene como finalidad guiar a la práctica y que está exenta de toda valoración.

Cuándo se habla de investigación educativa no podemos caracterizarla simplemente por el asunto que investiga ni por los métodos y las técnicas que se utilicen, sino por la finalidad que persigue esta clase de investigación. La educación es una actividad eminentemente práctica y por lo tanto la investigación educativa tiene que operar en el contexto de los fines prácticos de la educación. El carácter práctico de la educación y de los problemas que se investigan en ella entraña sin embargo tanto una comprensión previa como un conjunto de creencias y en cierto modo algún tipo de “teoría” que explica, da sentido y orienta la actividad educativa.

Carr y Kemmis (1988) manifiestan que “la naturaleza de la “teoría” que orienta la investigación y la práctica educativa en general es distinta a la que opera en otros campos disciplinarios. En este caso, la teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los

respectivos practicantes”; también afirman que “la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar”.

Para que la práctica educativa adquiera un carácter científico se requiere en primer lugar dejar de percibirla como una actividad rutinaria apoyada en la tradición. Es necesario igualmente que el docente deje de percibirse a sí mismo como un simple aplicador de técnicas de enseñanza, sin cuestionarlas ni valorarlas. El docente no asume esporádicamente el rol de investigador, sino que esta actividad constituye el sustrato permanente que fundamenta, orienta y transforma su práctica, sometiéndola de manera constante a la crítica y a la reflexión.

En este contexto, tanto las teorías como las técnicas, los conceptos, métodos, etc. de investigación de las ciencias sociales constituyen recursos disponibles que una vez procesados a la luz de las exigencias y necesidades de la práctica educativa, pueden ser utilizados para mejorar dicha práctica. Resulta obvio que el desarrollo de la propuesta crítico reflexiva requiere de bases epistemológicas alternativas y diferentes a las que sustentan a las ciencias sociales en general y de un modelo de ciencia que integre la teoría y la práctica en su enfoque de la naturaleza de la teoría y contemple en la teoría la finalidad de criticar los elementos insatisfactorios del pensamiento práctico y los modos en que pueden ser superados.

2.1.3. Teoría sobre el desempeño docente basado en evaluación de la educación: Doctora Elva Isabel Gutiérrez Cabrera.

Esta teoría contiene factores clave en el desempeño docente, aptitudes, habilidades, estrategias y métodos; considerando el papel que desempeña el profesor como profesional de la educación, las

aptitudes docentes se consideran al conjunto de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que le permiten al profesor cumplir con sus responsabilidades profesionales de manera adecuada.

Jiménez (1999) manifiesta que “para poder enseñar se deben dominar ciertas metodologías y para que esto sea posible el profesor debe ser un profesional de la enseñanza”.

El profesor con su forma de actuar influye en la conducta de los alumnos, es por ello que su actuación debe basarse en principios éticos fundamentales, la trascendencia de la labor docente y su incidencia sobre la persona humana exige una moral profesional que asegura el prestigio de la profesión y el cumplimiento de la responsabilidad educativa

Planear es preparar las clases y cursos, es considerar las características de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se enseña, preparar las actividades y los materiales necesarios, con ello el profesor se asegura que sus alumnos aprendan al máximo.

La planeación permite impartir buenas clases, entendiendo como buena clase aquellas en que a pesar de las dificultades y las circunstancias en las que se imparte, el profesor prevé los elementos necesarios para hacerlo lo mejor posible.

Ainscow (2001) manifiesta que “la planeación es fundamental para el éxito de la enseñanza, es un proceso de preparación previo que puede ser modificado sobre la marcha”.

Las estrategias organizativas y didácticas, son la secuencia de actividades del profesor y alumnos en diversos estilos de trabajo, combinando métodos y técnicas de enseñanza en función de los

objetivos a lograr, las características de los alumnos, los contenidos, los recursos, el ambiente, etc.

Es el manejo de diversas opciones de enseñanza para distintos problemas de aprendizaje, considerando que el currículo es variado y que la programación contiene contenidos enfocados al aprendizaje de contenidos, de actitudes y de procedimientos, por lo tanto, las formas de organizar su enseñanza deben variar y para ello el profesor debe contar con una serie de metodologías con diversos niveles de dificultad.

Las estrategias organizativas y didácticas que establece el docente para abordar los contenidos en el aula, permiten organizar actividades que den un nivel de significatividad a los aprendizajes y la posibilidad de uso en la vida diaria del alumno

Ainscow (2001) manifiesta que “el uso de un conjunto variado de estrategias y modelos de enseñanza logra mayor participación y compromiso del alumno, la posesión de diversos estilos es vital para una práctica de enseñanza eficaz en el aula”.

El método didáctico es el conjunto de procedimientos que reúnen técnicas y métodos para el desarrollo de las actividades en el aula.

Para Alvaro (1990) es “organizar y descubrir las actividades convenientes para guiar a un sujeto en el aprendizaje de cualquier estado de cosas, acontecimiento y acciones”.

En la actualidad se ha identificado que el proceso de aprendizaje requiere de una variedad de procedimientos, estrategias y técnicas, por ello el método brinda al profesor criterios para modelar el método que mejor responda a la situación didáctica que pone en práctica.

Corresponde al profesor crear un entorno de aprendizaje adecuado para que el alumno incorpore nuevos conocimientos a los ya adquiridos, a través de la asimilación cognitiva, modificando, diversificando y enriqueciendo sus esquemas previos. Un adecuado método de enseñanza hace posible mejores aprendizajes.

Según Álvaro (1990), “el profesor más eficaz es el que sabe utilizar la metodología o técnicas didácticas más adecuadas en cada momento y situación de aprendizaje”.

La asignación de tareas debe realizarse inmediatamente a la actividad con que está relacionada, hay que tener cuidado de que se vea como parte de la lección y que los alumnos comprendan que es importante y no es solo una obligación para cubrir tiempo, debe ser alcanzable, atractiva y mantener la atención.

Las tareas realizadas necesitan ser revisadas y corregidas lo cual puede realizarse de varias formas: durante la actividad práctica, intercambiar los trabajos entre los alumnos, recogerlos todos y revisarlos posteriormente al trabajo de aula o preguntarles a los alumnos por sus respuestas, es importante darles retroalimentación sobre el trabajo hecho y revisar nuevamente para confirmar que el alumno ha comprendido los contenidos adecuadamente.

Los cuestionamientos, son una herramienta de gran utilidad para propiciar la participación activa de los alumnos son los cuestionamientos. Los cuestionamientos tienen como propósito estimular, extender, ampliar, clarificar y confirmar el pensamiento. Las preguntas permiten al profesor verificar la comprensión del tema, clarificar si es necesario.

Flanders (1977) manifiesta que “más de dos terceras partes de las preguntas que realiza el profesor, prevén una respuesta esperada”.

De Pablos (1988) afirma que “el aula es el espacio, la situación, el ámbito humano específico, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos, que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y determinan en cierta medida los comportamientos de los que comparten estos escenarios”.

Fuéguel (2000) refiere que “una buena distribución y organización del entorno permite mejorar el aprendizaje de los alumnos, debe ser un espacio educativo donde los alumnos se puedan mover con libertad, debe ser confortable, segura y funcional, los colores, luz y temperatura no deben ser agresivos”.

Pertierra (1993) dice que “la disposición del ambiente es una estrategia de aprendizaje, que complementa otras estrategias didácticas. La disposición del ambiente puede enviar mensajes de: incitación al movimiento, llamar la atención sobre los materiales, estimular la concentración y motivar el trabajo. Pero mal organizado puede provocar lo contrario”.

Medina (1980) afirma que "la interacción es una relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos y la acción directa que desarrolla con ellos. La enseñanza requiere de la interacción que se da entre los sujetos”.

Las relaciones que establece el profesor con sus alumnos exigen una actitud positiva, con orientación académica y metódica, el profesor debe ser abierto, atento y amable, pero sin caer en extremos. Se ha encontrado que los profesores con orientación excesivamente afectiva y los profesores amargados, malhumorados y autoritarios, tienden a generar niveles más bajos de aprendizaje.

Fernández (2001), manifiesta que “cuando encontramos en las clases alumnos que no atienden, no le interesan los temas, alborotan o llaman la atención continuamente son señales de que no están

motivados. La mejor forma de potenciar el aprendizaje es favoreciendo la motivación”.

Para Good (1987) las expectativas del profesor son “inferencias que los profesores hacen del desempeño académico futuro de los alumnos y acerca de los tipos de roles de aula que los estudiantes necesitan en relación a la percepción que el profesor tiene de sus habilidades”.

Muijs (2001) nos dice que “las expectativas del profesor pueden afectar a los alumnos de diversas formas”.

Fernández (2001), al respecto dice que “sobre todo en el aprendizaje, al comunicarlo a través de verbalizaciones, poniendo más atención a los alumnos con altas expectativas, criticando a los alumnos con bajas expectativas, no darles tiempo para responder preguntas, dándoles más tareas y con poco nivel académico. Éstas expectativas son percibidas por el alumno y puede empezar a actuar en la forma que se espera.

Emmer (1987) afirma que “la gestión o manejo de aula es un conjunto de comportamientos y de actividades del profesor encaminados a que los alumnos adopten una conducta adecuada y a que las distracciones se reduzcan al mínimo, requiere de procedimientos específicos para crear un entorno que permita la enseñanza y el aprendizaje, previniendo las faltas y las distracciones. Es un concepto muy amplio que implica por un lado un ambiente de aula adecuada y por otro, prácticas docentes eficaces”.

Gotzens (1997) por otro lado, manifiesta que “la disciplina en el aula, es el gobierno de la clase para que la actividad educativa se desarrolle ordenadamente, sin interferencias; las estrategias de disciplina son formas de organizar y controlar la conducta de los alumnos. Un ambiente adecuado para la enseñanza está muy

relacionado con el orden, la disciplina o el control, los cuáles deben partir de la organización escolar para favorecer su realidad”.

Muijs (2001) expresa que “el uso de recompensas o sanciones puede reforzar o detener ciertos comportamientos; las recompensas o refuerzos influyen el comportamiento social del alumno”; este pensamiento es refrendado por Brophy (1998) quien refiriéndose a las recompensas dice que “los motiva a poner esfuerzo en la tarea”.

Pineda (1993) nos dice que “Los procesos de evaluación en el aula, es un proceso sistemático de valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de retroalimentar el aprendizaje”.

López (2000) manifiesta que “es una etapa del proceso enseñanza- aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno”.

Álvarez (2001) por su parte nos dice que “forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en la vida cotidiana y, con él, en el aprendizaje, y que su propósito fundamental es tomar conciencia del proceso de aprendizaje, valorar dificultades, tomar decisiones para cambiar metodologías, intervención individual o mejorar los procesos en general”.

2.1.3.1. Modelo de evaluación.

Teniendo como base la teoría, la dimensión Normativa (30%), valora el cumplimiento de los valores normativos de la institución, que comprende indicadores: asistencia, portafolio de evidencia, cumplimiento en la entrega de la planeación didáctica, calidad de la planeación, entrega de evaluaciones. entrega de reporte de asistencias, participación en actividades extracurriculares, participación en actividades de capacitación y actualización

permanente, cumplimiento en actividades de tutoría, cumplimiento en actividades de asesoría, índice de reducción de alumnos en riesgo.

Los resultados de esta dimensión se emiten con los siguientes parámetros, lo cual representa el 30% del puntaje final obtenido: excelente/10, bueno/9, suficiente/8, insuficiente/7.

También la dimensión Desempeño en el aula (40%), considerada la de mayor peso en el Modelo de Evaluación, por la relevancia que tiene, ya que el desempeño en el aula permite valorar competencias docentes como: Dominio de la disciplina, dominio didáctico, dominio tecnológico.

Según Gutierrez (2004), la integran los indicadores del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente, para lo cual se utiliza la Guía de Evaluación y la Rúbrica para la Evaluación del Desempeño en el Aula. Se evalúan los siguientes indicadores: aptitudes y habilidades docentes, planeación y estrategias didácticas, métodos y técnicas de enseñanza, diversidad en la organización del aula, interacciones y actitudes docentes, expectativas de los alumnos, disciplina en el aula, recompensas y sanciones, evaluación del aprendizaje.

Con este instrumento se emiten resultados con los siguientes parámetros, lo cual representa el 40% del puntaje final obtenido: excelente/10, bueno/9, suficiente/8, insuficiente/7.

Así mismo, respecto a Satisfacción de los alumnos (30%), la opinión de los alumnos respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje es de suma importancia para la valoración del desempeño docente, tomando en cuenta que un buen proceso de aprendizaje está directamente vinculado a la capacidad del profesor de generar un proceso de enseñanza diversificado, que considere las características de los estudiantes, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje. Es por ello que se aplica la encuesta de

Opinión del Estudiante, que valora las características del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de esta dimensión se emiten con los siguientes parámetros, lo cual representa el 30% del puntaje final obtenido: excelente/10, bueno/9, suficiente/8, insuficiente/7.

2.1.3.2. Etapas en el proceso de evaluación del desempeño docente.

Las etapas del proceso de evaluación del desempeño docentes son: motivación y sensibilización, integración de la comisión de evaluación del desempeño docente, integración del plan de evaluación del cuatrimestre, taller de análisis de los instrumentos de medida y recolección de datos, recolección de información, análisis de información informe de resultados, conclusiones y plan de mejora.

Los resultados finales se entregan al docente en un formato de reporte, con las recomendaciones técnicas necesarias. En los casos donde los resultados resultan en los niveles de insuficiente y suficiente, se solicita al docente un Plan de Mejora que incluye su participación activa en un proceso de asesoría especializada, que atiende específicamente las debilidades detectadas.

2.2. BASE CONCEPTUAL

2.2.1. Las ciencias de la educación: La pedagogía y el desempeño docente.

En la época antigua, especialmente a Platón para discutir el carácter que tienen sus enunciados sobre la educación. Aparentemente es un discurso pedagógico y así se ha tomado por la mayoría de los historiadores de la pedagogía, pero, aunque aparece más o menos sistematizado en los diálogos. La teoría de la educación

que elabora Platón se enmarca en su teoría política y ésta a su vez en su sistema filosófico general, el idealismo. La construye como una reacción frente a la nueva práctica educativa que habían desarrollado los sofistas los que pretendían llenar las necesidades de saber-hacer político del nuevo grupo con poder económico que surge al lado de la casta aristocrática en Atenas.

La teoría platónica de la educación es una teoría reaccionaria que se enfrenta contra el ideal educativo sofista y que se elabora en el contexto de un sistema filosófico ya desarrollado.

El objetivo primordial de Platón es elaborar una teoría del Estado. El sistema educativo debe estar de tal modo organizado que debe ser el fundamento de una sociedad regida por la justicia, es decir, en que todos los individuos puedan ocupar el puesto que les corresponde según sus aptitudes naturales.

Bedoya (2002; 29) expresa que “La pedagogía es una ciencia social, debe describirse la educación como “una realidad dada”, como “hecho”. Por lo tanto, como los hechos sociales son fundamentalmente históricos, entonces su investigación empírica debe extenderse al campo histórico.

Durkheim, en este sentido señala también que cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria.

En la primera etapa, se trata de describir el objeto de estudios (el proceso docente – educativo) sólo por medio de los componentes del proceso, estudiados cada uno de ellos aisladamente. Se tenía el criterio de que mediante los mismos se podía determinar el comportamiento del proceso y que en ellos radicaba toda la fuerza analítica de la ciencia pedagógica, sobre la base de una posición

animista. Estos conceptos existían a priori en la sustancia de la misma del proceso y el papel del investigador consistía en mostrarlos.

El aprendizaje del futuro maestro, en esta primera etapa, se alcanzaba si el alumno se apropiaba de esos conceptos, su descripción, así como el sistema de principios que aportaba el instrumento de actuación profesional.

En la segunda etapa, se trata de encontrar las relaciones entre las variables buscando sus vínculos causales en el que la variable causa desempeña el papel de variable independiente y el efecto el de la variable dependiente.

2.2.2. El objeto propio de la pedagogía.

El problema específico de la epistemología con respecto a la pedagogía radica en descubrir y en definir su objeto. “La situación actual de las ciencias de la educación exige replanteamientos epistemológicos. La pedagogía puede caracterizar como un estado de crisis, ya que ésta pretende funcionar como una ciencia aplicada. El análisis epistemológico debe enfrentar precisamente esta condición de crisis como un reto o un desafío en el momento.

2.2.3. Fundamentos epistemológicos.

El enfoque inductivo-deductivo valida en la práctica mediante un experimento las Ciencias Sociales en que influye decisivamente la naturaleza subjetiva del objeto de la investigación, requiere de otro tipo de análisis. El objeto del estudio en cualquier investigación es el todo, es el proceso, los cuales surgen, se desarrollan y desaparecen, como un sistema y sólo así no se estudian componentes o elementos aislados, sino relaciones que contienen los vínculos entre componentes, variables e indicadores que expresan el movimiento del objeto.

Las relaciones, como interpretación del objeto de estudio, poseen una naturaleza o racionalidad dialéctica. Es decir, carece de sentido concebir una estructura estática, cuando sus elementos constituyentes son, por naturaleza dialécticos, y responde al comportamiento del objeto, cuyas funciones son las leyes objetiva-subjetiva problema carácter objetivo-subjetiva necesidad de aquel que requiere transformar la situación se suma interpretación que este hace a partir del marco teórico, la relación objetiva-subjetiva inherente a cada categoría, concepto o ley, es imprescindible el análisis factoperceptible en interrelación permanente con lo teórico-histórico. La pedagogía, es la ciencia que tiene por objeto el proceso de formación, es decir, la que estudia la formación en general, de la personalidad de los hombres.

El estudio de la Pedagogía nos permite dirigir científicamente la formación de los ciudadanos de una sociedad para alcanzar altos niveles de calidad y excelencia.

Tres tipos de proceso: educativo, capacitivo e instructivo. La educación es el proceso social que se desarrolla como sistema para influir en la formación de los rasgos más trascendentes de la personalidad de todos los miembros de dicha sociedad. Educar es preparar al hombre para la vida. El proceso educativo puede clasificar tipo de institución, escuela, familia, sociedad. Es la educación en sentido amplio, tres instituciones sociales el esencial rol de la escuela se le asigna el papel rector de la educación de las nuevas generaciones y de ser el centro de su ejecución.

2.2.4. La Didáctica y el Desempeño Docente.

Comenio, a través de su obra Didáctica Magna, inicia la tradición de la didáctica como técnica, respondiendo a las necesidades de su época.

Comenio logra articular su ideal a través de una metodología inductiva claramente sensualista yuxtapuesta a un misticismo que, como fundamento último ve en el hombre el poseedor de un saber potencial que le permite acceder al conocimiento. Concebimos a la docencia como un proceso, una práctica social, donde maestros y alumnos cooperan propiciando y construyendo el conocimiento produciendo aprendizajes significativos interactuando en la toma de decisiones, en la revisión del proceso docente – educativo, como ejes de contradicciones y conflictos, como seres sociales e históricos, donde ambos, sean sujeto y objeto de transformación, planificadores de acciones posibilitando aprendizajes significativos, así como también siendo agentes de socialización.

La docencia, hasta el presente, ha estado enfocada más en la enseñanza que en el aprendizaje concibiéndose el conocimiento como producto terminado que es transmitido verbalmente del maestro a los alumnos.

La docencia, hasta el presente, ha estado enfocada más en la enseñanza que en el aprendizaje concibiéndose el conocimiento como producto terminado que transmitido verbalmente del maestro a los alumnos.

La docencia hasta ahora, no propicia el desarrollo de la dinámica grupal fuerte de experiencia de aprendizaje. Muchas veces el docente representa un obstáculo para la interacción y la comunicación, pues su actividad académica intra – aula reproduce las formas de instrucción que experimentó cuando era alumno, siendo los únicos referentes que tiene al ejercer la labor docente.

Según lo dicho concebimos la Actividad Académica, intra y extra aula como el conjunto de procesos dialécticos, operaciones, acciones y actividades dialécticas realizadas por el maestro, en interacción con el alumno, la sociedad, la naturaleza, etc., que integra

el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en forma permanente, a partir de las concepciones científicas del mundo, conocimiento, aprendizaje, realidad, educación, hombre, etc., desde donde se inicie un proceso de lucha contra determinadas orientaciones negativas de lo tradicional para alcanzar la posibilidad de su transformación total.

Consideramos que la actividad académica debe ser ante todo una práctica social. Su posible transformación supone rescatar para ella una discusión más amplia que la del salón de clases.

Santoyo (1981), manifiesta que “el Proceso Enseñanza-Aprendizaje debe ser realizado a través del proceso grupal que nos lleve a su análisis desde otras perspectivas, donde la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas, en el que los sujetos sociales, maestros-alumnos, establecen interrelaciones, mediante las cuales conforman un grupo con dinamismo propio”.

En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos, al vínculo en situación de docencia, no es una relación de sujetos aislados, sino más bien una relación de grupo, y, en este sentido de interacción múltiple, el vínculo y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, y precisamente es a través de y por sus experiencias, que la persona aprende y se desarrolla como tal.

Un maestro que se proponga trabajar en y con el grupo, requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, la conducta, el proceso grupal y su dinámica, que le permitan desarrollar una técnica propia para coordinar el grupo de aprendizaje.

El aprendizaje debe ser activo ya que el hombre no es un recipiente vacío que puede recibir pasivamente los contenidos, experiencias y conocimientos para desarrollar su personalidad, debe ser un proceso dialéctico de cambio y transformación que

experimenten los individuos como resultado de la enseñanza y de su medio social. Aprender es abandonar ciertas ideas o creencias que se tenían como verdaderas, modificar puntos de vista, formas de sentir y manera de actuar.

No podemos separar la enseñanza del aprendizaje por lo cual nuestra posición es la integración de estos conceptos, es decir, la enseñanza y el aprendizaje deben vincularse dialécticamente, en los procesos didácticos que deben concretarse en la interacción pedagógica al interior y exterior del aula en el que alumnos y docentes se propongan aprender y enseñar al mismo tiempo.

Con relación a la didáctica, consideramos que ésta se viene construyendo progresiva y permanentemente a través de la evolución del género humano hacia su perfección. La didáctica tiene por objeto considerar decisiones normativas que orientan el aprendizaje gracias a la ayuda de los procesos didácticos de enseñanza. Por ello la enseñanza será didáctica sólo cuando los sujetos logren aprender los objetivos propuestos.

La Didáctica, es considerada por muchos como una tecnología aplicada que se constituye y se desarrolla a partir de los estudios que ciencias, como Psicología, Biología y Sociología, entre otras, le plantea sobre los problemas del proceso docente – educativo.

Según Díaz (s/f), “la Didáctica es la ciencia que estudia el proceso docente - educativo, o sea el proceso sistémico, organizado y eficiente que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado: los docentes”.

En consecuencia, la Didáctica es una rama de la pedagogía, pero es una ciencia porque tiene su objeto propio: el proceso docente – educativo y una metodología que es consecuencia de las leyes inherentes a ese objeto y que relaciona a sus componentes.

2.2.5. El Desempeño docente

En la actualidad es de vital importancia el estudio del desempeño de los docentes toda vez que este es un productor de la calidad del servicio que se brinda al estudiante e impacta directamente en el aprendizaje del estudiante.

La educación es concebida como el instrumento generador de aprendizaje. Según Orellana (1996, citado por Morales & Dubs, 2001), la calidad de la educación está ligada a la calidad del docente, por ser éste uno de los pilares fundamentales del desarrollo del proceso educativo (Sánchez & Teruel, 2004).

Según Chiavenato, I. (2010) define el desempeño, como las acciones o comportamientos observados en los empleados que son relevantes en el logro de los objetivos de la organización. En efecto, afirma que un buen desempeño laboral es la fortaleza más relevante con la que cuenta una organización.

Por su parte, Dolan, S y otros. (2003) plantea que el desempeño es influenciado en gran parte por las expectativas del empleado sobre el trabajo, sus actitudes hacia los logros y su deseo de armonía.

Por tanto, el desempeño se relaciona o vincula con las habilidades y conocimientos que apoyan las acciones del trabajador, en pro de consolidar los objetivos de la empresa.

Mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas que nos dan un índice del rendimiento de un individuo en su trabajo. Es así que Montenegro afirma: "El desempeño docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el

contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente una acción mediante una acción reflexiva”.

Valdés (2006) señala que el desempeño de un profesor es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

El desempeño docente es una de las variables más conocidas y útiles para comprender la calidad del ejercicio pedagógico de los profesores. En el ámbito universitario hay una ausencia de criterios que especifiquen cuáles deben ser las funciones y roles específicos del profesor (Sánchez & Teruel, 2004).

Fuchs (1997) plantea que “el uso sistemático de la evaluación de desempeño comenzó en los gobiernos y en las fuerzas armadas a comienzos de siglo”, si bien sus orígenes se pierden en el tiempo, pues es una de las técnicas de administración de recursos humanos más antiguas y recurrentes, “los primeros sistemas en las empresas se encuentran en Estados Unidos alrededor de la 1ª Guerra Mundial – especialmente dirigidos a operarios- y los sistemas para evaluar ejecutivos se popularizaron después de la 2ª Guerra Mundial”.

Para Dessler (1996), “toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el status de algún objeto o persona”.

Mondy y Noé (1997) dicen que “la evaluación de las personas que desempeñan papeles dentro de una organización puede hacerse mediante enfoques diferentes, sin embargo, merece destacarse que la Evaluación del Desempeño es un concepto dinámico, ya que los empleados son siempre evaluados, sea formal o informalmente, con cierta continuidad por las organizaciones”.

Mondy y Noé (1997) sostienen que: “la evaluación de desempeño, es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo.”

Pereda y Berrocal (1999) la definen “como el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo.” La Evaluación del Desempeño generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una razonable cantidad de informaciones respecto de los empleados y de su desempeño en el cargo.

Fuchs (1997) señala que “un sistema de evaluación de desempeño es el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la empresa. Facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, así como para aumentar su aporte futuro”.

Para Werther y Davis (1989) una organización no puede adoptar cualquier sistema de evaluación del desempeño, el sistema debe ser válido y confiable, efectivo y aceptado. El enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados.

Ralph Tyler (en Casanova, 1999) define la Evaluación del Desempeño como “El proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”.

Además, Cronbach (en Casanova, 1999) la define como: “La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”; es decir, un instrumento básico al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objetivo evaluado, y no sólo como un fin.

Algunos autores destacan y subrayan la función de la evaluación marcada por Cronbach (en Casanova, 1999) como algo

intrínsecamente propio de la misma: “Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo mucho más global.” Esto quiere decir que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es “emitir un juicio”, ya que la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada.

Finalmente, Valdés (2000) señala que la ED de un profesor es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad”.

Para Mondy y Noé (1997), la Evaluación del Desempeño trata de alcanzar estos diversos objetivos intermedios:

1. Permitir condiciones de medida del potencial humano en el sentido de determinar su plena aplicación. Para Valdés (2000) el Mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula entraña un desarrollo educativo continuo a lo largo del cual una persona puede mejorar, una preferencia por evaluaciones formativas en vez de sumativas, y un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional. Si la evaluación se orienta al desarrollo o mejora habrán de descubrirse las dificultades personales implícitas en el desempeño de la función, emplearse descripciones exhaustivas que pongan de manifiesto la situación personal y contextual, e indicarse cómo maniobrar para facilitar el cambio.

Knox (1977, en Valdés, 2000) sostiene que una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es

poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo, un padre o un estudiante. La retroalimentación proporcionada por la evaluación puede representar el reto, el desafío para que tenga lugar el crecimiento profesional del educador.

Valdez (2000), refiere que, “es importante tener presente que se puede inhibir el crecimiento como consecuencia de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada”.

2. Permitir el tratamiento de los educadores como un recurso básico de la institución y cuya productividad puede ser desarrollada indefinidamente, dependiendo de la administración.

Como señala Darling-Hammond (1986 en Valdés, 2000): “La literatura sobre las escuelas eficaces nos proporcionan una idea de lo que es posible. Esta ha descubierto que una dirección escolar en la que participan los educadores, que esté basada en la planificación realizada en colaboración, en la solución de problemas de una forma colegiada, y en el intercambio intelectual permanente puede producir enormes beneficios en términos del aprendizaje de los alumnos y del grado de satisfacción del educador y su consiguiente retención. Aunque los educadores en estos contextos pueden o no estar implicados en la revisión del trabajo de sus colegas para propósitos de evaluación formal, no dejan de poner en práctica una forma de evaluación cuando identifican problemas, se observan unos a otros, comparten ideas, y se preguntan: ¿Cómo lo estamos haciendo?”. Por medio de una definición más específica de los estándares y las competencias para las diferentes etapas y niveles de la profesión se puede efectivamente apuntar el desarrollo profesional a la necesidad. La evidencia muestra que el desarrollo más efectivo es el que surge

efectivamente de la observación mediada y del trabajo con profesores exitosos, que es una de las formas menos costosas de desarrollo profesional continuo (CPD)”.

3. Proporcionar oportunidades de crecimiento y condiciones de efectiva participación a todos los miembros de la institución, teniendo presentes por una parte los objetivos organizacionales y por la otra, los objetivos individuales.

Fuchs (1997) señala que “la evaluación de desempeño es el eje del proceso de Mejoramiento Organizacional por lo que debe caracterizarse por ello al momento de construirla”.

Para Aylwin (2001) “es imprescindible evaluar el sistema educativo con detenimiento- externa e internamente, sus resultados y sus procesos- para poder tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y sus resultados”

Para conseguir que los conocimientos de las personas sean explícitos y compartidos y generen valor para la organización escolar, es decir, sean el “Capital Intelectual” de la organización es necesario crear un ambiente en el que la organización escolar y las personas se comprometen en un proceso de aprendizaje continuo, este se facilita cuando la misma Dirección:

- Diseñe y dirija el proceso de cambio organizacional.
- Implante un estilo de dirección abierto al cambio, participativo,
- Propicie una cultura que favorezca la toma de decisiones por parte de los miembros de la organización
- Cuenten con un modelo de Gestión por Competencias
- Aplique el Modelo de Gestión por Competencias a la gestión del Recurso Humano

- Diseñe, implemente y evalúe los Programas de Capacitación (aspectos técnicos y actitudinales) que exige un sistema de gestión del conocimiento.
- Reconozca méritos en la utilización del sistema y los aportes por cada empleado, en función de su aporte de valor a la institución.

Mondy y Noé (1997) plantean que “dadas las múltiples necesidades de datos que satisface la Evaluación de Desempeño, es imprescindible desarrollar un sistema efectivo, que sea más bien un proceso continuo que un evento anual, y una evaluación amplia que incluya la evaluación del desempeño pasado y el potencial de desarrollo”.

2.2.6. Mediciones internacionales por desempeño docente.

La ministra Aylwin (2001) planteaba que las mediciones internacionales a las que Chile se ha sometido han demostrado que se está lejos de donde se tiene que llegar si se quiere que las futuras generaciones de Chile cuenten con instrumentos necesarios para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. Los niños tienen que aprender más y mejor, los colegios tienen que orientar su quehacer al aprendizaje. Se necesita promover una cultura de la excelencia, con más exigencias, con más rigor, con expectativas más altas sobre alumnos y sus logros. Por eso se está induciendo a todas las comunidades escolares a fijarse metas sobre asistencia, repitencia, abandono, aprendizajes insuficientes, mejoramiento de los resultados, especialmente en lenguaje y matemáticas. En Chile no se tiene una cultura de evaluación, tampoco de la excelencia. Por eso es tan importante la generación de condiciones para mejorar, de apoyos y estímulos para alcanzar la calidad y de reconocimiento al trabajo bien hecho. La definición de estándares de calidad no tendría sentido si no hubiera evaluaciones para saber dónde se está en relación con la calidad, es por ello que:

Stiggins y Duke (1988 en Valdés, 2000) identificaron como importantes las características de los procedimientos de evaluación que comprobaron que tenían correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación

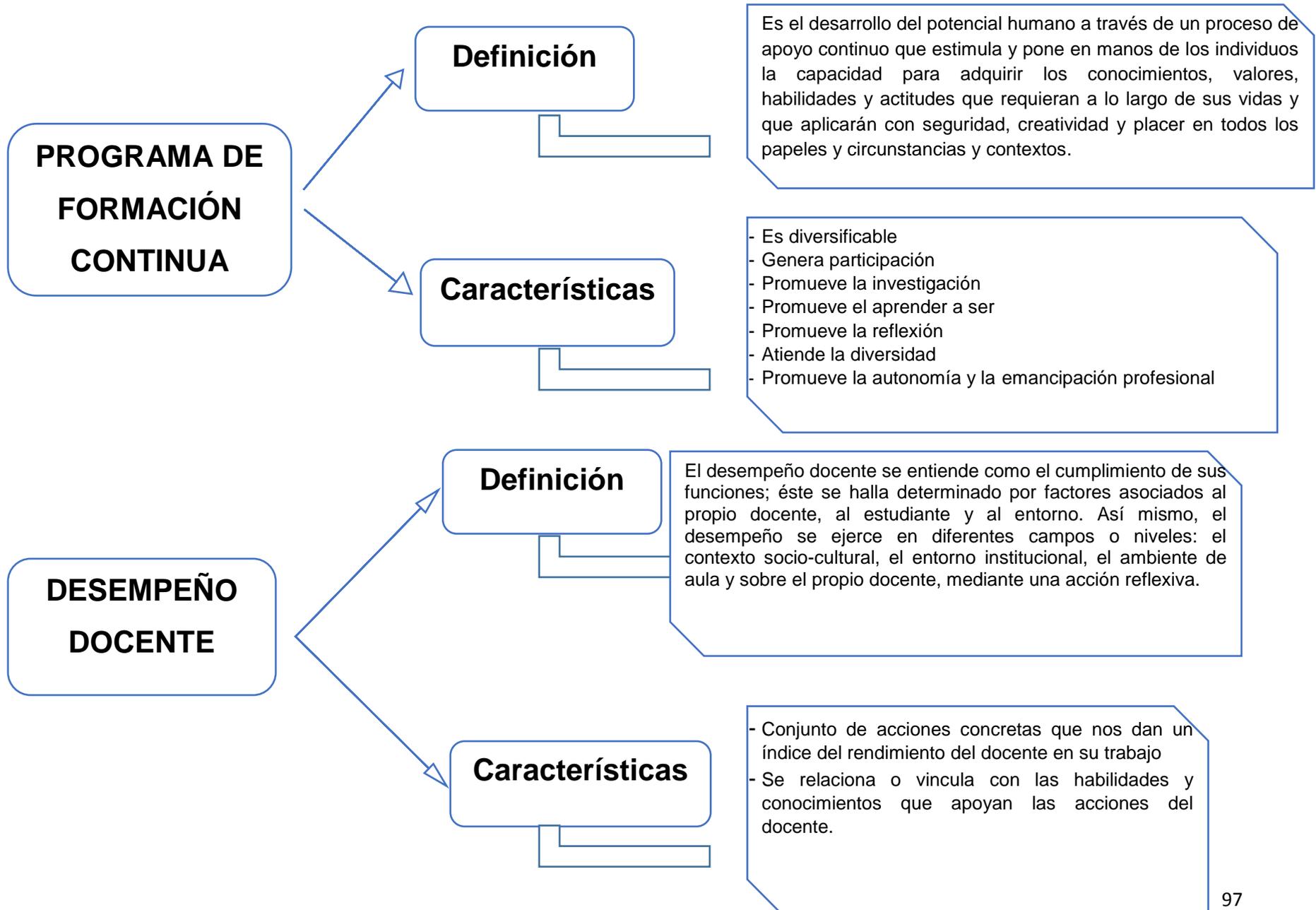
2.2.7 Estándares de desempeño docente.

Según MINEDUC (2001), “Se han formulado como descripciones de formas de desempeño siguiendo el ordenamiento lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en la sala”. El MBE contempla una estructura de 21 criterios o estándares agrupados en cuatro facetas propias de la tarea de los docentes, por lo que está constituido por los siguientes dominios:

- A. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.
- B. Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.
- C. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.
- D. Responsabilidades profesionales.

Según MINEDUC (2001), “Los estándares de desempeño expresan posiciones respecto a la enseñanza y aprendizaje que derivan de una larga tradición pedagógica que se extiende desde Sócrates, incluyendo a Froebel, Pestalozzi y Dewey, hasta Paulo Freire. Se han incorporado, asimismo, importantes aportes de la ciencia cognitiva y trabajos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Brunner y Howard Gardner. Recogen también lo que la investigación en el campo de la educación ha señalado como factores de la enseñanza que contribuyen al aprendizaje”.

Para Delannoy (2001) “Los buenos estándares son a la vez suficientemente específicos para guiar la práctica y pueden ser medibles/observables, y suficientemente abiertos para dejar espacios al estilo de cada educador. Debe incluir un resumen (hito) y descripciones narrativas de prácticas para guiar los mejoramientos.”



2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.

2.3.1. APTITUD:

Evaluación de la capacidad psicofísica del individuo para realizar su trabajo sin riesgo para su propia salud o la de otros. Francisco Hernández. Madrid 2006. Pág. 8.

2.3.2. COMPETENCIA:

Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio " (pág. 22). Núñez, Jorge (1997).

2.3.3. DERECHO:

El derecho es el conjunto de condiciones mediante las cuales el libre arbitrio del uno puede acordarse con el otro siguiendo una ley general de la libertad. (Kant). El jurista español Castán Tobeñas El Derecho es el ordenamiento moral, imperativo, de la vida social humana, orientada a la orientación de la justicia”.

2.3.4. DESEMPEÑO DOCENTE:

Desempeño docente es el cumplimiento de sus actividades, de su deber. (Monografía. Engel Sofía de Baros Bustamante. Universidad Santa María).

2.3.5. ENSEÑANZA – APRENDIZAJE:

El aprendizaje es una meta; la enseñanza no es sino una herramienta.” (Jane Arnold). “El aprendizaje supone realizar algún tipo de cambio en esos recursos del cerebro”. “Enseñanza es el hecho de ayudar a alguien a realizar los cambios necesarios en sus recursos internos. (Stevick).

2.3.6. ESTRATEGIAS:

Las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

2.3.7. EVALUACIÓN:

Necesitamos definir el término evaluación de competencias profesionales diciendo que es un proceso sistemático que implica un juicio de valor y se orienta a la toma de decisiones y debe ser global, participativa y funcional. [TEJADA 1977]

La definición y las condiciones que debe cumplir toda evaluación, denota un carácter multidimensional. [TEJADA 1977; LOUIS, JUTRAS & HENSLER 1996] y reparar en las diferentes dimensiones de la evaluación permite planificarla de manera pertinente con la realidad a evaluar. Las dimensiones que pueden considerarse son las siguientes:

2.3.8. FORMACIÓN CONTINUA:

Consiste en el desarrollo del potencial humano a través de un proceso de apoyo continuo que estimula y pone en manos de los individuos la capacidad para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y actitudes que requieran a lo largo de sus vidas y que aplicarán con seguridad, creatividad y placer en todos los papeles y circunstancias y contextos. (profs. Normam Longiworth & W. Keith Davies).

"La competencia se define como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo". Boyatzis, (citado por Dalziel, M.A., Cubeiro, J.C. y Fernández, G., 1996, pág. 28).

2.3.9. GESTIÓN:

Son guías para orientar la acción, previsión, visualización y empleo de los recursos y esfuerzos a los fines que se desean alcanzar, la secuencia de actividades que habrán de realizarse para lograr objetivos y el tiempo requerido para efectuar cada una de sus partes y todos aquellos eventos involucrados en su consecución. Gestión y tecnología. María Isabel Díaz, Jonaidi Mota. Johana Tovar. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".

2.3.10. MÉTODOS:

Es una serie de pasos sucesivos, conducen a una meta. El objetivo del profesionalista es llegar a tomar las decisiones y una teoría que permita generalizar y resolver de la misma forma problemas semejantes en el futuro. Por ende es necesario que siga el método más apropiado a su problema, lo que equivale a decir que debe seguir el camino que lo conduzca a su objetivo. (Monografía. Cerbero. México).

2.3.11. MODELO:

En la actualidad el concepto de modelo está adquiriendo mayor importancia en la interpretación del carácter del pensamiento y de la actividad científicos (Giere, 1999).

2.3.12. PLAN DE FORMACIÓN:

Es un instrumento de cambio y mejora organizacional integrado por un conjunto coherente de acciones formativas y encaminadas a dotar y perfeccionar las competencias necesarias para conseguir los objetivos estratégicos de la organización empresarial. Documento Transcripto (mayo 2011).

2.3.13. PLANIFICACIÓN:

"Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas" (Stoner, 1996). "Es el proceso que se sigue para

determinar en forma exacta lo que la organización hará para alcanzar sus objetivos" (Ortiz, s/f). "Es el proceso de evaluar toda la información relevante y los desarrollos futuros probables, da como resultado un curso de acción recomendado: un plan", (Sisk, s/f).

"Es el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción", (Goodstein, 1998).

2.3.14. PROCESO:

Es el conjunto de actividades o tareas, mutuamente relacionadas entre sí que admite elementos de entrada durante su desarrollo ya sea al inicio o a lo largo del mismo, los cuales se administran, regulan o autorregulan bajo modelos de gestión particulares para obtener elementos de salida o resultados esperados. Por: Ricardo Camacho C.; camacho.rf@pucp.edu.pe; 25 - feb - 2008; Lima, Perú.

2.3.15. UNIVERSIDAD:

Es el lugar en donde se profundiza hasta el infinito el conocimiento, en donde se encuentran, cuestionan y, finalmente, dialogan la diversidad de las ideas y creencias. La universidad ha de ser la custodia de la verdad y de la ciencia, al margen de posturas ideológicas. Es la universidad el espacio donde se busca la verdad con espíritu humanista. Es la universidad el lugar donde el pensamiento plural se encamina en la búsqueda de la verdad. (Karl Jaspers). Toluca, México, agosto de 1994.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

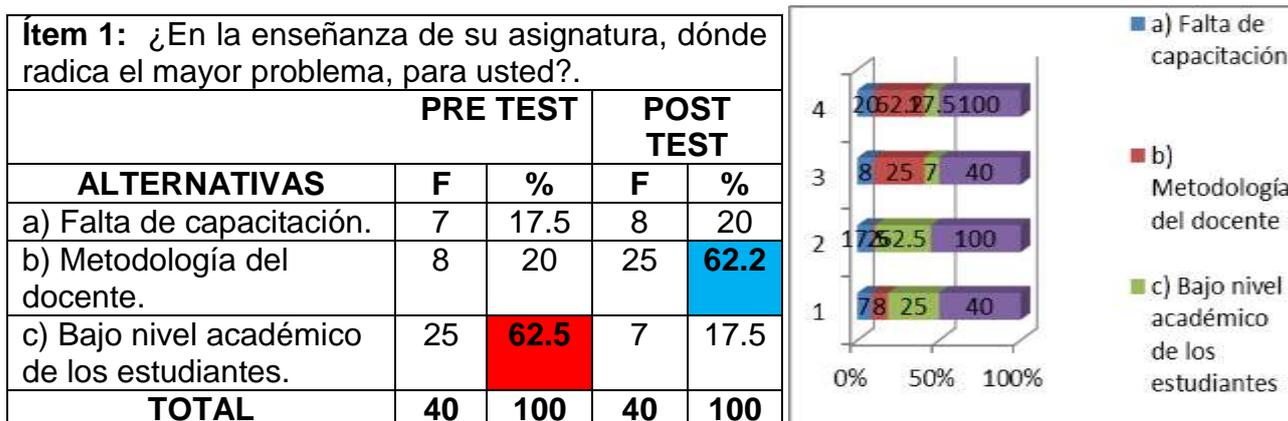
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, PROPUESTA Y EXPERIENCIAS VIVIDAS

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA (CUESTIONARIO).

3.1.1. ENCUESTA A DOCENTES.

CUADRO N° 01

EL MAYOR PROBLEMA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SU ASIGNATURA.



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Haciendo un análisis de los resultados presentados en este cuadro, podemos observar en el Pre test, que el 62.5%, de los encuestados manifiesta que el mayor problema en la enseñanza-aprendizaje de asignaturas se debe a bajo nivel académico de los estudiantes, mientras que en Post test ha variado. Esto se debe a que en los talleres de “Didáctica e investigación” teniendo como sustento la base teórica del método de intervención de Eliot.

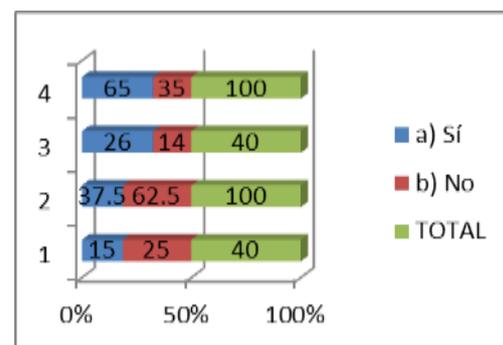
Esta teoría, toma como en cuenta, la función docente constituye una compleja práctica profesional que demanda un proceso plenamente de investigación.

El método de intervención contiene reflexión y diálogo y desarrolla formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica, deliberación práctica tiene carácter cooperativo, conocimiento profesional, formarse en un complejo y prolongado conocimiento de acción (SABER HACER).

CUADRO N° 02

NIVEL DE CONOCIMIENTO DE BASES CIENTÍFICAS QUE SUSTENTAN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS.

Ítem 2: ¿Conoce usted algunas bases científicas que sustentan un programa de formación continua por competencias, si conoce menciónelas?.				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Sí	15	37.5	26	65
b) No	25	62.5	14	35
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Se aprecia en el Pre test el 62.5% afirma no conocer las bases científicas de un Programa de Formación Continua por Competencias, en contraste con el Post test el 65% notándose claramente que después de haber aplicado el taller de Programa de Formación Continua ha variado.

Esto está inmerso en la teoría modelo de Competencias de Tobón en la que se exponen competencias básicas cognitivas de procesamiento de información. Ello se debe a que la convivencia y la comunicación entre seres humanos dependen fundamentalmente de capacidades cognitivas.

Además en la teoría de Eliot donde se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza.

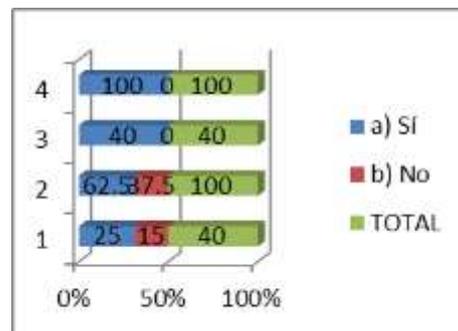
Asimismo, en la teoría de Gutiérrez en que corresponde al profesor crear un entorno de aprendizaje adecuado para que el alumno incorpore nuevos conocimientos a los ya adquiridos a través de la asimilación cognitiva.

Este cambio sustancial se propició con la puesta en marcha de la propuesta y con ello se va logrando el objetivo y la confirmación la hipótesis.

CUADRO N° 03

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUÍA

Ítem 3: ¿Cree usted sí un Programa de Formación Continúa ayudará a superar sus deficiencias en su desempeño?.				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Sí	30	75	40	100
b) No	10	25	00	00
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

En el Pre test el 25% indicó que no está de acuerdo con la propuesta del Programa de Formación Continua por Competencias, logro una alza significativa en el Post Test el 100% respondió la alternativa “sí”, mientras que el pre test tan solo el 25% lo hizo.

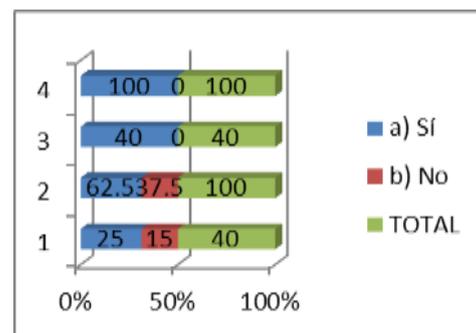
Con lo cual queda demostrado que con la aplicación del Programa de Gestión de un programa Formación Continua, se cumplió con los objetivos propuestos .Sensibilizar a los docentes a que adquieran conciencia de su realidad personal, profesional de acuerdo a los avances y lograr que los docentes tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los cambios permanentes de la ciencia, para asegurar que se adopten medidas adecuadas respecto de su desempeño profesional.

El mismo que tuvo como sustento científico el Modelo de Competencias de Sergio Tobón cuya teoría trata de responder de manera sistemática y coherente que estamos en un mundo cambiante, en el cual los conocimientos se están renovando y cambiando a gran velocidad y por ello, se requiere en la universidad docentes que estén dispuestos a aprender de forma continua los nuevos conocimientos y metodologías.

CUADRO N° 04

PARTICIPACION EN APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA.

Ítem 4: ¿Usted participaría en la aplicación de un Programa de Formación Continua que coadyuve al mejoramiento de su desempeño?.				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Sí	25	62.5	40	100
b) No	15	37.5	00	00
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Comparando los resultados del pre test con el post test, podemos observar en este cuadro, que el grupo experimental, logro una alza muy significativa en el post test el 100% respondió “sí”, mientras que en el pre test tan solo el 37.5%, lo hizo.

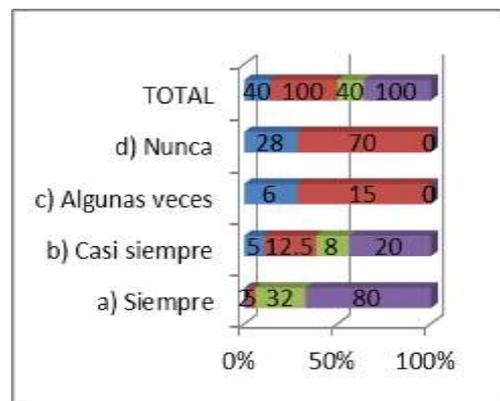
Con lo cual queda demostrado que con aplicación de Taller de Desempeño Docente , se cumplió con uno de los objetivos propuestos .Lograr que los docentes tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los cambios permanentes de la ciencia , para asegurar que se adopten medidas adecuadas respecto de su desempeño profesional .

Esto está inmerso en la Teoría del Desempeño docente de Gutiérrez, en la que expone que existe factores claves en el desempeño docente: aptitudes, habilidades, estrategias y métodos; considerando el papel que desempeña el profesor como profesional de la educación, las aptitudes docentes se consideran al conjunto de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que le permiten al profesor cumplir con las responsabilidades profesionales de manera adecuada. Jiménez (1999) citado por Gutiérrez, manifiesta que para poder enseñar se deben dominar ciertas metodologías y para que esto sea posible el profesor debe ser un profesional de la enseñanza.

CUADRO N° 05

INICIO EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA.

Ítem 5: ¿Usted al iniciar la clase, les formula preguntas a los estudiantes acerca del tema que va a tratar?.				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Siempre.	2	5	32	80
b) Casi siempre.	5	12.5	8	20
c) Algunas veces.	6	15	00	00
d) Nunca.	28	70	00	00
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

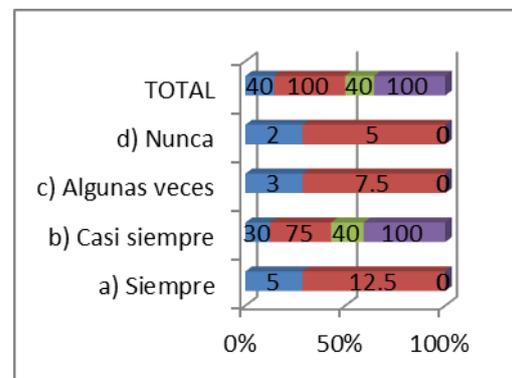
En el Pre test un 70%, indicó que nunca al iniciar la clase formula preguntas acerca del tema que van a tratar, el Post test se eleva a un 80% la preocupación de los docentes en motivar, explorar y problematizar los contenidos programados en sus sesiones de aprendizaje. Con esto se demuestra que es indispensable usar modelos o programas de acción eficaz.

Como lo explicita la teoría de desempeño docente de Elva Gutiérrez, cuya teoría trata de responder de manera coherente, que corresponde al profesor crear un entorno de aprendizaje adecuado para que el alumno incorpore nuevos conocimientos a los ya adquiridos, a través de la asimilación cognitiva modificando, diversificando y enriqueciendo sus esquemas previos. Un adecuado método de enseñanza hace posibles mejores estrategias, el profesor más eficaz es que sabe utilizar la metodología o técnicas didácticas más adecuadas en cada momento y situación de aprendizaje (Álvaro et, al, 1940), citado por Gutiérrez.

CUADRO N° 06

CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES.

Ítem 6: ¿Tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes?.					
		PRE TEST		POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%	
a) Siempre.	5	12.5	28	70	
b) Casi siempre.	7	17.5	4	10	
c) Algunas veces.	8	20	4	10	
d) Nunca.	20	50	4	10	
TOTAL	40	100	40	100	



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

En el pre test el 50% afirma conocer los conocimientos previos de los estudiantes .en el post test el 70 % asegura conocer. Esto se debe a que en los talleres se aplicaron las técnicas de sesiones de aprendizaje teniendo como sustento la base teórica del desempeño docente de Gutiérrez Cabrera.

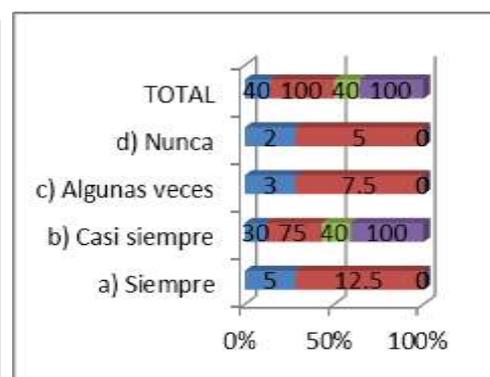
Esta teoría , manifiesta que (Ainscow et al) , la planeación “es fundamental para el éxito de la enseñanza, es un proceso de preparación previo que puede ser modificado sobre la marcha , pues , las estrategias organizativas y didácticas , son la secuencia de actividades del profesor y alumnos en diverso estilos de trabajo , combinando métodos y técnicas de enseñanza en función de los objetivos a lograr , las características delos alumnos , los contenidos , los recursos , el ambiente .

Las estrategias organizativas y didácticas que establece el docente para abordar los contenidos en el aula, permiten organizar actividades que de un nivel de significatividad a los aprendizajes y la posibilidad de uso en la vida diaria del alumno

CUADRO N° 07

CLARIDAD Y ENTENDIMIENTO EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

Ítem 7: ¿Se expresa usted con claridad y se deja entender?				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Siempre.	5	12.5	30	75
b) Casi siempre.	5	12.5	10	25
c) Algunas veces.	25	62.5	00	00
d) Nunca.	5	12.5	00	00
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Comparando los resultados del pre test con el post test, podemos observar en este cuadro, que el grupo experimental logro un alza significativa en el post test: el 75 %, respondió la alternativa “siempre “, mientras que en el pre test tan solo 62.5 %, lo hizo. Con lo cual queda demostrado que con la aplicación del Taller de Teoría y Diseño Curricular, se cumplió con uno de los objetivos propuestos: favorecer el cambio de actitud o partir de la reflexión constante de sus actividades pedagógicas.

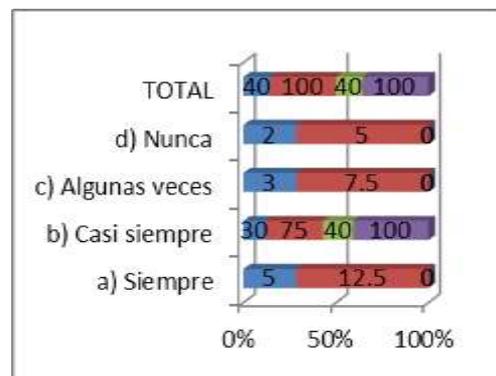
El mismo que tuvo como sustento científico el modelo crítico reflexivo. “Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las prácticas y que trazar consistía en articular tales “teorías tácitas”, sometiéndolos a la crítica en su discurso profesional libre y abierto. Yo aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas (Elliot, 1990).

La teoría del desempeño docente (Gutiérrez) , explicita, el uso de un conjunto variado de estrategias y modelos de enseñanza logra mayor participación y compromiso del alumno, la posesión de diversos estilos es vital para que una práctica de enseñanza eficaz en el aula.

CUADRO N° 08

USO DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

Ítem 8: ¿Utiliza métodos y técnicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes?.					
		PRE TEST		POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%	
a) Siempre.	10	25	30	75	
b) Casi siempre.	25	62.5	10	25	
c) Algunas veces.	3	7.5	00	00	
d) Nunca.	2	5	00	00	
TOTAL	40	100	40	100	



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Haciendo un análisis de los resultados presentados en este cuadro podemos observar en el pre test, que el 62.5 % de los encuestados manifiesta que el mayor problema es la utilización de métodos y técnicas, “algunas veces” pero en los resultados del post test, los docentes en un 75% asumen que el mayor problema de la utilización de los métodos y técnicas es “casi siempre”.

Con lo cual queda demostrado que con la aplicación del taller Didáctica e investigación: se cumplió con uno de los objetivos propuestos: Cimentar en los docentes, actitudes y valores en desempeño laboral, para brindar una educación de calidad de acuerdo a las exigencias del mundo globalizado.

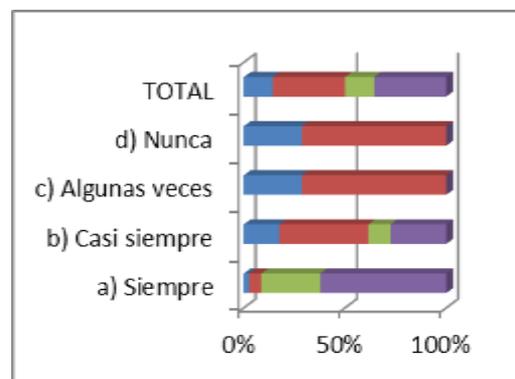
El mismo que tuvo como sustento científico la teoría del desempeño docente de Gutiérrez, cuya teoría de desempeño trata de “el método didáctico es el conjunto de procedimientos que reúnen técnicas y métodos para el desarrollo de las actividades en el aula”

Es para Álvaro et al (1990), citado por Gutiérrez, “organizar y descubrir las actividades convenientes para guiar a un sujeto en el aprendizaje de cualquier estado de casos, acontecimiento y acciones”. En la actualidad se ha identificado que el proceso aprendizaje requiere de una variedad de procedimientos, estrategias y técnicas, por ello el método brinda el profesor criterios para modelar el método que mejor responda a la situación didáctica que pone en práctica.

CUADRO Nº 09

DOMINIO DE LA ASIGNATURA A SU CARGO.

Ítem 9: ¿Demuestra dominio de la asignatura a su cargo?					
		PRE TEST		POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%	
a) Siempre.	3	7.5	35	75	
b) Casi siempre.	8	20	5	12.5	
c) Algunas veces.	4	10	00	00	
d) Nunca.	25	62.5	00	00	
TOTAL	40	100	40	100	



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

En el Pre test el 62.5% de los docentes tienen dominio sobre las asignaturas a su cargo, es decir, como abogados tienen alto grado de preparación y especialización en su carrera; observando en el Post test se eleva a 75% sobre el dominio de su carrera, es decir, según Tobón poseen las competencias específicas, que son propias de una profesión y tienen un alto grado de especialización y estará claramente determinados en los planes de estudio de su formación.

CUADRO N° 10

CALIFICACIÓN A LA CONDUCCIÓN DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

Ítem 10: ¿Cómo calificarías la conducción de las sesiones de aprendizaje de sus asignaturas?.				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Tiene buen dominio.	5	12.5	38	95
b) El grado de dominio es regular.	30	75	00	00
c) Posee escaso dominio.	3	7.5	00	00
d) No domina en absoluto.	2	5	2	5
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

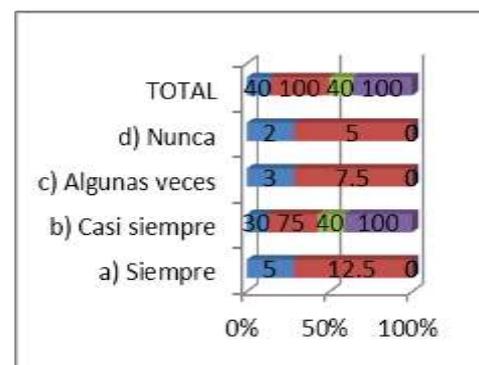
Observamos que en el Pre test el 75% de los docentes manifiesta tener grado de dominio regular en la conducción de las sesiones de aprendizaje; elevándose en el Post test a un 95% esto significa que después de realizarse las actividades educativas del programa propuesta, especialmente en los Seminarios – taller, la situación cambió notablemente, puesto que los docentes reconocieron en su trabajo el buen dominio.

En otras palabras, la reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica y mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas.

CUADRO N° 11

USO DE MEDIOS Y MATERIALES APROPIADOS EN EL DESARROLLO DE LA CLASE.

Ítem 11: ¿Utiliza materiales y otros medios apropiados para el desarrollo de su clase?.				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Siempre.	2	5	6	15
b) Casi siempre.	3	7.5	32	80
c) Algunas veces.	5	12.5	00	00
d) Nunca.	30	75	2	5
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta a docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SANCHEZ C.

En el pre test solo un 75%, indico que nunca utiliza materiales y otros medios apropiados para el desarrollo de su clase; en el post test el 80% utiliza casi siempre, notándose claramente que después de haber aplicado las estrategias de enseñanza aprendizaje.

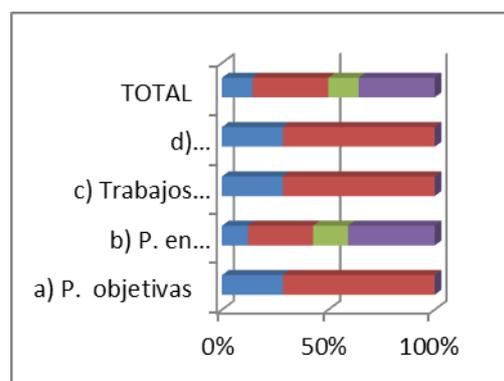
Esto está inmerso en la teoría del desempeño docente de Gutiérrez, en la que exponen , que en el manejo de diversas opciones de enseñanza para distintos problemas de aprendizaje, considerando que el currículo es variado y que la programación contiene contenidos enfocados al aprendizaje de contenidos, de actitudes y procedimientos, por lo que las formas de organizar su enseñanza debe variar y para ello el profesor debe contar con una serie de metodologías con diversos grados de dificultad.

Este cambio sustancial se propició con la puesta en marcha de la propuesta y con ello se va logrando el objetivo y la confirmación de la hipótesis.

CUADRO N° 12

PROCESO DE EVALUACIÓN EN LAS ASIGNATURAS.

Ítem 12: ¿De los siguientes tipos de pruebas, cuáles usted emplean?				
ALTERNATIVAS	PRE TEST		POST TEST	
	F	%	F	%
a) Pruebas objetivas.	5	12.5	00	00
b) Pruebas en desarrollo.	30	75	40	100
c) Trabajos prácticos.	3	7.5	00	00
d) Intervenciones orales.	2	5	00	00
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

En el pre test el 75 % afirma conocer las pruebas de desarrollo .En el post test el 100 % asegura conocer también el tipo de pruebas de desarrollo .Esto se debe a que en los talleres se aplicaron la estrategias de evaluación de los aprendizajes teniendo como sustento de la base teórica del desempeño docente de Gutiérrez.

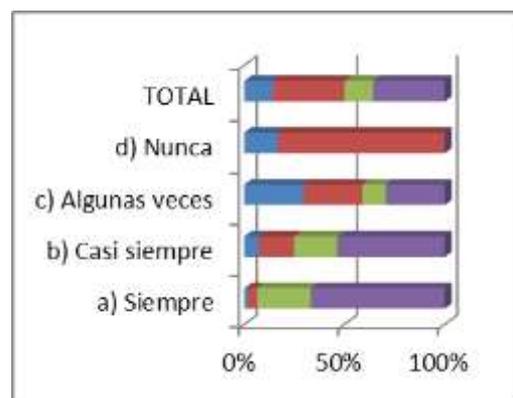
Esta teoría, toma en cuenta, que los procesos de evaluación en el aula, es un proceso sistemático de valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de retroalimentar de aprendizaje.

Su propósito fundamental es tomar decisiones para cambiar metodologías, intervención individual o mejorar los procesos en general.

CUADRO N° 13

ORDEN Y PERTINENCIA EN EL EMPLEO DE MEDIOS Y MATERIALES.

Ítem 13: ¿Los medios y materiales empleados son ordenados y pertinentes para el propósito de la sesión de aprendizaje?.					
		PRE TEST		POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%	
a) Siempre.	5	12.5	30	75	
b) Casi siempre.	5	12.5	00	80	
c) Algunas veces.	10	25	10	25	
d) Nunca.	20	50	00	00	
TOTAL	40	100	40	100	



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Comparando los resultados del pre test con el post test, podemos observar en este cuadro que el grupo experimental, logro un alza muy significativa en el post test: 75 % respondió la alternativa “nunca”, mientras que el pre testan solo el 50% lo hizo.

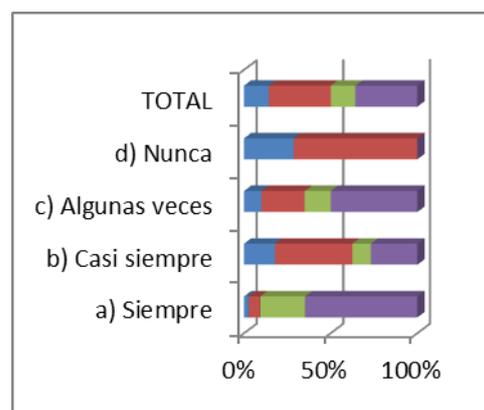
Con lo cual queda demostrado que con la aplicación del taller sobre los materiales educativos, se cumplió con uno de los objetivos propuestos: cimentar en los docentes, actitudes y valores en desempeño laboral, para brindar una educación de calidad de acuerdo a las exigencias del mundo globalizado.

El mismo que tuvo como sustento científico del Desempeño Docente de Ainslow Et. Al., (2001), citado por Gutiérrez, la planeación permite impartir buenas clases, entendiendo como buena clase aquellos en que a pesar de las dificultades y las circunstancias en lo que se imparte, el profesor prevé los elementos necesarios para hacerlo lo mejor posible.

CUADRO N° 14

PROPICIA EL TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL.

Ítem 14: ¿Propicia usted el trabajo individual y grupal?				
PRE TEST			POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%
a) Siempre.	2	5	30	75
b) Casi siempre.	2	5	6	15
c) Algunas veces.	25	62.5	4	10
d) Nunca.	10	25	00	00
TOTAL	40	100	40	100



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

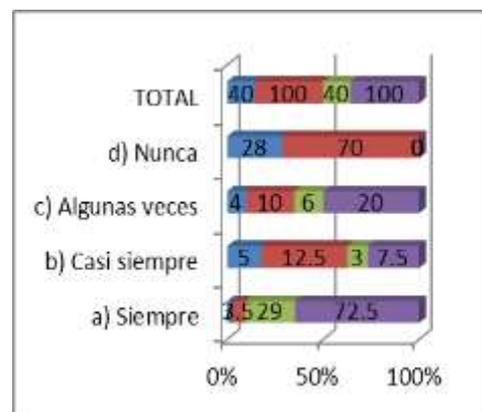
Haciendo un análisis de los resultados presentados en este cuadro, podemos observar en el pre test, que el 62.5 % de los encuestados manifiesta que el mayor problema es algunas veces, pero, en los resultados del post test, los docentes en un 75% manifiestan que propician siempre el trabajo individual y grupal. Asumieron este contraste de opinión, después del tratamiento de la variable dependiente.

Esto está inmerso en la teoría de formación continua de Sergio Tobón Tobón, en la que expone que el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes es fundamental en las competencias y es por ello que los docentes requieren saber cómo promover el trabajo en equipo para que se posibilite dicho aprendizaje corporativo.

CUADRO Nº 15

SOBRE RECOPIACIÓN O SISTEMATIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Ítem 15: ¿Realiza la recopilación o sistematización de los aprendizajes?					
		PRE TEST		POST TEST	
ALTERNATIVAS	F	%	F	%	
a) Siempre.	3	7.5	29	72.5	
b) Casi siempre.	5	12.5	3	7.5	
c) Algunas veces.	4	10	8	20	
d) Nunca.	28	70	00	00	
TOTAL	40	100	40	100	



Fuente: Encuesta docentes. Set., 2011 y diciembre 2011. SÁNCHEZ C.

Se observa en el Pre test que el 70% de los docentes no realizan recopilación o sistematización de los aprendizajes, de manera que, los estudiantes al culminar la sesión no han comprendido a cabalidad los contenidos, conocimientos en sentido de que el profesor no ha ordenado los conocimientos científicos pedagógica y didácticamente, en el Post test se aprecia que los docentes han reflexionado sobre su quehacer pedagógico elevándose a un 72.5%, lo hizo.

Con lo que queda demostrado con la aplicación del taller de evaluación de los aprendizajes, se cumplió con uno de los objetivos propuestos: Cimentar en los docentes, actitudes y valores en desempeño laboral para brindar una educación de calidad de acuerdo a las exigencias del mundo globalizado.

El mismo que tuvo como sustento científico el modelo crítico reflexivo de Eliot y teoría del desempeño docente, cuyas teorías tratan, que el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y la reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar).

En la asignación de tareas debe realizarse inmediatamente a la actividad con que está relacionada, hay que tener cuidado de que se vea como parte de la

lección y que los alumnos comprendan que es importante y no es solo una obligación para cubrir tiempo, debe ser alcanzable, atractiva y mantener la atención.

Las tareas realizadas necesitan ser realizadas y corregidas lo cual puede realizarse de varias formas: durante la actividad práctica, intercambiar los trabajos entre los alumnos, recogerlos todos y enviarlos posteriormente al trabajo de aula o preguntarles a los alumnos por sus respuestas, es importante darle retroalimentación sobre el trabajo hecho y revisar nuevamente para confirmar que el alumno a comprendido los contenidos adecuadamente. Las preguntas permiten al profesor verificar la comprensión del tema, clasificar si es necesario.

3.1.2. ENCUESTA A ESTUDIANTES.

CUADRO N° 16

DIMENSIÓN DESEMPEÑO DOCENTE

N°	ALTERNATIVAS FRECUENCIA ÍTEMS	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
		F	%	F	%	F	%	F	%
		1	¿La mayoría de tus profesores al iniciar la clase les formula preguntas acerca del tema que van a tratar?	7	17.5	10	25	23	57.5
2	¿Tiene en cuenta tus conocimientos previos?	8	20	12	30	20	50	0	0
3	¿Se expresa con claridad y se deja entender?	8	20	11	27.5	21	52.5	0	0
4	¿Utiliza métodos y técnicas que favorecen tu aprendizaje?	18	45	11	27.5	11	27.5	0	0
5	¿Demuestra dominio de la asignatura a su cargo?	20	50	9	22.5	9	22.5	2	0
6	¿Utiliza materiales y otros medios apropiados para el desarrollo de tu clase?	19	47.5	13	32.5	8	20	0	0
7	¿Los medios y materiales son ordenados y pertinentes?	9	22.5	20	50	9	22.5	2	5
8	¿Propicia el trabajo individual y grupal?	18	45	18	45	3	7.5	1	2.5
9	¿Realiza recopilación o sistematización de los aprendizajes?	12	30	15	37.5	12	30	1	2.5

Fuente: Sánchez C. Marco. Encuesta alumnos 16 de diciembre 2011.

Los resultados de la aplicación de la encuesta nos confirma la real situación del desempeño docente, es decir, el bajo nivel de desempeño en las áreas de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, siendo los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 9 con mayor porcentaje negativo (57.5%, 50%, 52.5%, 22.5%, 30% en todos los casos) esto demuestra el poco aprendizaje que logran los estudiantes

universitarios en los diferentes ciclos académicos, conllevándolos, por lo tanto, a la insuficiente preparación académica de sus asignaturas.

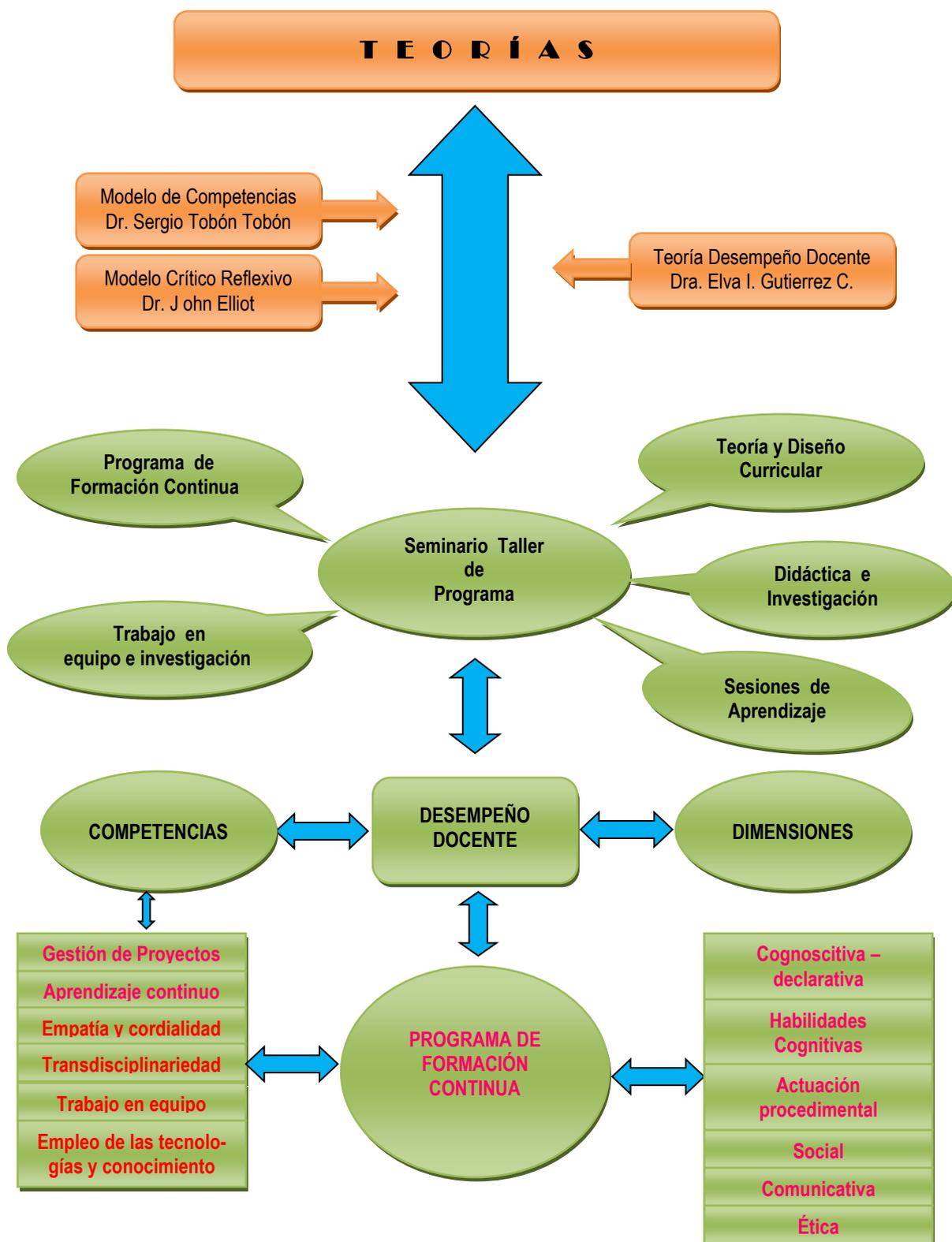
Y como confirma CHIROQUE CHUNGA, S. (1997) no basta con saber la asignatura, hay que saber enseñar y tener una estrategia pedagógica para llegar a los estudiantes, significa que la dimensión desempeño en el aula (40%), considerada la de mayor peso en el modelo de evaluación, por la relevancia que tiene, ya que el desempeño en el aula permita valorar competencias docentes como: Dominio de la disciplina, dominio didáctico, dominio tecnológico.

La integran los indicadores del Modelo de evaluación del desempeño docente (Gutiérrez, 2004). Se evalúan aptitudes y habilidades docentes, planeación y estrategias didácticas, métodos y técnicas de enseñanza.

PROPUESTA:

**“GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN
CONTINUA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE
DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE
FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN DE
CHICLAYO”**

3.2. Modelo teórico de la Propuesta: Gestión de un Programa de Formación Continua para el Desempeño Docente de los profesores del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” – Chiclayo 2011.



3.3. PROPUESTA: “GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACION CONTINUA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE FORMACION PROFESIONAL DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPAN DE CHICLAYO”

3.3.1. Presentación.

3.3.2. Fundamentación teórica que orientan la propuesta.

3.3.3. Objetivos generales.

3.3.4. Objetivos específicos de la propuesta

3.3.5. Cronograma de estrategias del programa.

3.3.6. Características del programa.

3.3.7. Finalidad del programa.

3.3.8. Competencias a desarrollar en los docentes.

3.3.9. Descripción de las estrategias.

- Seminario Taller 1: Programa de Formación Continua.
- Seminario Taller 2: Trabajo en equipo e investigación.
- Seminario Taller 3: Teoría y diseño curricular.
- Seminario Taller 4: Didáctica e investigación.
- Seminario Taller 5: Sesiones de aprendizaje.

3.3.1. Presentación.

Cuando los grandes cambios mundiales, regionales o subregionales se presentan, de hecho, provocan una serie de conflictos, desequilibrios, reacciones de actitudes de rechazo, aceptación parcial o total, producto de la naturaleza humana. Ellos, sin embargo, implican un nuevo devenir histórico con modelos que mueren o se reestructuran y otros que nacen para

provocar cambios y transformaciones significativas que en muchos casos obligan a desaprender para aprender.

En este sentido el desempeño profesional debe ser acorde a las exigencias y necesidades de los estudiantes quienes en este siglo XXI se enfrentan a un mundo competitivo en los diferentes sectores públicos y privados.

El presente programa es una propuesta abierta para la universidad puesto que esta aun no es capaz de crear las condiciones óptimas para estimular, incentivar e incrementar el compromiso de los docentes con la comunidad.

3.3.2. Fundamentación teórica que orientan la propuesta.

En este mundo de cambios es necesario superar la tendencia conservadora de la educación hacia una educación verdaderamente innovadora que prepare al joven para una sociedad más justa, solidaria, democrática y libre. Y para ello, se necesita un maestro que esté en permanente formación y se convierta en agente de cambio.

Es, en esta perspectiva de cambio e innovación que se plantea el Programa de Formación Continua para docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, el mismo se sustenta en un modelo de competencias, crítico reflexivo y teorías del desempeño docente que se convierte en la base a partir de donde se construye y reconstruye el nuevo saber docente, con procesos permanentes de comunicación fluida, con instancias de autonomía responsable; capaz de atender la diversidad de demanda de formación continua de los profesionales del derecho de acuerdo a requerimientos de desarrollo de recursos humanos en el ámbito local, regional y nacional.

Este Programa se propone como objetivo primordial, garantizar una oferta de formación de calidad a los profesores de la Escuela Profesional de

Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo capaz de asegurar el desarrollo de las capacidades profesionales que les permitan desempeñarse de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a los principios y lineamientos de la universidad, a sus propias expectativas y a las demandas de la comunidad y porque no decirlo del país.

El programa además promueve la investigación y la innovación pedagógica asumiendo como objeto de estudio e intervención la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán” de Chiclayo, la experiencia y los problemas de la vida cotidiana, con la finalidad de aprender a encontrar y construir soluciones, enlazando permanentemente la teoría con la práctica.

En este contexto se propone el Programa de Formación Continua para los Docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, centrado en el desarrollo personal, social y profesional del profesor fortaleciendo la construcción de su identidad y de su liderazgo como profesional de la educación superior, para que se comprometa consigo mismo, con la comunidad en la que labora y con el país, a través de un comportamiento responsable y ético en el aula, la universidad y la comunidad, una actualización permanente de sus conocimientos y habilidades dentro de un ejercicio democrático en que se tiene en cuenta la participación ciudadana y la práctica de valores.

3.3.3. Objetivos generales.

- Elevar el nivel profesional del docente de Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho, mejorando la calidad de su trabajo técnico pedagógico, como resultado de una capacitación continua acorde con los avances de la ciencia y tecnológica.

- Desarrollar en los docentes del Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho la habilidad de utilizar el modelo de competencias, crítico reflexivo y teoría del desempeño docente.
- Desarrollar el auto observación y análisis de la práctica docente y la innovación de sus enfoques tradicionales.

3.3.4. Objetivos específicos de la propuesta

- Capacitar a los docentes en el manejo de los procesos de la investigación educativa para mantenerse actualizados de acuerdo a los avances científicos tecnológicos.
- Orientar a los docentes en la elaboración y utilización de material educativo aprovechando los recursos de la universidad.
- Capacitar a los docentes en el uso de métodos, procedimientos, estrategias y técnicas didácticas, así como la utilización de recursos que propicien el desarrollo de procesos de aprendizaje.
- Capacitar a los docentes para evaluar los procesos de aprendizaje, respetando los diferentes sistemas y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

3.3.5. Cronograma de estrategias del programa.

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	CONTENIDOS	RESPONSABLES	DURACIÓN
Seminario Taller 1: Programa de Formación Continua	<input type="checkbox"/> Se forman comisiones. <input type="checkbox"/> Cada grupo presentará un trabajo – Presenta conclusiones.	<input type="checkbox"/> Modelo de Competencias. <input type="checkbox"/> Modelo Criterio Reflexivo. <input type="checkbox"/> Teoría sobre el Desempeño docente.	Investigador	03.10.2011
Seminario Taller 2: Trabajo en equipo e investigación.	<input type="checkbox"/> Conformación de comisiones. <input type="checkbox"/> Grupos presenta trabajo. <input type="checkbox"/> Presenta conclusiones.	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo y formación de redes. <input type="checkbox"/> Actitud docente y liderazgo. <input type="checkbox"/> Investigación y Tutoría.	Investigador	04.10.2011 al 07.10.2011
Seminario Taller 3: “Teoría y diseño curricular”	<input type="checkbox"/> Sistematización.	<input type="checkbox"/> Investigación Educativa y la investigación acción. <input type="checkbox"/> Tendencias pedagógicas contemporáneas. <input type="checkbox"/> La práctica pedagógica continúa.	Investigador	10.10.2011 al 14.10.2011
Seminario Taller 4: “Didáctica e investigación”.	<input type="checkbox"/> Sistematización.	<input type="checkbox"/> La didáctica como ciencia. <input type="checkbox"/> Los materiales educativos. <input type="checkbox"/> Estrategias de enseñanza-aprendizaje. <input type="checkbox"/> Evaluación de los aprendizajes.	Investigador	02.11.2011 al 04.11.2011
Seminario Taller 5: “Sesiones de aprendizaje”.	<input type="checkbox"/> Sistematización.	<input type="checkbox"/> Inicio del aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Motivación ● Exploración ● Problematización. <input type="checkbox"/> Construcción. <input type="checkbox"/> Aplicación o transferencia del aprendizaje.	Investigador	03.01.2012 al 31.01.2012

3.3.6. Características de la propuesta

La Propuesta de Formación Continua para los Docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, se caracteriza por aquellos rasgos que le son circunstanciales y visibles durante su proceso de desarrollo. Tiene las siguientes características:

- **Es diversificable:** Es decir que el Programa trata de responder con pertinencia y flexibilidad a la realidad específica de los profesores y de su contexto, respondiendo a sus demandas educativas y adaptándose a las circunstancias donde habrán de operar.
- **Genera participación:** La educación es una tarea institucionalizada por lo cual su plena consecución es siempre una construcción colectiva. La participación es estratégica porque permite que se sienta comprometido e identificado con su formación y que los planes respondan a sus reales necesidades y demandas.
- **Promueve la investigación:** El análisis de la práctica y sus nuevas propuestas en su confrontación permanente con la teoría y el saber cultural, posibilitará reales cambios en el desempeño docente. El Programa de Formación Continua para los Docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, se orientará a desarrollar el espíritu de indagación, la capacidad de identificar los problemas que le rodean y sus causas. De la mirada crítica, del espíritu de indagación deberán surgir soluciones que se concreten en innovaciones de la práctica educativa y pedagógica.
- **Promueve el aprender a ser:** Como señala Dulio (1992: 159) la formación debe estar dirigida a aprender a pensar y a ser, “... no tiene una finalidad meramente teórica sino que está orientada a la libre y consciente gestión de la propia vida... Se entiende definitivamente que la finalidad de la formación sea el aprender a “ser”.

- **Promueve la reflexión:** La acción de formación es “reflexión sobre toda práctica”, la “formación es acción reflexionada” (García Carrasco, 1996). El profesor que reflexiona sobre su práctica es capaz de identificar y evaluar los problemas o necesidades que se presenten en su realidad educativa y plantear alternativas que contribuyan a la innovación y al cambio de actitudes.
- **Atiende la diversidad:** El Programa de Formación Continua, propicia la valoración y aceptación de los profesores y el reconocimiento que todos pueden desarrollar competencias desde sus diferencias y diversidad social. Es importante darle a cada uno lo que necesita, utilizando estrategias acordes a las demandas identificadas y ofreciendo una formación respetuosa de la persona.
- **Promueve la autonomía y la emancipación profesional:** Nuestra propuesta de formación se orienta al desarrollo de la autonomía y la emancipación profesional del docente para que elabore crítica y reflexivamente una práctica innovadora, en la que no sólo mejora su práctica, si no él mismo como persona.

3.3.7. Finalidad del programa

El Programa de Formación Continua para los docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, tiene como finalidad, contribuir a mejorar su desempeño docente manifestadas en su modo de actuación profesional, es decir, a mejorar los conocimientos y competencias profesionales con el fin de brindar una mejor enseñanza, o ser más eficaces y mejorar la calidad de la educación.

El Programa de Formación Continua para los docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad “Señor de Sipán” de Chiclayo, se orienta al desarrollo integral del profesor en sus dimensiones:

Cognoscitiva-declarativa. Requiere la asimilación de nociones, reglas y principios que rigen el funcionamiento de una cierta actividad laboral.

Habilidades cognitivas. Se refieren a habilidades que emplean los seres humanos para procesar las informaciones y generar conocimiento, es fundamental el aprendizaje de estrategias de observación y análisis de la realidad circundante,

Actuación – procedimental. Se realizan las cosas y tener habilidad para actuar en la realidad. Este conocimiento es la base esencial para realizar las actividades y resolver los problemas.

Social. Es un componente sustancial de todas las competencias, porque siempre se requiere de interactuar con otros para poder ser competentes. Además, las personas competentes deben poner en acción sus competencias al servicio de las estrategias de la organización.

Comunicativa. La capacidad del hablante para establecer relaciones socioculturales e interactuar con su medio.

Ética. Un conjunto de principios o enunciados dados por la luz de la razón y que iluminan el camino acertado de la conducta”.

3.3.8. Competencias a desarrollar en los docentes.

El Programa de Formación Continua para los Docentes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, se orienta y contribuye al logro de competencias docentes; establece las siguientes como competencias básicas, genéricas y específicas que deben ser incorporadas en todos los Planes de trabajo que se desarrollen.

1. Procesamiento de información, que en ocasiones se engloban dentro de los rasgos comunicativos en vez de considerarlos parte de los rasgos puramente cognitivos.
2. Gestionar recursos de diverso tipo con base en los requerimientos de la producción planificar el trabajo en equipo teniendo como referencia los objetivos estratégicos de la organización.
3. Procesar la información relacionada con un determinado proceso laboral, teniendo como referencia el puesto de trabajo, el nivel de responsabilidad y los requerimientos de la organización.
4. Establecer la interrelación y complementariedad de los diferentes procesos y subprocesos laborales, teniendo en cuenta la estructura y funcionamiento de la organización.
5. Resolver los problemas planteados por una determinada situación, con base en el logro de los objetivos estratégicos de la organización.
6. Administrar el proceso de trabajo laboral teniendo como referencia las necesidades vitales personales y los requerimientos del puesto de trabajo, así como la estrategia organizacional de producción.
7. Alto grado de especialización y deben estar claramente determinadas en el plan de estudios de cada titulación.

3.3.9. Programa de capacitación docente.

Se estructura de la siguiente manera:

Módulos del programa de capacitación docente continúa.

- Programa de Formación continua, Modelo de competencias, crítico reflexivo y desempeño docente.
- Trabajo en equipo e investigación.
- Teoría y diseño curricular
- Pedagogía e investigación
- Pedagogía y currículo
- Didáctica e investigación
- Sesiones de aprendizaje

3.3.10. Descripción de las estrategias programadas y ejecutadas fueron las siguientes:

1. Seminario Taller 1.- Programa de Formación Continua: Modelo de competencias, Crítico Reflexivo y Desempeño Docente.

- **Objetivos.-** Sensibilizar a los docentes a que adquieran conciencia de su realidad personal, profesional de acuerdo a los avances.
- Lograr que los docentes tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los cambios permanentes de la ciencia, para asegurar que se adopten medidas adecuadas respecto de su desempeño profesional.
- **Metodología.-** Actividades iniciales, presentación de diapositiva, formación de grupos de discusión, análisis y comentarios, elaboración de conclusiones y experiencias de las mismas.
- **Temario.-** Contenidos relacionados con competencias profesionales; genéricas, básicas y específicas; dimensiones de las competencias, análisis crítico reflexivo de sus actividades docentes y evaluación profesional.
Se comentó acerca de la importancia de la labor docente y se hizo llamado a la preparación permanente, actualizarse no sólo en el área de su carrera sino en otros que coadyuven a la mejora profesional, social y ética.
- **Evaluación.-** Formativa: logro de sensibilización sobre su conciencia y cambio de actitud.

2. Seminario Taller 2.- Trabajo en equipo e investigación.

- **Objetivo.-** Contribuir a que los docentes adquieran conocimientos relacionados a la docencia de tal manera que los impulse a participar y desarrollar sus actividades académicas con idoneidad.

- **Metodología.-** Presentación del objetivo del tema, exposición del tema, formación de grupos de discusión, análisis y comentarios, elaboración de conclusiones y experiencias de las mismas.
- **Temario.-** Ciclo de charlas especializadas impartidas a los profesores, sobre trabajo en equipo y formación de redes, actitud docente y liderazgo; investigación y tutoría.
- **Evaluación.-** Formativa, participativa y democrática. Logro de los objetivos planteados.

3. Seminario Taller 3.- Teoría y diseño curricular.

- **Objetivo.-** Favorecer el cambio de actitud o partir de la reflexión constante de sus actividades pedagógicas.
- **Metodología.-** Formula agenda específica, grupos de 5 a 12 miembros, designación de coordinador y secretario; cada subgrupo investiga el tema, plenario general y elaboración de conclusiones.
- **Temario.-** Investigación educativa y la investigación acción, tendencias pedagógicas contemporáneas, la práctica pedagógica contemporánea.
- **Evaluación.-** Formativa, participativa y democrática. Logro de los objetivos planteados.

4. Seminario Taller 4.- La Didáctica e investigación.

- **Objetivo.-** Cimentar en los docentes, actitudes y valores en desempeño laboral, para brindar una educación de calidad de acuerdo a las exigencias del mundo globalizado.
- **Metodología.-** Debate, control del tiempo, exposición académica de los temas, subtemas, ideas importantes, conclusiones; en círculo, semicírculo y frente a frente.

- **Temario.-** La didáctica como ciencia, los materiales educativos, estrategias de enseñanza aprendizaje, evaluación de los aprendizajes.
- **Evaluación.-** Cualitativa: Reflexiva y participativa. Logro de los objetivos presentados.

5. Seminario Taller 5.- Sesiones de Aprendizaje.

- **Objetivo.-** Elaborar sesiones de aprendizaje con pensamiento crítico.
- **Metodología.-** Exposición del tema, discusión en forma directa, enunciado el tema o problema a tratar, invitación a los participantes a emitir sus opiniones, respuestas anticipadas del Coordinador, participantes se anotan para participar de manera ordenada lectura a las conclusiones, incidencias, discrepancias, agradecimiento a los participantes por su concurrencia y sus contribuciones.
- **Temario.- Los momentos pedagógicos:** 1) Inicio del aprendizaje: Motivación, exploración, problematización. 2) Construcción del aprendizaje: Integración de los saberes previos con el nuevo saber. 3) Aplicación o transferencia del aprendizaje: Elaboración de un nuevo esquema conceptual, práctica o aplicación.
- **Evaluación.-** Formativa y participativa respetando las características individuales y su ritmo de actuación.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El modelo teórico de la propuesta, denominada “Programa de Formación Continua”, para el desempeño docente, en sus competencias, está sustentado en aportes científicos de gran valía, como: Modelo de Competencias, Modelo Crítico Reflexivo y Desempeño Docente, entre otros.

El desarrollo del Programa de Formación Continua, coadyuva a la solución del problema planteado y responde al cumplimiento satisfactorio de los objetivos, que han guiado el desarrollo de esta tesis.

Para la mejora de desempeño profesional en Área de Formación Profesional de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, es necesario que en dicha escuela cuente con un personal que tenga a su cargo la asesoría y monitoreo de las acciones de los docentes y evaluación respectiva.

RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

Es importante que el modelo teórico y la propuesta expuestos en esta tesis sean valorados y adaptados a los diferentes escenarios educativos que presentan similar problemática.

La propuesta de programa de Formación continua, debe servir como elemento motivador a otros educadores, profesionales de las distintas carreras y autoridades, para otras propuestas y alternativas en bien de la universidad y de los docentes respectivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alarcón, Z., J., P. Tesis: de Formación Continua de los docentes de la I.E “San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22”. Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque, 2004.
2. Alva, C., A., V. “Desarrollo del pensamiento crítico en las ciencias sociales”. En: “Curso-Taller de verano 2000”. Consorcio de Centros Educativos Católicos”. Perú, 2000.
3. Bedoya, J. I. *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2002.
4. Carr, W. y W. K. Teoría y Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del Profesorado. Edic. Martínez Roca. Barcelona. 1988
5. Cuenca, V.: “Una mirada a las sesiones de clase”. Separata. En: Capacitación docente, marzo 2005”. Universidad Católica Sedesapientiae. Lima, 2005.
6. De Zubiria S., J., (2006). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. 250 pp.
7. Debesse, M. y G. M., La Función Docente. Oikos-Tau Ediciones. Barcelona. 1980.
8. Díaz, A. y R., “Propuesta didáctica para desarrollar el pensamiento crítico pedagógico”. En: Revista el Escéptico. Editorial Arp. Sapc
9. Doyle, W., “La Investigación sobre el Contexto del Aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado”. Revista de Educación. N. 277. Ministerios de Educación y Ciencia. Madrid. 1985.
10. Elliot, J., La Investigación-acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid. 1990 “Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education”.
11. Fernández P., M., La Profesionalización del Docente. Edit. Escuela Española. Madrid. 1988.
12. Galvez V., J., (2001). Métodos y técnicas de aprendizaje (4^a. ed.). Trujillo, Gráfica Norte, 433 pág.
13. García C., J., “La Profesionalización de los Profesores”. Revista de Educación. N. 285 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1988.
14. Gimeno S., J., “El Profesor como Investigador en el Aula; un Paradigma de Formación de Profesores”. Educación y Sociedad. Akal Editor, Madrid. 1983.

15. Gutiérrez C., E.I. Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye. (art.).
16. Kemmis, S., El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid. 1988.
17. Lacasa, P., (1994). *Aprender en la Escuela Aprender en la Calle*. Madrid: Visor.
18. Martínez M., Bernardo. El Perfeccionamiento del Profesorado. Edit Anaya 2, Madrid, 1983.
19. Montoya P., E., (2009) Lambayeque. (9va Ed. Chiclayo). Indenor S,A., 260 pág.
20. Noguera, J., E. Pastor y J.M. Román. Métodos de Selección y Formación de Profesores. Editorial Herder, Barcelona. 1985
21. Nuñez R., N., y Palacios C., P. G., Tesis: Modelo Teórico para un Programa de Capacitación Continua de Docentes de Educación Básica en Servicio. Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque, 2007.
22. Puican C., A., Tesis: Programa de Formación Continua Basada en la Teoría del Constructivismo Pedagógico. Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque, 2006.
23. Revista Científica, TZHOECOEN, pág 91-107, 2009.
24. Sánchez R., R. E., (2007). Módulo II: Investigación Científica: Pedagógica y Didáctica. Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo". Escuela Post grado. Maestría en Ciencias de la Educación. Lambayeque. Perú.
25. Saneugenio S., A. y R. ESCONTRELA M., "La Formación del Profesorado en el uso del Ordenador. El caso Venezolano". Revista de Pedagogía. Vol. XII, N. 25. Caracas, 1991.
26. Saravia, L. M., López De Castilla, M., (2008). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1 N° 2, pág. 75- 91
27. Elliott, Barrett, HULL, Sanger, Wood. Investigación/Acción en el Aula. Generalitat. Valenciana. Valencia. 1986. Teaching & Teacher Education. Vol. 6 N. 1. Gran Bretraña. 1990.
28. Gimeno S. (1986) Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo Ediciones Anaya. Madrid.
29. Pérez G., G., La Enseñanza: su Teoría y Práctica. Edit Akal Universitaria. Madrid. 1986.
30. Vázquez, G., El Perfeccionamiento de los Profesores. Edic. Universidad de Navarra. Pamplona. 1976.

31. Villa, A., (Coordinador) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Narcea, S.A. Madrid. 1988.
32. Villar A., L. M., *La Formación del Profesorado. Nuevas Contribuciones*. Edit. Santillana. Madrid, 1982.
33. Biencinto, C., (2003). *Evaluación del impacto de la formación continua en el ámbito sanitario: diseño y especificación de un modelo causal*. España: Universidad Complutense de Madrid.
34. Cinda Y Mineduc, (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Chile.
35. Cruz, M., (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
36. De Lella, C., (2003). *El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*.
37. Giraldo, C., (2004). *Creación de un modelo de evaluación de desempeño bajo la teoría de las competencias*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- MENDOZA, B., (2006). *El desempeño docente de los profesores universitarios. Una revisión desde la opinión de los alumnos*. México: Universidad Colima.
38. Portilla, A., (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
39. Santos, J., (2005). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios*. Cuba.
1. Santoyo, R. (1981). *Algunas Reflexiones sobre la Coordinación en los Grupos de Aprendizaje*. UNAM. En *Perfiles Educativos* N° 118.
2. Tobon T., S., (2007) *Formación Basada en Competencias*. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica. Edición, Pág. 290.
3. Tobon T., S., (2010) *Formación Integral y Competencias*. Pensamiento Complejo. Currículo, Didáctica y Evaluación.
4. Sayago, Z. B., (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. España: Universitat Rovira I Virgili.
5. Valdés, H., (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pn/evaluacion%20docente2.pdf>. BENAVIDES MORENO, Nibaldo. La evaluación de desempeño docente y su impacto en mejoramiento de la calidad de educación.
- <http://www.monografias.com>. DE BAROS BUSTAMANTE, Engel Sofía: ¿Cómo evaluar el desempeño docente?. Internet.
- <http://www.usat.edu.pe/.../una-necesidad-la-formacion-continua-del-profesorado-universitario/>. Dr. PALACIOS CONTRERAS, Pedro. Una necesidad: La formación continua del profesorado universitario.
- <http://www.books.google.com>. E. GLASSICK, Charles: Valoración del trabajo académico: Evaluación del profesorado.
- http://www.fundacion.cepp.org.ar/.../modelos_de_formacion_continua_en_america.latina.pdf. FINOCCHIO SILVA, LEGARRALDE, Martín. Centro de estudios en políticas públicas. Modelo de formación continua en América Latina.
- <http://www.oie/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>. HUMBERTO y NORDENFLYCHT, M.E. Perfeccionamiento de educadores e innovación educativa.
- <http://planificación-educativa.espacioblog.com/post/2009/07/16ra-evaluación-n-del-desempeño-o-docente>
- <http://www.books.google.com.pe>(nuevos maestros para América Latina. Los Modelos de Formación Continua en América Latina:
- <http://www.books.google.com>. MONTENEGRO IGNACIO, Abdón. Evaluación del Desempeño Docente: Fundamentos, modelos e instrumentos.
- <http://www.monografias.com>” Educación. El Perfil profesional adecuado de los docentes en educación. NAVARRETE OBANDO, Luis Alberto Maestreado Escuela Post Grado de la Universidad Privada San Pedro –filial Cajamarca, nos habla en la página
- <http://www.books.google.com> RUEDA BELTRÁN, Mario: Es posible evaluar la docencia en la Universidad?: Experiencias.
- <http://www.en.scientificcommons.org/36237523-EstadosUnidos>. Vaniscotte, Francine. La formación continúa del profesorado: Perspectivas en la Europa del mañana.

ANEXOS

ANEXO N° 01

ENCUESTA A DOCENTES: PRE TEST

Estimado(a) profesor(a):

Te pido responder con mucha sinceridad las preguntas de este cuestionario, que servirá para buscar información referida al desempeño docente, te solicito que sea verídica.

INSTRUCCIONES: Marca con un aspa (X) solo una opción que la consideres verídica.

1. ¿En la enseñanza de su asignatura, dónde radica el mayor problema, para usted?.

- a) Falta capacitación ()
- b) Metodología del docente ()
- c) Bajo nivel académico del estudiante ()

2. ¿Conoce usted algunas bases científicas que sustentan un programa de formación por competencias, si conoce menciónelas?.

- a) Sí _____
- b) No _____

3. ¿Cree usted que si un programa de Formación Continua ayudará a superar sus deficiencias en su desempeño?.

- a) Sí _____
- b) No _____

4. ¿Usted participaría en la aplicación de un programa de Formación Continua, que coadyuve al mejoramiento de su desempeño?.

- a) Sí _____
- b) No _____

5. ¿Usted al iniciar la clase, les formula preguntas a los estudiantes acerca del tema que va a tratar?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
6. ¿Tiene en cuenta conocimientos previos de los estudiantes?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
7. ¿Se expresa usted con claridad y se deja entender?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
8. ¿Utiliza métodos y técnicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
9. ¿Demuestra dominio de la asignatura a su cargo?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
10. ¿Cómo calificarías la conducción de las sesiones de aprendizaje de sus asignaturas?
() Tiene un buen dominio.
() El grado de dominio es regular.
() Poseen escaso dominio.
() No dominan en absoluto.
11. ¿Utiliza materiales y otros medios apropiados para el desarrollo de su clase?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
12. De los siguientes tipos de pruebas, cuál usted emplea?
() Pruebas objetivas () Pruebas de desarrollo
() Trabajos prácticos () Intervenciones orales
() Trabajos de investigación

13. ¿Los medios y materiales empleados son ordenados y pertinentes para el propósito de la sesión de aprendizaje?

Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

14. ¿Propicia usted el trabajo individual y grupal?

Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

15. ¿Realiza recopilación o sistematización de los aprendizajes?

Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

ANEXO N° 02

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado(a) alumno(a):

Te pido responder con mucha sinceridad las preguntas de este cuestionario, que servirá para buscar información referida al desempeño docente. Agradezco tu cooperación al responder esta breve encuesta.

INSTRUCCIONES: Marca con un aspa (X) solo una opción que la consideres verídica.

1. ¿La mayoría de tus profesores(as) al iniciar la clase, les formula preguntas acerca del tema que van a tratar?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

2. ¿El (la) profesor(a) tiene en cuenta tus conocimientos previos?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

3. ¿El (la) profesor(a) se expresa con claridad y se deja entender?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

4. ¿El (la) profesor(a) utiliza métodos y técnicas que favorecen tu aprendizaje?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

5. ¿El (la) profesor(a) demuestra dominio de la asignatura a su cargo?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

6. ¿Cómo calificarías la conducción de las sesiones de aprendizaje de tus profesores?
() Tiene un buen dominio.
() El grado de dominio es regular.
() Poseen escaso dominio.
() No dominan en absoluto.

7. ¿Utiliza materiales y otros medios apropiados para el desarrollo de tu clase?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
8. ¿De los siguientes tipos de pruebas, cuáles tus profesores emplean?.
() Pruebas objetivas () Pruebas de desarrollo
() Trabajos prácticos () Intervenciones orales
() Trabajos de investigación
9. ¿Los medios y materiales son ordenados y pertinentes para el propósito de la sesión de aprendizaje?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
10. ¿El docente propicia el trabajo individual y grupal?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
11. ¿El docente realiza recopilación o sistematización de los aprendizajes?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

ANEXO N° 03

ENCUESTA A DOCENTES POST TEST

Estimado(a) profesor(a):

Te pido responder con mucha sinceridad las preguntas de este cuestionario, que servirá para buscar información referida al desempeño docente, te solicito que sea verídica.

INSTRUCCIONES: Marca con un aspa (X) solo una opción que la consideres verídica.

16. ¿En la enseñanza de su asignatura, dónde radica el mayor problema, para usted?.

- d) Falta capacitación ()
- e) Metodología del docente ()
- f) Bajo nivel académico del estudiante ()

17. ¿Conoce usted algunas bases científicas que sustentan un programa de formación por competencias, si conoce menciónelas?.

- c) Sí _____
- d) No _____

18. ¿Cree usted que si un programa de Formación Continua ayudará a superar sus deficiencias en su desempeño?.

- c) Sí _____
- d) No _____

19. ¿Usted participaría en la aplicación de un programa de Formación Continua, que coadyuve al mejoramiento de su desempeño?.

- c) Sí _____
- d) No _____

- 20.** ¿Usted al iniciar la clase, les formula preguntas a los estudiantes acerca del tema que va a tratar?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
- 21.** ¿Tiene en cuenta conocimientos previos de los estudiantes?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
- 22.** ¿Se expresa usted con claridad y se deja entender?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
- 23.** ¿Utiliza métodos y técnicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
- 24.** ¿Demuestra dominio de la asignatura a su cargo?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
- 25.** ¿Cómo calificarías la conducción de las sesiones de aprendizaje de sus asignaturas?
() Tiene un buen dominio.
() El grado de dominio es regular.
() Poseen escaso dominio.
() No dominan en absoluto.
- 26.** ¿Utiliza materiales y otros medios apropiados para el desarrollo de su clase?
Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()
- 27.** De los siguientes tipos de pruebas, cuál usted emplea?
() Pruebas objetivas () Pruebas de desarrollo
() Trabajos prácticos () Intervenciones orales
() Trabajos de investigación

28. ¿Los medios y materiales empleados son ordenados y pertinentes para el propósito de la sesión de aprendizaje?

Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

29. ¿Propicia usted el trabajo individual y grupal?

Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()

30. ¿Realiza recopilación o sistematización de los aprendizajes?

Nunca () Algunas veces () Casi siempre () Siempre ()