



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO – PROGRAMA DE MAESTRÍA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS

Estrategias de evaluación holística para mejorar la competencia profesional de los docentes de la I.E. Secundaria Perú Birf del Distrito San Miguel Provincia de San Román – Región Puno.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Administración de Instituciones Educativas y Tecnologías de la Información.

AUTOR: Bach. Calcina Zamata Leandro

ASESOR: Dr. Morante Gamarra Percy

LAMBAYEQUE – PERÚ

2019

Estrategias de evaluación holística para mejorar la competencia profesional de los docentes de la I.E. secundaria Perú Birf del distrito San Miguel Provincia de San Román – Región Puno

PRESENTADA POR:



BACH. LEANDRO CALCINA ZAMATA

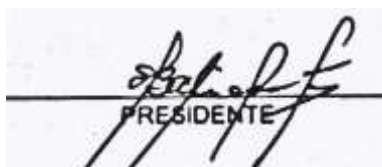
AUTOR



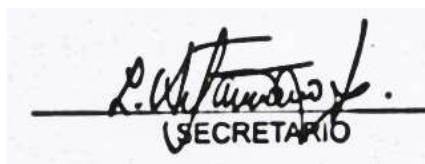
Dr. Percy Morante Gamarra

ASESOR

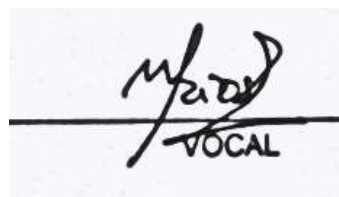
APROBADA POR:



DR. MANUEL BANCES ACOSTA



DRA. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO



M. SC. MARTHA RIOS RODRÍGUEZ

DEDICATORIA

Con un cariño profundo hacia mis padres, hijos y esposa, quienes me respaldaron de manera inquebrantable durante mi camino educativo.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi gratitud a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque por permitirme continuar con mis estudios de posgrado. Además, valoro la iniciativa de incorporar un nuevo enfoque en la investigación científica, caracterizado por su carácter crítico y propositivo.

Deseo expresar mi agradecimiento a todos mis amigos que me brindaron apoyo emocional durante mi etapa de estudios, especialmente durante la creación de este trabajo. Asimismo, quiero destacar la labor de los profesores del programa de maestría por impartir enseñanzas relevantes y significativas, adaptadas a la actualidad de nuestra era, marcada por la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.

TABLA DE CONTENIDOS

Pág.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: ANALISIS FACTO – PERCEPTIBLE DE LA PROBLEMÁTICA.

| | |
|---|----|
| 1.1. Ubicación temporo espacial del objeto | 12 |
| 1.2. Panorama histórico del objeto | 15 |
| 1.3. Diagnóstico de la problemática del desempeño profesional docente... 18 | |
| 1.4. Metodología de la Investigación..... | 24 |

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

| | |
|---|----|
| 2.1. Bases teóricas... .. | 30 |
| 2.2. Modelo de evaluación holística | 38 |
| 2.4. Desempeño profesional docente..... | 42 |

CAPITULO III: RESULTADO Y PROPUESTA

| | |
|--|----|
| 3.1. Análisis e interpretación de los datos..... | 48 |
| 3.2. Modelo teórico..... | 60 |
| 3.3. Propuesta..... | 61 |
| 3.3.1. Presentación | 61 |
| 3.3.2. Justificación..... | 61 |
| 3.3.3. Fundamentación | 62 |
| 3.3.4. Estructura | 69 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 3.3.5. Nuevo desempeño docente..... | 91 |
|-------------------------------------|----|

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

El trabajo de tesis titulado "Estrategias de evaluación Holística para mejorar la competencia profesional de los docentes de la I.E. secundaria Perú Birf del distrito San Miguel, Provincia San Román, Región Puno" surge como una solución al problema de bajo rendimiento profesional de los docentes. Su objetivo principal es desarrollar y proponer un modelo de evaluación docente para la I.E. secundaria Perú Birf en el distrito San Miguel. La premisa fundamental es que, al diseñar y proponer un modelo de evaluación holística basado en las teorías de procesos conscientes, modificabilidad cognitiva estructural y la teoría histórico-cultural.

La investigación se centra en presentar un modelo de evaluación integral que está alineado con el marco teórico, respaldado por teorías científicas establecidas que fundamentan el actual estudio que logrará mejorar la calidad del desempeño profesional docente en la I.E. Perú Birf.

En el proceso de desarrollar la tesis, aplicamos distintas estrategias metodológicas y técnicas, como el enfoque histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la abstracción-concreción, la dialéctica hermenéutica y la modelación. También incorporamos técnicas específicas como la observación, encuesta, fichaje y evaluación.

PALABRAS CLAVES: Competencia profesional, evaluación docente, estrategias, enfoque, hermenéutica.

ABSTRACT

The thesis titled "Comprehensive Assessment Strategies for Enhancing the Professional Competence of Teachers at I.E. Peru Birf Secondary School in San Miguel District, San Román Province, Puno Region" serves as a response to the challenge of inadequate professional performance among teachers. The primary objective is to formulate and recommend a model for teacher evaluation at I.E. Peru Birf Secondary School in San Miguel District. The underlying hypothesis posits that by devising and proposing a holistic evaluation model grounded in the theories of conscious processes, structural cognitive modifiability, and historical-cultural theory.

The research focuses on presenting a comprehensive evaluation model that is aligned with the theoretical framework, supported by established scientific theories that underpin the current study which will improve the quality of teaching professional performance in the I.E. Peru Birf.

In the process of developing the thesis, we apply different methodological and technical strategies, such as the historical-logical, analytical-synthetic, inductive-deductive, abstraction-concretion, hermeneutic dialectics and modeling approaches. We also incorporate specific techniques such as observation, survey, recording and evaluation.

KEY WORDS: Professional competence, teacher evaluation, strategies, approaches, hermeneutics.

INTRODUCCIÓN

En principio, toda actividad humana, ya sea formal o informal, requiere un proceso evolutivo y logros. En el ámbito educativo, la evaluación desempeña un papel crucial como componente fundamental en cualquier sistema educativo institucionalizado. Se reconoce que la evaluación constituye un proceso sistemático, metódico y técnico para regular el funcionamiento de las escuelas, independientemente de su nivel o modalidad. Sin la evaluación, resulta imposible optimizar el desarrollo educativo, especialmente en lo que respecta al desempeño pedagógico de los docentes.

En este contexto, la evaluación se presenta como una necesidad esencial para mejorar la calidad del trabajo educativo realizado por los participantes en el ámbito educacional. Mediante este proceso, se pueden identificar tanto los puntos fuertes como los desafíos de los involucrados, permitiendo así abordar dificultades y elevar los resultados obtenidos. La evaluación holística, en cierta medida, contribuirá a perfeccionar la actuación didáctica del grupo educativo, siempre que dicha evaluación sea imparcial y basada en la razón. Esto implica la integración de valoraciones cualitativas y cuantitativas, respaldadas por un sólido marco teórico conceptual y metodológico. Este marco teórico da lugar a instrumentos y criterios que son válidos y confiables, respaldando la noción de una evaluación científica respaldada por teorías científicas integrales o holísticas. En otras palabras, se busca un enfoque que se centre tanto en el conjunto como en las partes, y viceversa.

En el campo pedagógico, la evaluación del sistema en general, y en particular el desempeño de los docentes, no ha sido objeto de un estudio adecuado que pueda contribuir a mejorar la calidad educativa en esta área. Según lo indicado por Castro M. (2010), "En el Perú y en la región Ica, la evaluación educativa es descuidada en términos de investigación pedagógica, lo que resulta en la comisión de numerosos errores. Por ejemplo, algunos profesores enfrentan problemas laborales debido a evaluaciones inapropiadas".

El autor tiene razón, ya que la aplicación de instrumentos defectuosos no proporciona los datos necesarios, generando así problemas que requieren un análisis reflexivo y una investigación crítica y propositiva que pueda abordar la situación problemática.

Después de esta breve introducción, procedemos a abordar aspectos significativos de este trabajo de tesis. En relación al inconveniente, Se evidencia que en la Institución Educativa Secundaria Perú Birf, ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de San Román, en Puno, existe un bajo nivel de competencia profesional entre los docentes. Esta deficiencia se refleja en áreas como la planificación curricular, la orientación del aprendizaje, la utilización de recursos didácticos, la evaluación y la participación en las actividades escolares de la institución.

El objetivo principal se dirige hacia el proceso de evaluación de la competencia profesional docente, con la intención de desarrollar y presentar estrategias de evaluación integral que aporten a la mejora de las habilidades profesionales de los docentes en la Institución Educativa Perú Birf, ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de San Román, en Puno.

De este objetivo general se detallan los objetivos específicos, los cuales se expresan de manera concreta en las siguientes afirmaciones:

- ✓ Exponer los principios teóricos y conceptuales relacionados con el problema de investigación.
- ✓ Presentar los hallazgos del análisis e interpretación realizados durante la investigación.
- ✓ Justificar tanto el modelo teórico como la propuesta de solución para el problema.

La investigación se centra en el proceso de evaluación del desempeño de los docentes en la Institución Educativa Secundaria Perú Birf, ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de San Román, Puno. La hipótesis planteada sugiere que al diseñar y proponer estrategias de evaluación integral respaldadas por las teorías de Procesos Conscientes de Carlos Álvarez de Zayas y la teoría de modificabilidad cognitiva estructural de Rubén Feurestein, se logrará mejorar la calidad del desempeño docente en la I.E. Perú Birf en el distrito de San Miguel, provincia de San Román, Puno.

La contribución teórica se centra en la presentación de un modelo teórico que incorpora estrategias de Evaluación Holística respaldadas por teorías científicas, acompañado de una metodología válida y herramientas de evaluación confiables y sólidas. Esto posibilitará la realización de una evaluación eficaz y eficiente tanto del proceso como de los resultados del desempeño docente. En términos de su importancia práctica, se encuentra en la sistematización de las directrices metodológicas para llevar a cabo una evaluación integral cuya implementación seguramente contribuirá a mejorar la calidad del desempeño docente en la institución educativa mencionada. Este enfoque también podría ser extrapolado a otros contextos evaluativos con problemáticas similares. Además, la relevancia del inconveniente se evidencia al enfrentar la situación que impacta negativamente en el adecuado desarrollo del sistema educativo superior para la formación de profesionales técnicos.

La metodología seleccionada para este estudio es de carácter crítico-propositivo y se organiza en dos categorías de análisis: a) evaluación holística y b) desempeño de los docentes. La segunda categoría se plantea como el área de intervención, mientras que la primera se presenta como la propuesta destinada a contribuir a la resolución del problema. Es crucial señalar que este enfoque de investigación no se limita a la mera descripción y explicación del problema, como es común en el enfoque positivista, Más allá de simplemente observar, esta investigación no solo analiza, sino que también interviene y modela el objeto de estudio, que consiste en los participantes de la investigación, específicamente el cuerpo educativo o la población de estudio, compuesto por 90 docentes de nivel secundario en términos cuantitativos. A lo largo del proceso de investigación, se emplearán métodos científicos tanto teóricos como empíricos, que incluirán en el ámbito teórico enfoques como el histórico, lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, abstracción-concreción, modelación y dialéctica.

Se utilizaron enfoques prácticos que incorporaron la encuesta, la observación, la evaluación y la medición. Con el fin de recolectar información, se desarrollaron herramientas como fichas, evaluaciones de observación y pruebas. La estructura de la tesis consta de tres capítulos: el primero se dedica al análisis crítico del objeto de investigación; el segundo se enfoca en el marco teórico conceptual del problema de investigación, mientras que el tercer capítulo aborda los resultados y la propuesta.

CAPÍTULO I:

ANALISIS FACTO – PERCEPTIBLE DEL OBJETO

ANALISIS DE LA PROBLEMÁTICA DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE DE LA I.E. PERÚ BIRF.

1.1. Ubicación temporo – espacial del objeto.

La localización del objeto de estudio se ubica en el Jirón Militar 2266, en el centro poblado de San José, perteneciente al distrito de San Miguel. Este distrito fue establecido el 28 de julio de 2016 mediante la Ley N° 30492, durante la presidencia de Ollanta Humala. San Miguel es el quinto distrito de la provincia de San Román, en la región de Puno. La Institución Educativa (I.E.) Perú Birf de nivel secundario fue creada con la Resolución Ministerial N° 0464 el 30 de abril de 1980, inicialmente bajo el nombre de Centro de Educación Básica (CEEB) del proyecto Perú Birf, y cuenta con una trayectoria institucional de 34 años. San Miguel colinda al norte con las provincias de Lampa y Azángaro, al este con Huancané y el distrito de Caracoto, y al sureste y oeste con la ciudad de Juliaca. La I.E. se encuentra en la Ciudad de Juliaca, que es la capital de la provincia San Román y de la región de Puno, ubicada en el sur de Perú a altitudes que oscilan entre 3,500 y 4,000 metros sobre el nivel del mar.

Juliaca, establecida el 6 de septiembre de 1926 durante la administración de Augusto B. Leguía, sirve como la capital de la provincia de San Román, la cual fue creada mediante la Ley N° 5463 en la región de Puno. Se presume que el término "Juliaca" tiene su origen en la palabra quechua "Xullarca," que se traduce como "nevado". La provincia lleva el nombre en homenaje a Miguel de San Román y Meza, distinguido puneño que ocupó el cargo de Presidente de la República del Perú entre 1862 y 1863

San Román abarca una extensión de 2,277.63 kilómetros cuadrados en la región noroeste del Lago Titicaca, lo que representa el 3.2% del territorio total de la región Puno. En el año 2007, la población de San Román ascendía a 240,776 habitantes, siendo Juliaca la ciudad más poblada con 225,146 residentes. Esta provincia concentra aproximadamente el 30% de la población urbana y el 41% de la actividad comercial en la región Puno, atrayendo a residentes tanto locales como de otras áreas. La lengua predominante entre la población es el español, aunque algunos también hablan las lenguas indígenas quechua y aymara.

La provincia posee el río Coata, el cual se origina de la confluencia de los ríos Lampa y Cabanillas, recorriendo una distancia de 49.5 kilómetros antes de desembocar en el Lago Titicaca a una altitud de 3810 metros sobre el nivel del mar, en las proximidades de la península de Capachica. La laguna Saracocha, ubicada en el distrito de Cabanillas, representa una reserva hídrica significativa para posibles proyectos de riego y el abastecimiento de agua para uso doméstico. El clima es variable, frío, ventoso, con baja humedad y una temperatura media anual de 12°C. Las precipitaciones fluviales, granizadas, nevadas, truenos y relámpagos son comunes en enero, febrero y marzo, mientras que fuertes vientos se registran en agosto, por lo que Juliaca es conocida como la "ciudad de los vientos". Las heladas afectan la agricultura y la salud en mayo, junio y julio. La flora regional incluye ichu, pajonales, gramillas, yareta, quinuales, aves, zorros, camélidos, truchas, entre otros.

A lo largo de la historia, la región fue habitada por grupos primitivos que evolucionaron con el tiempo y fueron incorporados al Imperio Inca durante el reinado de Pachacutec. Durante el período de independencia, la población participó activamente en acciones de liberación, destacando en la batalla de Humachiri donde ejecutaron al poeta arequipeño Mariano Melgar. A lo largo de la época republicana, los poblados de la meseta no recibieron la adecuada asistencia de los gobiernos, pero la región ha logrado mantener una economía significativa y preservar su rica cultura artesanal, musical y dancística. Por esta razón, la región es reconocida como la capital folclórica del Perú. En la actualidad, atrae a turistas por sus atractivos ecológicos, culturales e históricos, especialmente durante la celebración de la festividad de la Virgen de la Candelaria en febrero. La provincia se encuentra conectada por carreteras asfaltadas con los pueblos vecinos, incluyendo la selva, Tacna, Cuzco, Arequipa y Bolivia, y todos los poblados de la región están unidos por carreteras accesibles. Juliaca cuenta con aeropuertos importantes que ofrecen conexiones diarias con la capital del país. La región ha experimentado un desarrollo significativo en el comercio interno y externo, especialmente con Bolivia. La ganadería y la agricultura, destacando productos como papa, quinua, kiwicha y habas, son fundamentales en la producción regional.

La crianza de camélidos y vacunos, con especial atención en la elaboración de quesos y carne, junto con la acuicultura de truchas, son actividades de considerable importancia en

la región. Además, se ha observado un aumento en el número de pequeñas y medianas industrias que producen una variedad de productos. En resumen, Juliaca, en su posición como capital de la provincia San Román, ha afirmado su posición como el principal centro comercial del sur de Perú, exhibiendo un prometedor potencial para el futuro. La minería, tanto en su forma formal como informal, también ha experimentado un aumento, siendo una fuente significativa de ingresos para muchas familias.

En el ámbito educativo y cultural, tanto la provincia de San Román como la región de Puno albergan instituciones universitarias estatales. En los últimos años, se han fundado universidades privadas y programas que no solo se centran en la formación de profesionales en diversas disciplinas, sino que también ofrecen estudios de especialización, maestrías y doctorados que abarcan prácticamente todas las áreas y especialidades. Además de las instituciones educativas básicas, tanto públicas como privadas (incluyendo preescolar, primaria y secundaria), en la región también existen institutos tecnológicos y pedagógicos. El contexto histórico, geográfico, económico, social, cultural y educativo ejerce tanto un impacto directo como indirecto en la dinámica del objeto y del problema de estudio. Este contexto también está vinculado al entorno internacional, considerando que el objeto de investigación no existe de manera aislada, sino que está entrelazado con la sociedad globalizada en la que vivimos.

En este sentido, "el marco contextual hace referencia a las características del entorno, a todo aquello que rodea al objeto de investigación" (Álvarez, C. 2002).

1.2. Panorama histórico del objeto.

El enfoque del estudio se centra en el proceso, ya que no existe un objeto sin un proceso asociado, y viceversa. En este sentido, cada objeto tiene una trayectoria histórica, una presencia en el presente y tendencias hacia el futuro. Por lo tanto, el objetivo no es simplemente comprender la situación actual (presente), sino también establecer vínculos entre el pasado y el presente, como señalaba Bosd, F. (1980): "No se trata solo de percibirlo como una realidad, sino de entender cómo ha evolucionado hasta convertirse en lo que es". En consecuencia, es pertinente indagar sobre el origen del problema y cómo ha evolucionado para llegar a ser lo que es en la actualidad.

El tema central se vincula con la problemática del desempeño docente. Este asunto será analizado a lo largo de tres períodos históricos:

El primer aspecto de este problema se vincula con la prevalencia de la educación tradicional que predomina en la Institución Educativa Perú Birf en el poblado de San José, así como a nivel regional, nacional e incluso global. Específicamente, en la década de 1980, se origina la génesis de este problema en la mencionada institución educativa. En este periodo, se destaca por una modalidad de enseñanza docente que predomina en ser principalmente transmisiva y autoritaria, dando lugar efectivamente a un enfoque de aprendizaje basado en la memorización por parte de los estudiantes. Principalmente, corresponde a la época de auge de la pedagogía heteroestructurante (o pedagogía tradicional en primera persona). Durante este lapso, el currículo y la enseñanza se centraban en los contenidos y en la transmisión de conocimientos cognitivos. Las evaluaciones realizadas por los directivos y autoridades buscaban respaldar y legitimar este tipo de enfoque por parte de los docentes, considerándolo como aceptable y normal para esa época.

Como resultado, se plantea el problema de la competencia profesional de los docentes desde la fundación de la Institución Educativa, donde se promovía un desempeño docente orientado hacia una didáctica de enfoque transmisionista y expositivo.

La segunda etapa se inicia con la implementación de la Escuela Nueva en el Perú, promovida en el país y la región por el educador peruano José Antonio Encinas. Esta corriente representa una contraposición al paradigma educativo tradicional, abogando por un currículo basado en objetivos en lugar de centrarse en contenidos. La innovación pedagógica en el país adopta la denominación de "tecnología educativa", introducida durante la administración de Velazco Alvarado a través de la notable reforma educativa promulgada por el D.L. 19026, esta transformación reemplazó la pedagogía heteroestructurante con la pedagogía autoestructurante, orientada hacia el estudiante (paídocentrismo) en lugar del docente (magistrocentrismo). Según este enfoque, el estudiante se convierte en el protagonista del proceso educativo, y el docente pasa a ser un facilitador del aprendizaje. En este contexto, el docente desarrolla sus clases con un enfoque linealista y tecnicista, buscando resultados positivos que perfilen a un sujeto

conformista y obediente, siguiendo la idea de Foucault (1980): "La educación hace al sujeto dócil, para que sea más útil".

Durante este periodo, el desempeño profesional de los docentes en la Institución Educativa Perú Birf se enfoca en proporcionar una educación unilateral, en contraste con una formación multidimensional, científica y humanista. Según Zubiría (2006), La Escuela Nueva desafía el paradigma convencional que concibe el aprendizaje como una transferencia externa, abogando en su lugar por la acción, la experiencia y la experimentación como elementos y aseguramientos fundamentales del proceso de aprendizaje. A pesar de esto, en este contexto, persiste la problemática de la competencia profesional docente, ya que su rendimiento no contribuye a una formación integral del estudiante, quedándose en un activismo que no fomenta el pensamiento crítico en los alumnos.

En resumen, durante esta fase, se produce una transformación significativa en el desempeño docente, transitando de un enfoque que se centra en el maestro (magistrocentrismo) hacia otro que se enfoca en el estudiante (paidocentrismo). Este cambio puede ser modificado a través de la implementación de un modelo teórico de estrategias de evaluación holística basado en principios de la ciencia pedagógica.

La tercera fase de la problemática del rendimiento docente, tanto dentro como fuera del salón de clases, se ve influida por la adopción de la pedagogía constructivista neoliberal en el país y la región, a partir del gobierno de Fujimori en la década de 1990. Según Not. L. (1992), la tendencia constructivista se basa en una pedagogía autoestructurante, donde se espera que el estudiante construya su aprendizaje a partir de sus conocimientos previos en interacción con el docente y sus compañeros. Este enfoque tiene sus raíces en la psicología cognitiva, especialmente en las teorías de Piaget, Bruner y Ausubel. La corriente constructivista se alinea con la sociedad del conocimiento del siglo XXI y con la sociedad posmoderna, abarcando diversas concepciones, interpretaciones y prácticas bajo el término "constructivismo" (Coll, C. 1994). Esta corriente pedagógica, característica de la economía neoliberal, tiene una esencia pragmática, mercantilista e individualista, formando individuos competentes para el mercado laboral.

Según De Zubiría, J. (2006), el constructivismo pedagógico se fundamenta en diversos principios, incluida la noción de que el conocimiento no es una reproducción directa de la realidad, sino una construcción humana. Se sostiene que hay múltiples realidades construidas de manera individual y que no están sujetas a leyes naturales. La ciencia no se limita a describir realidades ya existentes, sino que también las construye, crea e inventa. Además, se resalta que el aprendizaje es una construcción idiosincrática, donde las construcciones previas ejercen una influencia significativa en los nuevos conocimientos adquiridos. Este enfoque da preferencia a estrategias metodológicas que fomentan la actividad, son fundamentalmente autoestructurantes, promueven el diálogo desequilibrante, emplean talleres y laboratorios, y favorecen operaciones mentales inductivas en lugar de deductivas, así como la abstracción y concreción..

Dentro de los preceptos de la pedagogía constructivista neoliberal y mercantilista, ¿cuál es la competencia profesional del educador? En este contexto, el docente asume la función de facilitador del aprendizaje de los estudiantes, partiendo de la convicción de que estos construyen su propio conocimiento y requieren escasa intervención externa. Se adopta una perspectiva autoestructurante del aprendizaje, centrada en el activismo metodológico con el objetivo de formar individuos eficientes y efectivos en la ejecución incluso si no comprenden completamente el contenido de sus acciones, es decir, realizan acciones por el simple hecho de hacerlas.

El profesor desempeña el papel de observador en la construcción del aprendizaje significativo, esto conduce a la educación de individuos que adoptan actitudes conformistas, sumisas, imitadoras y obedientes, características que son beneficiosas para las empresas transnacionales. En resumen, el educador no colabora en fomentar un aprendizaje que impulse el desarrollo integral y multidimensional de los estudiantes.

La situación descrita contrasta con la actuación docente en el marco de una pedagogía crítica dialogante (interestructurante, coosujeto), que busca ser transformadora, liberadora y emancipadora. Esta perspectiva encuentra sus bases en las ideas pedagógicas de Paulo Freire, así como en los planteamientos de la pedagogía crítica y dialogante de Luis Not y Julián de Zubiría. En resumen, el desempeño docente en la Institución Educativa Perú Birf, ubicada en el centro poblado San José, en el distrito de San Miguel,

provincia de San Román, al igual que en la región y el país (con algunas excepciones), se percibe como inapropiado para la institución, la región y el país, ya que se fundamenta en una pedagogía autoestructurante que forma estudiantes pragmáticos e individualistas.

1.3. Diagnóstico de la problemática del desempeño profesional docente.

Como se ha señalado previamente, la Institución Educativa mencionada está situada en el centro poblado de San José, perteneciente al distrito de San Miguel, en la Provincia de San Román, Región Puno. Funciona en el Jirón Militar 2266 y ofrece niveles de educación secundaria, así como las modalidades EBR y EBA, bajo la supervisión de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la provincia San Román en la región Puno.

La estructura física de la institución combina elementos antiguos y modernos, siendo predominante esta última. Los espacios destinados a los directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes están en condiciones aceptables, aunque requieren mantenimiento periódico. Además, cuenta con áreas deportivas debidamente señalizadas. En términos cuantitativos, dispone de 50 aulas y diversas instalaciones, entre las que se incluyen 1 biblioteca, 1 sala de cómputo, 2 servicios higiénicos, 5 oficinas, 1 tópic, 4 canchas deportivas, 1 huerto, 2 áreas de múltiples espacios ocupacionales y 2 espacios entre talleres y áreas.

En resumen, tanto la calidad como la cantidad de la infraestructura y el mobiliario no cumplen con los estándares modernos requeridos en nuestra época actual. Es importante tener en cuenta que la infraestructura y el mobiliario son factores que afectan las condiciones de trabajo, lo cual influye directamente en la competencia profesional docente y, por ende, en el proceso de aprendizaje

Por otra parte, los recursos didácticos tampoco cumplen con los estándares de nuestra era, ya que no han sido debidamente reparados y actualizados con nuevos equipos y maquinaria tanto en los talleres como en las oficinas. Además, los recursos didácticos, ya sean impresos o digitales, no han sido debidamente actualizados y modernizados con tecnología de última generación, como las computadoras. Todo esto guarda una estrecha relación con el rendimiento docente, dado que los materiales son herramientas fundamentales que facilitan un desempeño efectivo en la enseñanza. La población de la

comunidad educativa abarca a directivos, actores educativos (estudiantes y personal administrativo), servicios y padres de familia, tanto en términos cualitativos como cuantitativos.

La comunidad educativa se compone de 2000 personas, siendo los estudiantes la categoría más numerosa, lo cual no está equitativamente distribuido en comparación con la cantidad de los demás actores educativos, que abarcan directivos, docentes, auxiliares y personal administrativo.

La Institución Educativa (I.E.) ha formulado su Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la colaboración de todo el cuerpo educativo, con vigencia desde 2012 hasta 2017. Este documento define la visión, misión y valores de la institución, los cuales se plasman en las siguientes afirmaciones:

“Misión Somos una comunidad educativa que trabajamos de manera solidaria, organizada, responsable y planificada con identidad nacional, con una condición emprendedora, con valores éticos, promoviendo una educación libertadora, democrática y con enfoque intercultural. Nuestros educandos tienen una adecuada formación humanista tecnológica proponiendo emprendimiento, demostrando valores éticos en armonía con el medio ambiente y su cultura andina. Visión Al 2017 ser una institución líder en formación tecnológica humanista con calidad educativa científica con valores y visión empresarial con la participación de toda la comunidad educativa aportando para el logro del buen vivir (ALLIN KAWSAY) de nuestra sociedad. Asumiendo los siguientes valores: responsabilidad, respeto, solidaridad, identidad, emprendimiento.”

Estas afirmaciones expresan buenas intenciones que, lamentablemente, no se traducen en acciones concretas en la práctica. En otro aspecto, el Reglamento Interno (RI) de la Institución Educativa (I.E.) no se sigue completamente; con frecuencia, los principios y reglas definidos en este documento no son observados por los miembros del cuerpo educativo. En cuanto al Proyecto Curricular de la Institución (PCI), comparte aproximadamente un 75% de su estructura con el Diseño Curricular Nacional (DCN), y más recientemente, el Marco Curricular. Esto se debe a las dificultades conceptuales y

metodológicas que enfrentan tanto docentes como directivos al elaborar y revisar dicho documento.

El Plan Anual de Trabajo no guarda coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. Además, cerca del 40% de los objetivos establecidos no se materializan, debido a la falta de voluntad y al desconocimiento por parte del colectivo directivo y pedagógico de la I.E.

Conforme a los datos proporcionados por la Institución Educativa (I.E.), se observa que el rendimiento académico durante el año escolar 2017 es de baja calidad, mostrando un promedio de 13 en términos cuantitativos, lo cual no cumple con las expectativas establecidas. Varios factores explican esta situación, siendo uno de los más destacados la baja calidad en el rendimiento profesional pedagógico de los docentes y una gestión educativa deficiente en las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Además, se observa un manejo inadecuado de prácticamente todos los instrumentos de gestión educativa. Estos problemas tienen repercusiones directas en el desempeño profesional de los docentes y, por ende, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es fundamental tener en cuenta que, de acuerdo con la normativa actual del sistema educativo nacional, los instrumentos de gestión están diseñados para guiar todas las actividades y acciones educativas en períodos a corto, mediano y largo plazo. En consecuencia, estos instrumentos deben mantener coherencia entre sí y ser elaborados, implementados y evaluados con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

El análisis de la Institución Educativa (I.E.) Perú Birf destaca las siguientes debilidades que obstaculizan la optimización de la institución: falta de interés por parte de los docentes en participar en actividades religiosas, cívicas, culturales y deportivas; improvisación, falta de investigación y ausencia de planificación en algunas sesiones de aprendizaje por parte de algunos profesores; carencia y deterioro de la infraestructura y equipamiento;

Ausencia de infraestructuras deportivas y servicios sanitarios adecuados; bibliografía desactualizada; carencia de un control equitativo en el personal con jerarquía; insuficiente atención administrativa; desconocimiento de las responsabilidades del equipo directivo;

subaprovechamiento de la capacidad instalada para ofrecer servicios de calidad a la comunidad; baja autoestima en algunos docentes, alumnos y padres de familia; pérdida de autoridad; cultura higiénica inadecuada (organizacional y estilo de vida saludable); clima institucional débil; y acceso limitado al Sistema de Información de Apoyo a la Gestión Educativa (SIAGE) y cumplimiento inadecuado de funciones por parte de docentes y trabajadores. A partir de estos datos, se puede concluir que no se está proporcionando un servicio educativo de calidad.

Tras realizar un análisis integral de la Institución Educativa (I.E.), procederemos a detallar específicamente el rendimiento laboral de los docentes, tanto dentro como fuera del aula

- Un 42% de los docentes poseen escasa experiencia laboral en el ámbito educativo.
- El 75% de los docentes no cuentan con una producción intelectual que incluya ensayos, artículos, monografías o libros originales y contributivos en su área profesional.
- El 96% de los profesores no ostenta un grado de maestría, el 99.5% carece de un doctorado, y el 80% no posee un título de segunda especialización. Esto indica un bajo nivel de identidad profesional entre los docentes, es decir, la falta de un sentimiento arraigado hacia su profesión. Por otro lado, el 80% de los docentes carece de una identidad institucional genuina, lo que significa la ausencia de un amor profundo hacia la institución en la que trabajan.
- Las condiciones laborales, tanto en el aspecto físico como cultural, no son muy propicias. Además, existe una falta de reconocimiento económico por parte del estado, y los docentes enfrentan condiciones materiales de vida precarias en general.
- La organización y ejecución de eventos de capacitación docente tanto dentro como fuera de la Institución Educativa (I.E.) son limitadas. Asimismo, la mayoría de los docentes no se dedican a la autoformación, ya que el 90% carece de hábito de lectura y no adquiere materiales bibliográficos relacionados con su profesión.
- Falta de entusiasmo para participar en las actividades cívico-culturales educativas de la Institución Educativa (I.E.) y un incumplimiento de las

responsabilidades asignadas en las comisiones de trabajo. — Participación limitada de los docentes en el diseño, renovación y actualización de los instrumentos de gestión educativa, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno (RI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT), entre otros. Además, se minimiza la aplicación adecuada de estos instrumentos.

- El 70% de los docentes de aula y taller carece de liderazgo pedagógico. — La calidad de las relaciones entre los docentes y los padres de familia no es satisfactoria en términos de forma y contenido.
- Las planificaciones o programaciones curriculares, que incluyen unidades didácticas y planes de clase, carecen de consistencia y coherencia, y a menudo no están alineadas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Proyecto Curricular de la Institución (PCI). En otras palabras, no guardan una correspondencia adecuada con los documentos mencionados. Además, durante la apertura de las sesiones de aprendizaje, las motivaciones realizadas por los docentes raramente logran despertar el interés y la atención de los estudiantes.
- En la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, predomina la ejecución individual en detrimento del trabajo colaborativo.
- En la mayoría de las sesiones de clase, los docentes no suelen comunicar los objetivos a alcanzar, ya sean logros de conocimiento, habilidades o valores. Asimismo, se detecta una baja calidad en el dominio de los contenidos de enseñanza por parte de los docentes.
- Se observan también notables debilidades en el manejo de estrategias de enseñanza. No se promueve adecuadamente el debate ni la argumentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Existe un uso limitado e inadecuado de los materiales didácticos, que actúan como facilitadores de la enseñanza y el aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje se caracteriza por ser unilateral, centrada en el hacer y conocer, además de ser subjetivista, evitando el uso de instrumentos de

evaluación. Se evidencia un desconocimiento de las diversas modalidades de evaluación, como la inicial, proceso, salida, formativa, informativa, así como la heteroevaluación y coevaluación. Además, se nota la ausencia de una evaluación permanente e integral del desempeño docente por parte de los directores.

- Se registra un bajo nivel de logro en el aprendizaje de los estudiantes, evidenciado por la nota promedio de 13 en el año 2017. Este resultado certifica la baja calidad de los servicios educativos debido a la ineficacia del desempeño profesional docente, que no domina adecuadamente los contenidos de las áreas curriculares que enseñan y, al mismo tiempo, carece de un manejo apropiado de las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje.
- El docente debe tener un conocimiento científico tanto del mundo como de sí mismo, así como un dominio de los contenidos de enseñanza y la habilidad para implementar estrategias metodológicas.

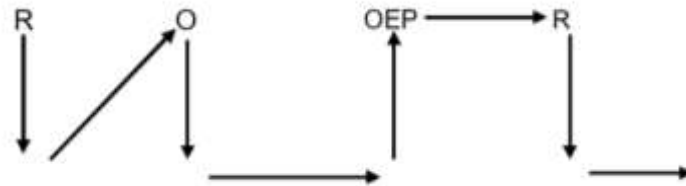
Todo lo mencionado representa el primer acercamiento al tratamiento del objeto de investigación.

1.4. Metodología de la investigación.

Para explorar este aspecto, es esencial plantear la siguiente interrogante: ¿De qué manera se llevó a cabo la investigación actual? En efecto, se emplearon estrategias multimétodo, reconociendo que ningún método de investigación científica es independiente y, de hecho, depende de otros métodos. Salcedo, H. (2005), citado por Gómez, J. (2005), sostiene: “No existe un solo método, ni siquiera un método mejor que otro, lo que existe es un problema que requiere ser resuelto y para lo cual hay que utilizar diversas herramientas, de diversas disciplinas, que todo problema es complejo, y aún más simple a la vista”. En este empeño, se ha adoptado el enfoque plurimetodológico para abordar la problemática en cuestión.

La esencia de este estudio se define como crítico-propositiva, ya que no se restringe a analizar de manera crítica el objeto de estudio, sino que avanza un paso más al ofrecer un modelo teórico y una propuesta con la finalidad de contribuir a resolver la problemática identificada, que está relacionada con el insuficiente nivel de competencia profesional docente en la Institución Educativa mencionada.

El diseño indagativo asociado al tipo de investigación definido se representa de manera gráfica mediante el siguiente diagrama.



| OP | MT | H | MT | PC |
|--------|----|--------------------------------|----|----|
| Donde: | | | | |
| R | : | Realidad | | |
| OP | : | Objeto – Problema | | |
| O | : | Objetivo | | |
| MT | : | Marco teórico | | |
| H | : | Hipótesis | | |
| OEP | : | Observación, encuesta y prueba | | |
| R | : | Resultados | | |
| MT | : | Modelo teórico | | |
| PC | : | Propuesta contributiva | | |

La población en análisis abarca a todos los participantes en el ámbito educativo, es decir, los profesores, y en términos numéricos, se registra un total de 90 individuos. Debido a la relativamente pequeña cantidad de la población, no fue necesario realizar una muestra representativa. En este contexto, la metodología adoptada se fundamenta en la teoría de la investigación científica, la cual está estrechamente vinculada con los métodos científicos que guían el pensamiento, la percepción y las acciones para abordar y transformar el objeto de estudio.

En esta investigación doctoral, se han utilizado tanto enfoques teóricos como empíricos, junto con las respectivas técnicas e instrumentos. El método histórico-lógico, aplicado en el primer capítulo, especialmente en el numeral 1.2, ha posibilitado la exploración de la génesis y la evolución histórica del problema de investigación. Dado que el objeto de estudio es un proceso histórico, este método ha facilitado la comprensión de su origen y desarrollo hasta llegar a su estado actual.

A lo largo de todo el proceso de investigación, se ha recurrido a los métodos de análisis y síntesis. El análisis se centró en descomponer el objeto de investigación en todas sus partes y relaciones, mientras que la síntesis permitió integrar y unificar el conjunto diferenciado. En la indagación, estos métodos se han mostrado interdependientes y complementarios. De acuerdo con la afirmación de Rojas R. (1916), se reconoce la inseparabilidad entre el análisis y la síntesis, ya que no puede haber análisis sin síntesis, ni síntesis sin análisis.

A lo largo de este trabajo, se ha empleado el enfoque de los métodos inductivos-deductivos. En la fase inductiva, se partió de situaciones específicas para derivar conclusiones generales, y en la fase deductiva, se procedió en sentido contrario. La investigación se llevó a cabo como un análisis detallado de situaciones concretas, cuyos resultados fueron organizados sistemáticamente antes de su generalización. De este modo, se puso de manifiesto la interconexión dialéctica entre lo particular y lo general. Además, se hicieron uso de métodos tanto concretos como abstractos; a través de la abstracción, se logró discernir lo esencial de lo accesorio, mientras que mediante la concreción, se logró la integración coherente y consistente de las partes en un todo consolidado. En resumen, estos métodos posibilitaron el avance tanto desde la totalidad hacia las partes como desde las partes hacia la totalidad de manera simultánea.

Estos enfoques se utilizaron a lo largo de la investigación sin caer en ninguna forma de reduccionismo metodológico, ya que son interdependientes y se complementan mutuamente. En cuanto a la modelación, esta técnica fue aplicada en el tercer capítulo, particularmente en los apartados 3.2 y 3.3 del documento. En estas secciones, se realizó la construcción del modelo teórico conceptual y se presentó la propuesta de solución.

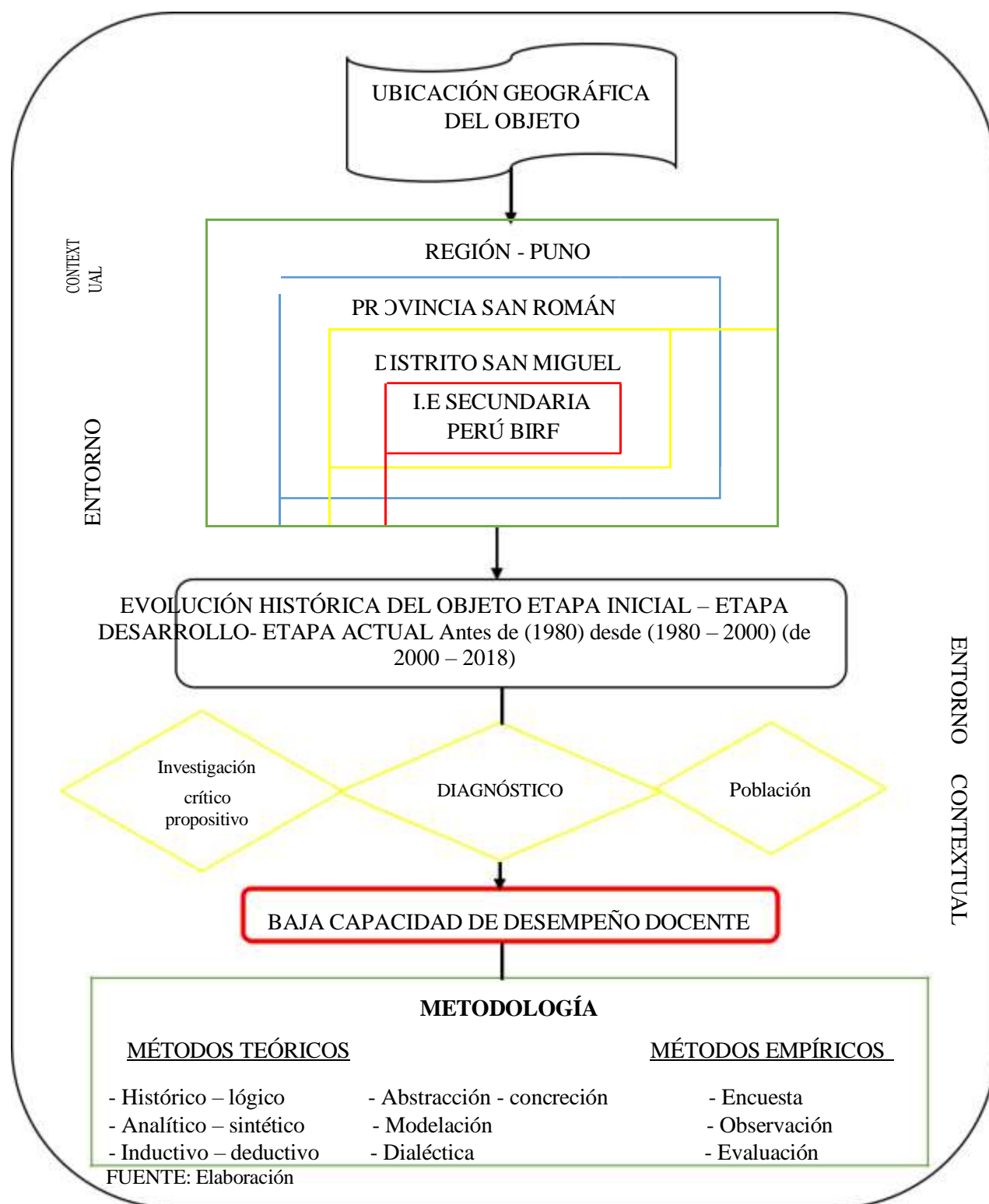
Dado que el modelo “en la representación Isomórfica de sistema de relaciones del objeto real... su propósito es describir, explicar y predecir el comportamiento del objeto... resulta a ser la representación de la teoría científica de un objeto. (Rodríguez M.A.1986). En buena cuenta este método nos favoreció en la modelación del objeto mediante un modelo de estrategias de evaluación holística, para contribuir el mejoramiento de la calidad de la competencia profesional del docente, lo cual va repercutir en el mejoramiento de la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, de los métodos teóricos se utilizó la dialéctica metodológica en todo proceso de la investigación. A sabiendas que en el proceso indagativo no reina la unidad absoluta sino también está presente las diferencias que se traduce en contradicciones, que consideramos como móvil de cambio y transformación del objeto. Por ejemplo las contradicciones entre el conocimiento y el desconocimiento las discusiones argumentaciones, críticos, autocríticos, constituyen motor de cambio. En este sentido el método dialéctico no significa destrucción sino movimiento vitalidad progreso, porque la unidad no existe sin contrariedad, ni contrariedad sin unidad. Como Popper C. (1980) afirma: “la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad”.

En la presente investigación se ha utilizado también los métodos empíricos como la encuesta, la observación y la evaluación y la medición para lo cual se ha construido sus respectivos instrumentos (ficha de observación, cuestionario y la prueba) con ellos se ha recolectado los datos durante el trabajo de campo.

Los datos recolectados fueron procesados, clasificados codificados y tabulados, los cuales son expuestos en las tablas, con sus respectivas frecuencias porcentuales e interpretaciones respectivas a la luz del marco teórico conceptual, de tal manera por un lado se ha elaborado una ficha de evaluación sobre el saber didáctico y se ha aplicado a los docentes. Con lo cual se ha demostrado el nivel de preparación de los docentes del saber didáctico. En la construcción del fundamento teórico conceptual del problema de la investigación se ha utilizado el fichaje, para esto se ha estructurado fichas textuales y de resumen con las cuales se ha extraído información de las fuentes bibliográficas y del internet. Por un lado cabe destacar en el abordaje del problema se ha utilizado el enfoque cualitativo y cuantitativo, sin llegar a extremos reduccionista como Álvarez de Zayas (2005) señala “en proceso de la investigación el enfoque cuantitativo y cualitativo coexisten complementándose, porque son dos aspectos del mismo proceso”.

GRÁFICO 1: SINTÉSIS DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN



FUENTE: Elaboración propia

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas

Las bases teóricas es la concepción que asumimos en el abordaje ontoepistémica del problema de la investigación, donde “las teorías científicas constituyen el núcleo de la actividad científica actual. Hacer ciencia es construir teorías. Aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos es operar teorías según reglas tecnológicas” (Bunge, M. 1980). En este sentido la investigación empieza y termina en la teoría, razón por el cual que el aparato teórico del problema “justifica a la investigación, ayuda precisa el objetivo y objeto y evita el camino equivocado de la investigación” (Álvarez, C. 2002). Es el fundamento indispensable de la investigación. En este caso, nuestra investigación se difunda en los aportes de las siguientes teorías: Teoría Histórico Cultural de Vigotsky, L. la teoría de procesos conscientes de Carlos Alvares de Zayas, y en la teoría modificabilidad cognitiva estructural de Rubén Feurestein.

La teoría de procesos conscientes.

Implica el sistema de conocimientos que escribe y explica el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la enseñanza es la planificación, organización, dirección y evaluación de aprendizaje, y el aprendizaje es la apropiación de conocimientos, habilidades y valores por los estudiantes. El hecho didáctico está regido por dos leyes: la relación entre la escuela y la sociedad. En este caso “La escuela cumple el encargo social de la formación de un modelo de hombre que la sociedad demanda” (Álvarez, C. 2005) y la otra ley es la relación entre todos los componentes del proceso didáctico, enfatizado en la relación dialógico entre contenidos, objetivos y método. El proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter sistémico, holístico, hologramico y dialéctica que adopta el desarrollo espiral y no lineal. El proceso didáctico está constituido por las siguientes elementos o componentes: El problema responde a la pregunta por qué la enseñanza- aprendizaje, y está dado en el objeto responde a la pregunta el qué, (parte de la realidad natural y social), el objetivo responde a la pregunta del porque

(propósito del proceso), el contenido está constituido por la cultura escolar (escuela, tecnología, valores etc.) objetos de la (estrategias, técnicas) el método responde a la pregunta el como la enseñanza la forma está comprendido las formas de organización y uso de tiempo y espacio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, medios , constituye los facilitadores del proceso didáctico (materiales bibliográficos y electrónicos), la evaluación está referido sobre la regulación de la enseñanza aprendizaje que permite determinar las fortalezas y debilidades del proceso y resultados, y finalmente los resultados que está configurado por el producto logrado materia de evaluaciones.

Todas las categorías didácticas mencionadas forman una totalidad concreta sistémica debidamente concatenados en proceso de interacción, donde cada cual cumple una determinada función, todos son interdependiente y complementarios, donde se produce las determinaciones e indeterminaciones en sus acciones en la que los ejes fundamentales está dado por los actores educativos (docente-estudiante) en proceso de interacción de carácter interestructurante en la enseñanza- aprendizaje instructivos, (conocimientos) educativos (valores), desarrollador (habilidades, capacidades mentales y motrices). Por otro lado, la teoría de procesos conscientes postula con el principio de comprensión del proceso didáctico que implica que tanto el docente como el estudiante son de sus actividades y objetivos que persiguen.

En este caso el logro de aprendizaje no solo reproductivo, sino más todo productivo y creativo en el proceso didáctico por principio apunta la formación integral de la personalidad, donde la instrucción, educación y la enseñanza misma genere el desarrollo humano del hombre. Es decir el autor postula con la pedagogía desarrolladora. Sistémica, holística y dialéctica.

GRÁFICO 2: TEORÍA DE PROCESOS CONSCIENTES



FUENTE: Elaboración propia (Síntesis de la teoría de procesos conscientes)

La Teoría Histórico cultural.

Los docentes no solamente deben conocer aplicar la teoría de los procesos conscientes, sino también la teoría histórico cultural de Vigotsky. Que es una teoría científica útil para la formación continua de los docentes. La teoría central del autor es la ley de doble formación que según el autor “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre personas (interpsicológico) y después al interior del propio niño (intrapsicológico)....

Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky L. 1983) quiere decir el aprendizaje es el resultado de relaciones interpersonales sin desdeñar los procesos internos del hombre. Es decir el aprendizaje es el resultado de la relación dialéctica entre proceso interpsicológico (social) e intrapsicológico (individual). Por otro lado

el docente es mediador del proceso didáctico, en este sentido “la zona de desarrollo potencial, no es otra que la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el desarrollo potencial determinado a través de la solución del mismo problema bajo la guía del adulto o en colaboración de un compañero más eficaz” (Vigostky, L. 1982). En este caso la mediación docente es una ayuda cuando uno no puede resolver el problema y la zona de desarrollo real, es donde el sujeto es capaz de resolver un problema sin intervención de expertos. Para Vigotsky, L. (1982) el buen aprendizaje es aquel que antecede al desarrollo con lo cual nos dice que todo aprendizaje debe abonar el desarrollo humano y no otra cosa y el verdadero desarrollo es multidimensional (conocer, sentir y hacer).

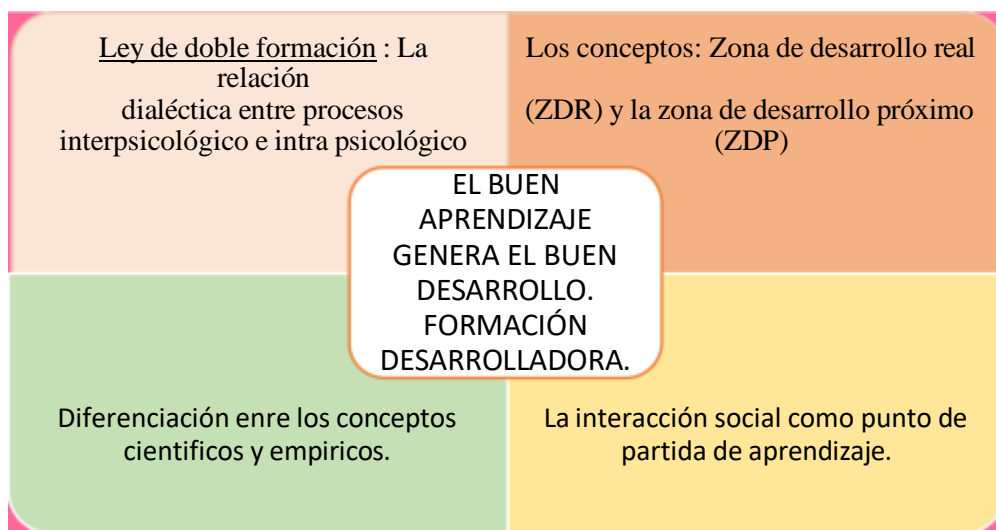
El autor hace una diferencia entre conceptos empíricos y científicos, y este último es la tarea de la escuela, y los empíricos se aprenden en la vida cotidiana. La enseñanza de conceptos científicos parte del problema que debe ser planteado y su solución implicaría la construcción de conceptos científicos que estos representa la esencia de los objetos hechos, fenómenos y los conceptos empíricos refleja aspectos externos del objeto. En este sentido el aporte de Vigotsky está dado por la preocupación de la enseñanza de conceptos científicos en las escuelas. Si esto es así entonces los docentes deben versarse de conceptos científicos que hablando metafóricamente son ladrillos para la construcción del pensamiento científico.

En resumidas cuentas la tesis Vigotskiano nos enseña que el buen aprendizaje es el resultado de interacción entre procesos interpersonales (social) e intrapersonales (individual) en la conexión diferenciada entre el mediador (docentes) y medados (estudiante) centrados en el desarrollo humano multidimensional y multinivel. Entonces “la interacción es definido como causa final de todo lo existente más allá de la cual no hay ni puede haber nada” (Engels, citado por Rosental, M 1990)

En este sentido los aportes de la teoría Histórico cultural constituye el soporte teórico de la propuesta de evaluación hololística que pretende

contribuir en la solución de la problemática de desempeño docente al interior del aula (proceso de enseñanza) y fuera del aula (institución escolar) donde actúa.

GRÁFICO 3: TEORÍA HISTORICO CULTURAL



FUENTE: Elaboración propia (Síntesis de la teoría histórico-cultural)

La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural.

Corresponde a Rubén Feurestein (1992) quien afirma: “El Aprendizaje proviene por dos vías: aprendizaje por experiencia directa en la vida cotidiana (en el contexto social), donde le toca vivir, mientras el aprendizaje mediado se produce en la institución formal planificado y dirigido”. En este caso el aprendizaje mediado es superior que el aprendizaje directo, sin él, o por su ausencia genera en el individuo la privación cultura y por consiguiente de sus funciones cognitivas, es decir deteriora su aparato cognitivo.

Pero nada está perdido, es posible modificar la conducta deteriorada mediante la intervención programática para poder restablecer la conducta porque “la conducta cognoscitiva del organismo humano representa un sistema abierto susceptible de cambios estructurales de la cultura de los sistemas.” (Feurestein, R. 1994). Teniendo en cuenta que la única característica permanente del hombre es el cambio y modificación. Por eso Feurestein, R (1994) señala: La modificabilidad es la

característica que hace del hombre un ser y una experiencia cambiante. La modificabilidad humana es el carácter de los caracteres el único permanente. Nada hay más estable que la propia modificabilidad. Aunque esta puede parecerse como una paradoja algo así como la cuadratura del círculo.

Lo que quisiera hacernos comprender es lo que el hombre tiene de estable una capacidad de cambio de estar siempre abierta a la modificación”. En este sentido la modificación es un proceso y todo sujeto nos caracterizamos por ser cambiante o sea sin cambio ni modificación no hay sujetos. En este caso la modificabilidad positiva es siempre en cuando que el mal no sea crónico material y material y mental completamente deteriorado e incurable. Pero cuando es a tiempo es posible la modificación del mal comportamiento en un buen comportamiento con tratamiento psicodidáctico apropiado. Las operaciones intelectuales y las habilidades del pensamiento son modificables, sujetos a cambios no solo de una manera superficial y temporal sino de una manera estructural y más significativa, como ya se dijo mediante la aplicación de un programa de intervención pedagógica con estrategias terapéuticas especiales.

En sus propios términos del autor dice: “el postulado que quiero proponer es que el ser humano es un ser cambiante, que puede modificarse a sí mismo, a su gusto, por acto de su voluntad. De Yo puedo decidir cambiar en una a otra dirección” (Feurestein, R 1994). Es decir se trata de automodificación al par con la modificación a causa de la aplicación de un programa (heteromodificación) o sea por otros docentes o especialistas. En este camino Feurestein, R. (1994) afirma: ” A medida que aumenta la experiencia de aprendizaje mediado y se expone al niño a dicha experiencia de manera temprana, se incrementa la capacidad del organismo para ser modificado. Asimismo, el organismo se vuelve más eficiente en responder a la estimulación directa a la que está expuesto. En contraste, si se ofrece al sujeto una experiencia de aprendizaje mediado de manera limitada, ya sea en términos cualitativos o cuantitativos, su capacidad de modificación será menor. Por supuesto, la probabilidad de una modificación estructural cognitiva en el individuo aumenta a medida que la mediación es más frecuente. En este contexto, la mediación se presenta como una condición esencialmente necesaria.

En resumen, la teoría de la modificabilidad cognitiva se sustenta en los siguientes

principios:

“P1: La ausencia de aprendizaje mediado genera en el individuo deterioro de su funcionamiento cognitivo.

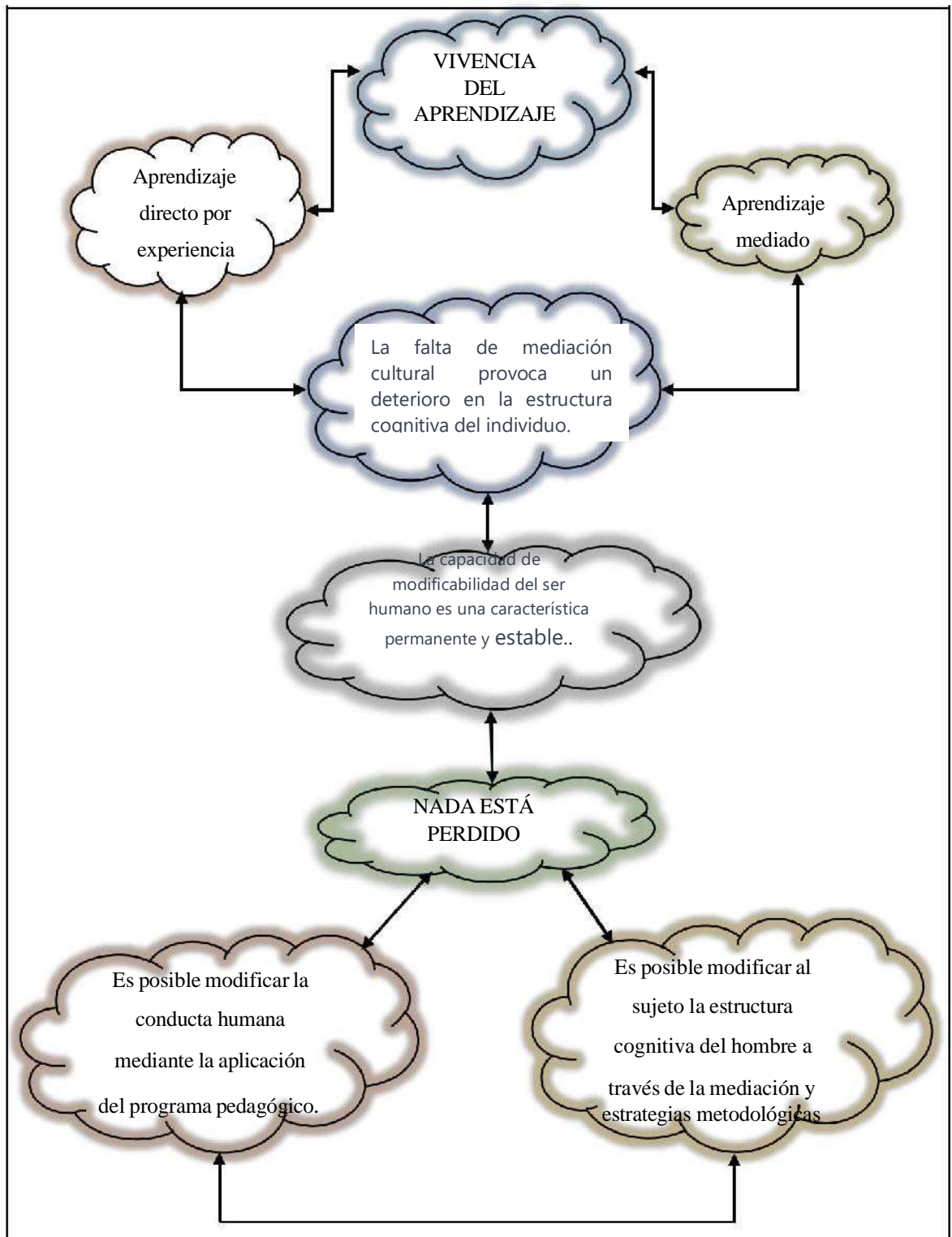
P2: Salvo casos extremos de deterioro orgánico, las bajas capacidades intelectuales generadas por la privación cultural, son susceptibles de ser cambiadas.

P3: La modificabilidad cognitiva que se logra al trabajar con privados mediante una intervención pedagógica adecuada es de carácter estructural y permanente.

P4: Independientemente de la edad la etiología y el nivel de deterioro, la modificabilidad cognitiva se puede conseguir en cualquier etapa del desarrollo del individuo.

P4: A los problemas académicos subyacen debilidades en las funciones cognitivas y debido a ello las debilidades académicas expresadas en la escuela deben ser atacadas mediante un trabajo de corrección de sus funciones cognitivas” (De Zubiría, J. 2002).

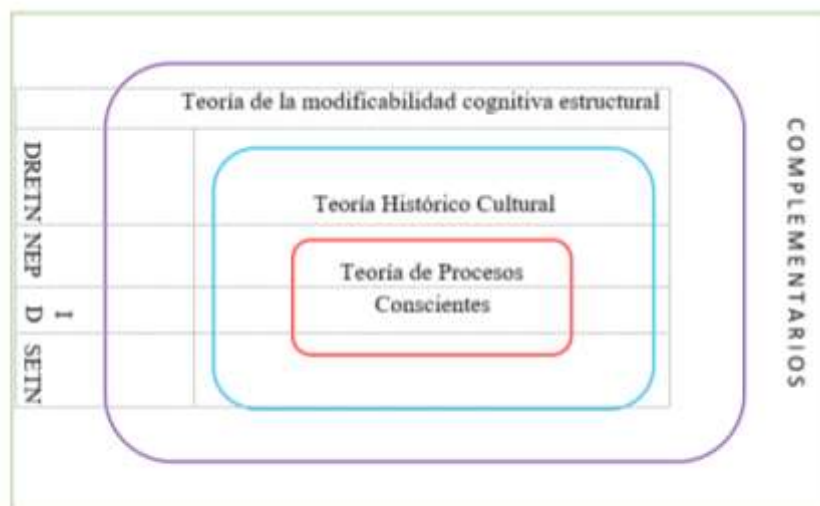
GRÁFICO 4: TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL



FUENTE: Elaboración propia (Síntesis de la teoría de la modificabilidad cognitiva)

Las bases teóricas y conceptuales de este estudio de investigación se sustentan en la perspectiva histórico-cultural y en los procesos conscientes, así como en la teoría de la modificabilidad cognitivo-estructural. Estas teorías han aportado significativamente al entendimiento necesario del objeto de estudio, permitiéndonos operar a través de un modelo teórico de estrategias de evaluación holística. Este enfoque ha contribuido a abordar y solucionar el problema relacionado con la baja calidad de desempeño de los docentes. Es importante destacar que el objetivo principal de la investigación de tipo crítico-propositivo es ofrecer una solución efectiva a esta problemática.

GRÁFICO 5. SOPORTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN



FUENTE: Elaboración propia.

2.2. Modelo de evaluación Holística.

El modelo en término general significa la refracción del objeto. Para Rodríguez, M. A. (1986). “El modelo resulta ser la representación de la teoría científica de un objeto su propósito es describir y explicar y predecir el comportamiento del objeto, que aparece como representación esquemática o imagen simplificada de esa realidad u objeto”.

En este marco, el modelo constituye una replicación isoformica de la realidad vinculada a la competencia profesional del docente. Fundamentalmente, este modelo se convierte en una táctica metodológica para enfrentar y solventar los desafíos inherentes a la actuación docente, con la meta última de transformar el objeto de estudio. En términos más comunes, la evaluación se comprende como la

emisión de juicios de valor sobre algo o algún hecho, siendo la valoración a favor o en contra.

En el campo educativo la evaluación “es un proceso de emisión de juicio de valor fundamentada en la información recogida sistemática y científicamente y con el objetivo último de utilizar este juicio o información para actuar sobre el programa, la persona o la actividad” Según Cerda (2000), la evaluación se caracteriza como un proceso formal y técnico-metodológico destinado a recopilar información sobre el rendimiento individual, la implementación de programas afines, su correspondiente procesamiento y la interpretación de juicios de valor según la perspectiva del evaluador. El propósito fundamental de la evaluación siempre es mejorar el desempeño o las actuaciones de los sujetos evaluados.

En cuanto al concepto de "holo," que significa totalidad y se refiere a una comprensión de la totalidad en proceso de integración, según Gallegos (1999), la evaluación debe ser completa o integral, considerando las diferencias y configurándose en fractales, que son fracciones o componentes del conjunto. En este contexto, la evaluación abarca tanto la totalidad como los elementos individuales, evitando caer en el reduccionismo del holismo o en el fractalismo. A pesar de representar conceptos distintos, estos son interdependientes y se complementan mutuamente. En el ámbito de la evaluación del desempeño docente, es necesario abordar tanto la totalidad como las partes, y viceversa pudiendo enfocarse en cualquiera de estos según las condiciones e intereses particulares.

La tarea fundamental de la evaluación radica en realizar un diagnóstico de los rendimientos, determinando qué aspectos evaluar, dónde llevar a cabo la evaluación y cuándo realizarla. En resumen, se aborda la evaluación desde las dimensiones cognitiva, educativa y de desarrollo. Además, existen diversas clasificaciones basadas en criterios y enfoques evaluativos. Estas clasificaciones incluyen aspectos como su finalidad, dividiéndose en sumativas y formativas; su alcance, categorizándose en global y parcial; su temporalización, considerando fases antes, durante y después (inicial, procesual y final); y los agentes evaluadores involucrados.

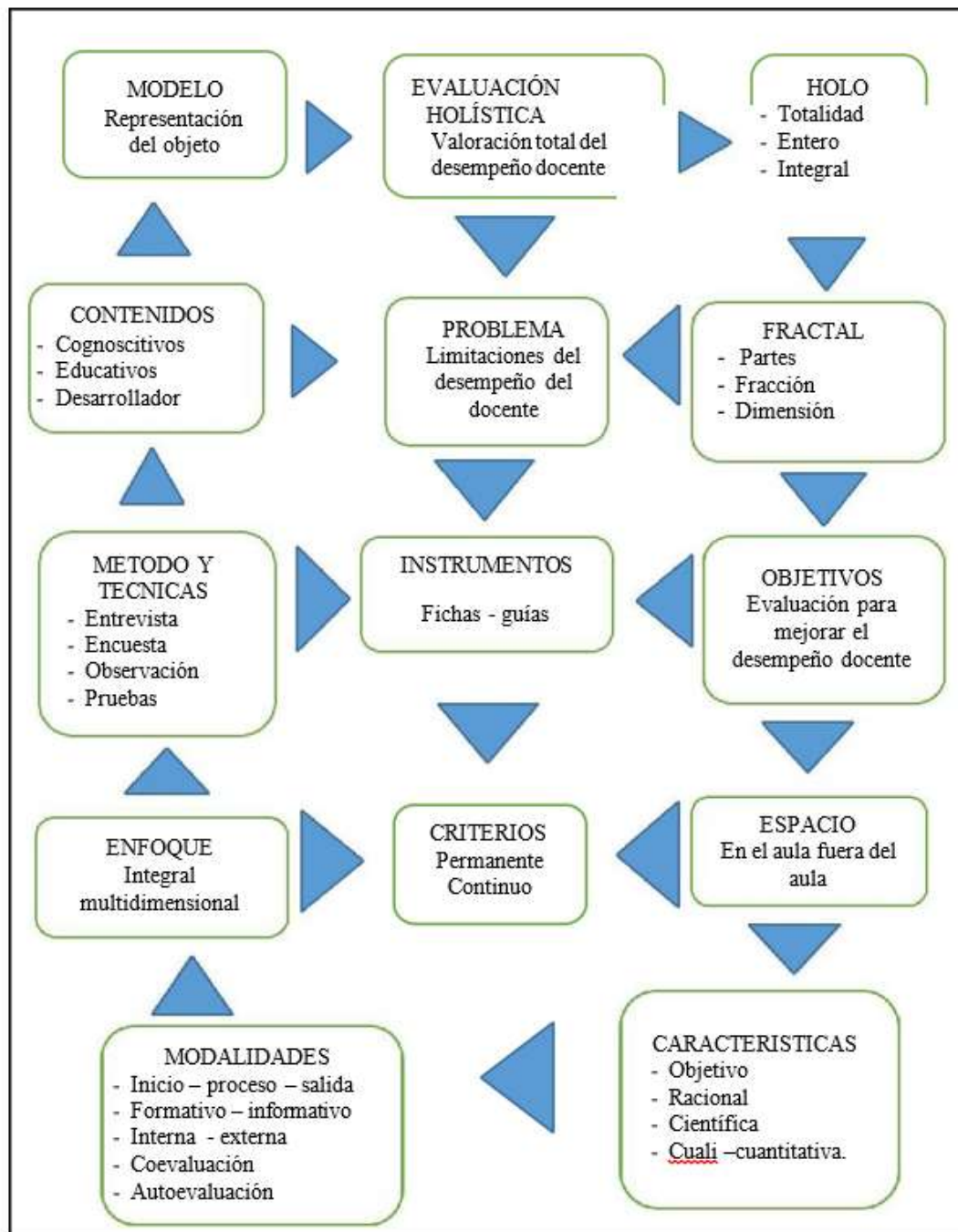
La evaluación se lleva a cabo de manera interna (mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y externa por parte de las autoridades inmediatas

superiores, como la UGEL, GER y el Ministerio de Educación. En este proceso, se emplean diversas técnicas, tales como entrevistas, observaciones, encuestas y pruebas, respaldadas por instrumentos válidos y confiables.

La evaluación en el ámbito educativo se presenta como un procedimiento complejo que demanda una intervención minuciosa con el fin de asegurar la imparcialidad y la lógica, otorgándole de este modo un carácter científico y elevando el nivel de calidad de los rendimientos y actuaciones de quienes son evaluados. Además, requiere que los evaluadores posean un amplio conocimiento teórico-metodológico, aspecto crucial para la calidad total o parcial de la evaluación. Como menciona Delgado (1995), "la calidad de la educación implica atrevernos a transformar estilos de gestión educativa y también estilos de enseñanza-aprendizaje, para asegurar mejores resultados de servicios educativos". La decimología, de acuerdo con Pierson y De Landsheere (mencionados por Delgado, 1995), se refiere a la ciencia que examina tanto el proceso como los resultados de la evaluación, así como los instrumentos y los participantes involucrados en dicho proceso.

En resumen, la propuesta del modelo de estrategias de evaluación holística de la competencia profesional docente se fundamenta en las teorías científicas previamente citadas. Su objetivo primordial es evaluar tanto el conjunto como las partes de los docentes, con la exclusiva finalidad de mejorar su desempeño tanto en el aula como fuera de ella.

GRÁFICO 6. MAPA DE MODELO DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA.



FUENTE: Elaboración propia

En la perspectiva metodológica sistémica, cada elemento presente en el mapa guarda una estrecha relación directa con los demás, de esta manera, ninguno de estos componentes funciona de manera independiente; por el contrario, están interrelacionados, se afectan mutuamente y se complementan plenamente. Todos ellos constituyen una unidad en la diversidad, ya que representan una realidad compleja, holística y dialéctica.

En síntesis, la evaluación está estrechamente vinculada con el logro de objetivos, ya sean instructivos (conocimientos), educativos (valores) o desarrolladores (capacidades y habilidades mentales y motoras). En este contexto, la evaluación implica verificar si se cumplieron los objetivos, es decir, determinar si se satisfizo la necesidad y se resolvió el problema. A través de la evaluación, se comparan los resultados del trabajo de profesores y estudiantes con los objetivos propuestos para identificar aciertos y desaciertos en el proceso, tomando decisiones para rediseñarlo cuando sea necesario (Álvarez, 2003).

2.3. Desempeño profesional docente

El desempeño profesional docente se refiere a la ejecución pedagógica tanto dentro como fuera del aula, abarcando el conocimiento práctico en el ámbito de la institución educativa (I.E.). Esta actuación puede variar en términos de calidad, siendo evaluada como de alta o baja calidad. En el caso específico de la I.E. Perú Birf, se evidencia una baja calidad en el desempeño docente. Es crucial comprender el concepto de calidad, que tiene distintas connotaciones:

- a) en una perspectiva tradicional, se considera que las propiedades de las cosas o hechos son esenciales e inmutables, lo que implica que, si se presenta de cierta manera, así será siempre;
- b) desde una perspectiva modernizante, la calidad se vincula a valores incuestionables como el progreso, la civilización y lo moderno, centrando la atención en los resultados, es decir, la eficacia del proceso y de los medios utilizados para lograr los objetivos;
- c) ambos enfoques están arraigados en el positivismo tecnicista instrumentalista.
- d) En conclusión, desde la perspectiva crítico-dialéctica, la calidad implica una transformación radical de las situaciones, abarcando tanto los procesos como los resultados.

Contrario al conservadurismo y la búsqueda de perfeccionamiento, la calidad educativa implica un cambio radical en los hechos educativos, según lo indicado por Delgado, H. (1995): "La calidad de la educación implica transformarla, cambiar radicalmente, no es simplemente un proceso de perfeccionamiento o progreso cualitativo, sino un cambio cualitativo que se construye sobre la recuperación de los momentos anteriores". En este contexto, se pretende favorecer el óptimo desarrollo del desempeño docente, estableciendo las condiciones adecuadas mediante la implementación del modelo de estrategias de evaluación holística de la competencia profesional del docente. Esto conlleva a mejorar la formación profesional docente a través de estrategias de evaluación que sean continuas, integrales, objetivas e intersubjetivas, con un enfoque científico, superando así las prácticas tradicionales y las evaluaciones modernizantes perfeccionistas. La propuesta aboga por una evaluación crítica, propositiva y transformadora, respaldada por principios científicos y metodológicos.

Según la perspectiva del Ministerio de Educación (2014), la evaluación del desempeño docente se aborda a través de cuatro ámbitos y sus correspondientes habilidades: a) Preparación para el aprendizaje de los estudiantes; b) Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; c) Participación de la escuela vinculada a la comunidad; d) Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Este enfoque refleja la implementación de la didáctica, gestión y pedagogía centradas en competencias, en el marco del modelo pedagógico constructivista, pragmático y orientado al mercado, propio de la filosofía económica neoliberal.

Abogamos por un desempeño docente arraigado en una gestión educativa y pedagógica crítica, científica, tecnológica y humanista emancipadora, que se manifiesta en tres áreas o dominios: a) cognitiva, b) educativa y c) desarrolladora. En términos más simples, nos esforzamos por abordar el "pensar, sentir y hacer" (Wallón, H. 1980). Estas dimensiones abarcan los contenidos cognitivos (conocimientos, conceptos, leyes, principios, hechos, teorías, axiomas); contenidos educativos (valores, éticos, sentimientos, emociones, convicciones, pasiones, motivaciones, valoraciones, actitudes, identidades, etc.) y contenidos desarrolladores (competencias, capacidades, habilidades, destrezas, técnicas, estrategias mentales y motrices).

El ejercicio profesional del docente se distingue por mostrar liderazgo tanto pedagógico como institucional; una clara identificación con su profesión y con la institución a la que pertenece; el uso de la racionalidad y objetividad en sus acciones; una participación activa y organizada; la adopción de valores democráticos; una atención preventiva, planificación y disciplina en sus actividades; así como la manifestación de características como la cooperación, solidaridad, flexibilidad y una apertura crítica y autocrítica de manera estratégica.

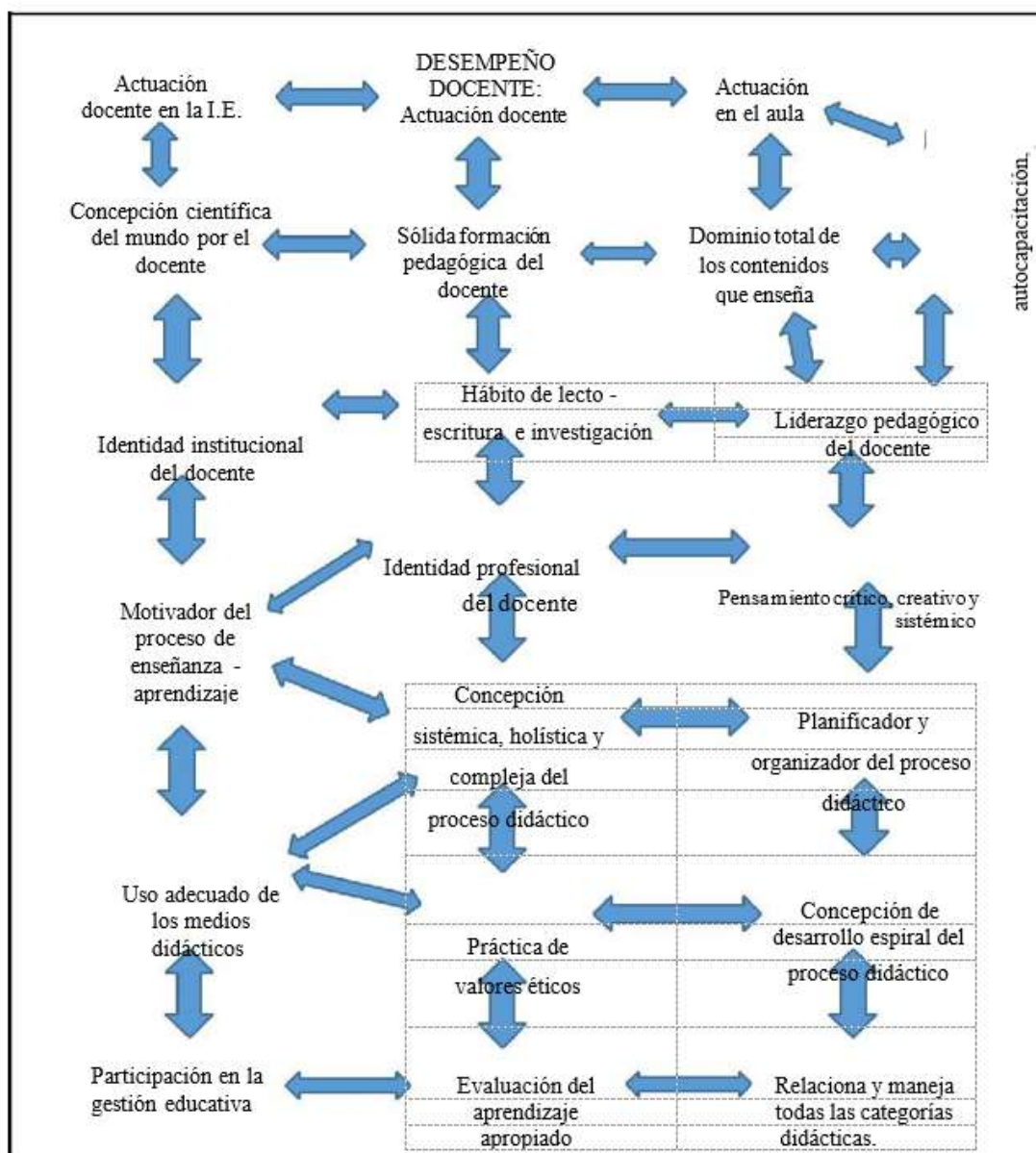
Durante el desempeño de las responsabilidades profesionales como docentes, cada elemento de la didáctica, que engloba aspectos como el problema (necesidad), objeto (una porción de la realidad), objetivo (intención), contenido (que comprende ciencia, tecnología, arte, humanidades, habilidades y valores), métodos (estrategias, técnicas y procedimientos), forma (organización del aprendizaje y gestión de espacios y tiempos), medios (facilitadores de enseñanza-aprendizaje), evaluación (regulación del proceso) y resultados (logros mensurables), interactúan y se entrelazan en el entorno del aula. Este proceso configura una dinámica sistémica, holística y dialéctica, caracterizada por un recorrido no lineal y de naturaleza espiral, que abarca las fases de entrada, proceso y salida. En este contexto, los docentes y estudiantes, desempeñando roles como co-protagonistas o co-sujetos en constante interacción, establecen conexiones con las otras categorías didácticas mencionadas.

En este entorno, el desarrollo de las sesiones de clase se presenta como una realidad intrincada, según la descripción de Morin, E. (1997), que la caracteriza como un entramado (complexus), donde diversos elementos heterogéneos están inseparablemente asociados, manifestando la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al examinar más detenidamente, la complejidad se revela como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y casualidades que constituyen nuestro mundo fenoménico. En esta circunstancia, la lección, concebida como una estructura organizativa del proceso de aprendizaje, constituye un microcosmos complejo y dialógico entre todos sus elementos, donde los participantes experimentan, se involucran y reflexionan a lo largo de discusiones, debates y argumentaciones. Este proceso lleva a la construcción de nuevos conocimientos que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes.

De igual manera, el educador fortalece su base académica, como señaló Paulo Freire: "el que enseña aprende y aprende también enseña". La enseñanza se presenta como una condición fundamental para el desarrollo humano, y, por ende, "la función de la escuela es fomentar y estimular el desarrollo, y no debería centrarse únicamente en el aprendizaje, como erróneamente creyeron algunos enfoques de tercera persona" (Not, L. 1980) (escuela paidocentrista). Abogamos por una escuela en segunda persona (interestructurante), donde el docente y el estudiante son co-sujetos para el desarrollo emancipador, planificando, organizando y llevando a cabo un proceso y resultados de alta calidad. Como afirma Castro, F. (1981): "La primera responsabilidad de todo maestro es impartir clases de alta calidad".

En este contexto, es esencial que el educador cuente con una formación pedagógica sólida y domine de manera integral las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se requiere que posea un pensamiento sistémico, crítico y creativo, respaldado por una comprensión científica tanto del entorno como de su propia persona. La identidad profesional también es fundamental, lo que implica una actitud y práctica de formación continua a lo largo de la vida, mediante la autocapacitación y el autoaprendizaje, cultivando hábitos de lectura, escritura e investigación a nivel de aula e institución. En estas condiciones, el docente estará preparado para hacer frente a la "educación por competencias centrada en la concepción mercantilista, con sus implicaciones en el diseño de perfiles profesionales, incluida la concepción mecánica y uniforme del profesional en bloque de dimensiones sociales, culturales y políticas" (Fullan, citado por Sacristán, G. 2008).

GRÁFICO 7. SINTESIS DEL DESEMPEÑO DOCENTE



FUENTE: Elaboración propia

CAPITULO III

RESULTADO Y PROPUESTA

RESULTADOS Y PROPUESTA

3.1. Análisis e interpretación de los datos.

TABLA N° 01. PARTICIPACIÓN EN EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE GESTIÓN

| ALTERNATIVA | F | % |
|-------------|----|-------|
| Siempre | 15 | 14,0 |
| A veces | 75 | 86,0 |
| Nunca | | — |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

La información presentada indica que el 75% de los docentes encuestados mencionan que en ocasiones participan en la elaboración de instrumentos de gestión, mientras que el 15% sostiene que siempre participa en este proceso. La participación de los miembros de la institución es esencial, ya que una institución educativa se configura como un grupo social organizado en el que cada integrante desempeña un papel específico en los niveles macro (escuela) y micro (grupos de trabajo) del sistema.

Como resultado, la participación implica un compromiso activo en las actividades y el rumbo de la institución. Este compromiso puede expresarse de diversas maneras, ajustándose a las circunstancias y requisitos del momento, siempre y cuando contribuya a la cohesión y armonía de las relaciones interpersonales, así como al clima organizacional positivo. Este fortalecimiento beneficiará a la institución educativa, posibilitando la entrega de un servicio educativo de calidad que fomente el aprendizaje y contribuya al desarrollo del entorno.

La participación efectiva de los docentes debería reflejar una identificación con la institución, demostrando un sentimiento de afecto hacia la misma.

**TABLA N° 02. CALIDAD DE ACTUACIÓN EN LAS COMISIONES
EDUCATIVAS CULTURALES DE I.E.**

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|-----------|--------------|
| Buena | 20 | 15,0 |
| Regular | 70 | 85,0 |
| Mala | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

La información presentada en la tabla indica que el 70% de los encuestados considera que su desempeño es regular, mientras que el 20% sostiene que es bueno.

En la Institución Educativa, se llevan a cabo diversas actividades que demandan la realización de tareas específicas, como la elaboración y actualización de instrumentos de gestión. Estas tareas suelen ser organizadas a través de comisiones, que se encargan de actividades con fechas determinadas, como eventos cívicos, celebraciones del Día de la Madre, Día del Padre, Día del Maestro, fiestas patrias, y aniversarios de la institución, entre otras. Sin embargo, según la percepción de los docentes, la participación en las comisiones educativas y culturales no alcanza el nivel deseado en términos de entusiasmo, iniciativa, creatividad, cooperación, responsabilidad y afecto hacia la institución. La actuación en estas comisiones parece limitarse a cumplir con las tareas asignadas sin demostrar las cualidades mencionadas. Esta falta de atributos afecta negativamente la eficiencia y eficacia en el desempeño docente en el desarrollo de diversas tareas concretas.

TABLA N° 03. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS DE LA I.E.

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 30 | 26.0 |
| A veces | 60 | 74,0 |
| Nunca | | — |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

La información proporcionada en la tabla revela que el 74% de los participantes indican que en ocasiones cumplen con las normas establecidas, mientras que el 26% afirma que lo hacen siempre.

Las disposiciones legales, tanto aquellas consignadas en el Reglamento Interno (RI) como las emanadas de instancias superiores como la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Gerencia Regional de Educación y el Ministerio de Educación, representan normativas que deben ser respetadas y aplicadas correctamente en el ámbito educativo. Sin embargo, de acuerdo con la información recolectada, la mayoría de los docentes no siempre siguen estas normas, ya sea de forma intencionada o debido a desconocimiento e interpretación. La falta de acatamiento de las normativas establecidas por el colectivo docente se convierte en un indicador evidente de la baja calidad en el desempeño, especialmente en lo que respecta al cumplimiento de las regulaciones legales. Esta situación tiene un impacto negativo en el clima institucional y en la organización de la Institución Educativa.

**TABLA N° 04. NIVEL DE LOGRO DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES**

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|-----------|--------------|
| Buena | 35 | 28,0 |
| Regular | 55 | 72,0 |
| Mala | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

La información presentada revela que el 55% de los docentes considera que el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes es regular, mientras que el 35% opina que es bueno. Es fundamental recordar que el objetivo primordial de la escuela es fomentar un aprendizaje efectivo en los estudiantes, abarcando aspectos cognitivos, educativos y de desarrollo integral. La calidad del aprendizaje se ve influenciada por diversos factores, tanto externos como internos, siendo el desempeño docente el más significativo en este contexto. Este rendimiento óptimo implica la aplicación de estrategias metodológicas eficaces, la maestría en los contenidos, la apropiada utilización de recursos didácticos, una motivación efectiva en la organización del trabajo y, en última instancia la adecuada gestión del sistema de evaluación. Únicamente en estas circunstancias se alcanza un aprendizaje efectivo en los estudiantes.

Los datos proporcionados por los mismos docentes sugieren que los estudiantes no han alcanzado los niveles deseados de aprendizaje, y esto se atribuye principalmente al desempeño deficiente de los docentes. De esta manera, se evidencia la baja calidad de enseñanza que se traduce en un bajo rendimiento estudiantil.

TABLA N° 05. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Buena | 30 | 33,0 |
| Regular | 60 | 67,0 |
| Mala | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN:

La información proporcionada en esta tabla revela evidencia empírica que respalda la baja calidad del desempeño docente en el ámbito de la planificación curricular. Específicamente, el 67% de los encuestados considera que el trabajo de planificación es regular, mientras que el 33% lo califica como bueno. Sin embargo, es importante destacar que, para la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, la calidad de la planificación, tanto en forma como en contenido, no es satisfactoria. Es crucial señalar que cualquier plan, programa o proyecto debe estructurarse a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica. Si esto no se cumple, la planificación curricular educativa carece de pertinencia. Además, la falta de coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular de la Institución (PCI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT) se convierte en un problema.

En este marco, la planificación anual debe ser sólida y cohesionada, al igual que las planificaciones a corto plazo (unidades didácticas, proyectos y módulos de aprendizaje). Incluso, los planes de sesiones de clase deben estar alineados de manera objetiva con todos estos componentes, evitando brechas o discrepancias. La planificación se configura como una actividad esencial antes del inicio de la enseñanza-aprendizaje, implicando un corpus estructural sistémico y funcional que provee los elementos componentes necesarios.

TABLA N° 06. MOTIVACIÓN DE APRENDIZAJE

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Buena | 18 | 20,0 |
| Regular | 72 | 80,0 |
| Mala | | — |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

Los datos proporcionados en la tabla sobre la calidad de la motivación para el aprendizaje indican que el 80% de los profesores califica la motivación implementada como nivel regular indicando que esta estrategia no logra generar un interés ni un rendimiento destacado por parte de los estudiantes. En cambio, el 20% sostiene que la motivación es positiva y logra captar el interés y la atención de los estudiantes. Sin embargo, la opinión predominante entre los encuestados es que la estrategia motivacional carece de eficacia, ya que los actores educativos no cuentan con las habilidades adecuadas para llevar a cabo de manera efectiva el trabajo motivacional.

Es fundamental tener en cuenta que la motivación, entendida como un conjunto de factores que estimulan y orientan la conducta hacia un objetivo específico (Caturla, 2000), constituye un requisito previo para el proceso de aprendizaje. La motivación ofrece dirección e intensidad al estudiante en el entorno educativo y puede manifestarse tanto de manera externa como interna. Con el fin de alcanzar una motivación efectiva, el docente debe estar motivado y emplear estrategias, medios y materiales adecuados que impacten de manera positiva en los estudiantes.

A partir de los datos presentados, se evidencia que los docentes enfrentan limitaciones en la aplicación de estrategias motivacionales, lo que confirma la baja calidad en el desempeño didáctico. Esta situación inevitablemente tiene repercusiones negativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

TABLA N° 07. ORGANIZACIÓN DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Buena | 20 | 25,0 |
| Regular | 70 | 75,0 |
| Mala | — | — |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN.

La información presentada en esta tabla indica que el 75% de los docentes participantes en la encuesta percibe que la organización del trabajo realizado es de calidad regular, mientras que el 25% restante la evalúa como buena. Es conocido que la clase constituye la forma principal de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo establece el grupo de expertos del ICCP (MINEDU, 1987). quienes sostienen que "la forma fundamental de organización del proceso docente educativo es la clase, ella constituye la actividad principal en que se materializan los planes y programas de estudio".

La organización de la clase implica la creación de equipos de trabajo y la adecuada gestión del espacio y el tiempo. Se estructura mediante la alternancia entre el trabajo en equipo y el trabajo individual, donde el aprendizaje se caracteriza por la colaboración conjunta y también el trabajo independiente, buscando alcanzar un aprendizaje que no se limite a la reproducción, sino que sea principalmente productivo, creativo y significativo. En el salón de clases, todos los elementos didácticos (problema, objeto, objetivo, contenido, método, forma, medios, evaluación y resultados) interactúan de manera sistemática, holística y dialéctica, siguiendo un proceso espiral y no lineal.

En base a los datos presentados, que indican limitaciones en la organización por parte de los docentes, se puede afirmar objetivamente que estos presentan una baja calidad en su desempeño didáctico en cuanto a la organización, lo cual, de hecho, repercute en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

TABLA N° 08. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 33 | 33,0 |
| A veces | 57 | 67,0 |
| Nunca | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN.

La información presentada en la tabla muestra que el 67% de los profesores consultados menciona que en ocasiones definen los objetivos de la enseñanza-aprendizaje, mientras que el 43% asegura que siempre lo hace al inicio de las sesiones de aprendizaje.

"La categoría de objetivo ocupa una posición destacada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cumple con la importancia funcional de determinar el contenido, los métodos y la forma de organización de la enseñanza al expresar la transformación planificada que se desea lograr en el alumno en función de la formación del hombre que la sociedad espera"(Colectivo de Especialistas del ICCP. MINEDU, 1987). El propósito se convierte en el elemento guía del proceso educativo, definiendo el propósito de la enseñanza-aprendizaje. En este entorno, los objetivos constituyen el punto de inicio y la premisa pedagógica más amplia de todo el proceso educativo, mientras que las competencias son los objetivos logrados.

"Con base en la información presentada, se observa que los participantes del proceso educativo no otorgan la atención necesaria a la categoría didáctica de los objetivos al comienzo de la clase. Se espera que estos objetivos se formulen de manera que tanto los estudiantes como el propio docente sean conscientes de los logros que buscan alcanzar. La falta de este proceso denota una baja calidad en el desempeño, afectando adversamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes."

TABLA N° 09. DOMINIO DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Buena | 16 | 21,0 |
| Regular | 74 | 79,0 |
| Mala | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

La información proporcionada en esta tabla indica que el 79% de los docentes expresan que tienen una competencia regular en el dominio de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, mientras que el 21% sostiene que es buena.

"El contenido es lo que va a ser enseñado, lo que el estudiante necesita dominar para poder alcanzar el objetivo y resolver problemas... el contenido proviene de las ciencias, constituye conceptos, leyes, teorías" (Álvarez, C. 2002). En esencia, se trata de la cultura social (patrimonio de la humanidad), que abarca ciencia, tecnología, valores, arte y habilidades, y es objeto de enseñanza y aprendizaje por parte de los estudiantes. Sin embargo, según los datos expuestos por los docentes, parece que no dominan adecuadamente los contenidos, lo cual demuestra una baja calidad en el desempeño docente en el ámbito del dominio de los contenidos. En tal caso, esta falta de ajuste tiene implicancias desfavorables en la calidad del aprendizaje. Es fundamental que el docente sea identificado y reconocido como un profesional competente en el conocimiento, la práctica pedagógica y didáctica. Esto también está relacionado con la selección apropiada de los contenidos, y "el problema del contenido de enseñanza y las formas en que debe desarrollarse el proceso de enseñanza han sido puntos centrales de la lucha teórica e ideológica en el marco de la didáctica general" (colectivo de especialistas del ICC. MINEDU, 1987).

TABLA Nº 10. DOMINIO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Buena | 30 | 35,0 |
| Regular | 60 | 65,0 |
| Mala | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

"Según los datos proporcionados en la tabla, se evidencia que el 65% de los docentes señala que su rendimiento en la aplicación de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje es calificado como regular, mientras que el 35% considera que es bueno. Estos resultados indican que la mayoría de los docentes reconocen abiertamente sus limitaciones en la implementación de estrategias durante el proceso didáctico, lo que refleja una deficiencia en la calidad de su desempeño en el ámbito de la metodología educativa."

Es importante señalar que este componente es esencial, ya que actúa como el elemento movilizador que genera todos los aspectos del proceso didáctico, como sostiene Ortiz, A. (2009): "El método es la vía que utiliza el docente y el estudiante para apropiarse del conocimiento y asimilar el objeto de la cultura, en función de alcanzar un logro mediante la solución del problema... Por ello, el método debe ser dinamizador del proceso de aprendizaje, haciendo que dicho proceso sea atractivo para que el estudiante adquiera las competencias necesarias". "Coincidimos con la visión del autor, dado que la gestión inadecuada y la carencia de maestría en los métodos de enseñanza pueden desembocar en un proceso pasivo centrado en el docente, característico de la educación convencional. Esta circunstancia, sin duda, repercute de manera negativa en el aprendizaje y desarrollo del estudiante, al no fomentar el pensamiento crítico desde sus primeras etapas, tal como resalta Varela, F. (1962): 'Es necesario enseñar al ser humano a pensar desde su infancia'."

TABLA N° 11. USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Siempre | 30 | 33,0 |
| A veces | 60 | 67,0 |
| Nunca | — | — |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

"Los datos proporcionados en la tabla ratifican que el 67% de los docentes señalan que ocasionalmente recurren a materiales educativos, mientras que el 33% sostiene que los utilizan de manera constante." En realidad, la mayoría de los actores pedagógicos utiliza ocasionalmente los recursos didácticos, lo que indica que la institución educativa carece de una cantidad y calidad suficientes de estos materiales, y los docentes no siempre elaboran los recursos necesarios. Este deficiente uso didáctico de los medios empobrece la labor educativa.

Es fundamental tener en cuenta que los medios de aprendizaje son herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten que los estudiantes y docentes vean, escuchen y manipulen elementos educativos. No es suficiente con solo observar y escuchar; tocar y manipular son condiciones necesarias para un aprendizaje de calidad que propicie el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

"La limitada utilización de materiales didácticos transforma la experiencia educativa en una mera presentación y transmisión de información, promoviendo un tipo de aprendizaje basado en la memorización y la repetición, propio de enfoques pedagógicos tradicionales." Como destaca Fuentes, H. (2005), "Los medios son componentes del proceso que se identifican con los recursos didácticos utilizados por los sujetos en el desarrollo de la clase. Constituyen un tipo de componentes que facilita la enseñanza-aprendizaje y pueden ser de naturaleza visual, auditiva, audiovisual. Los de primera generación incluyen libros impresos, entre otros; los de segunda generación abarcan pancartas, papelotes, transparencias; los de tercera generación engloban videos, grabadoras, televisión, cine; y los de cuarta generación comprenden computadoras, internet, entre otros".

TABLA N° 12. EVALUACIÓN DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

| ALTERNATIVAS | F | % |
|--------------|----|-------|
| Buena | 11 | 14,0 |
| Regular | 79 | 86,0 |
| Mala | | |
| TOTAL | 90 | 100,0 |

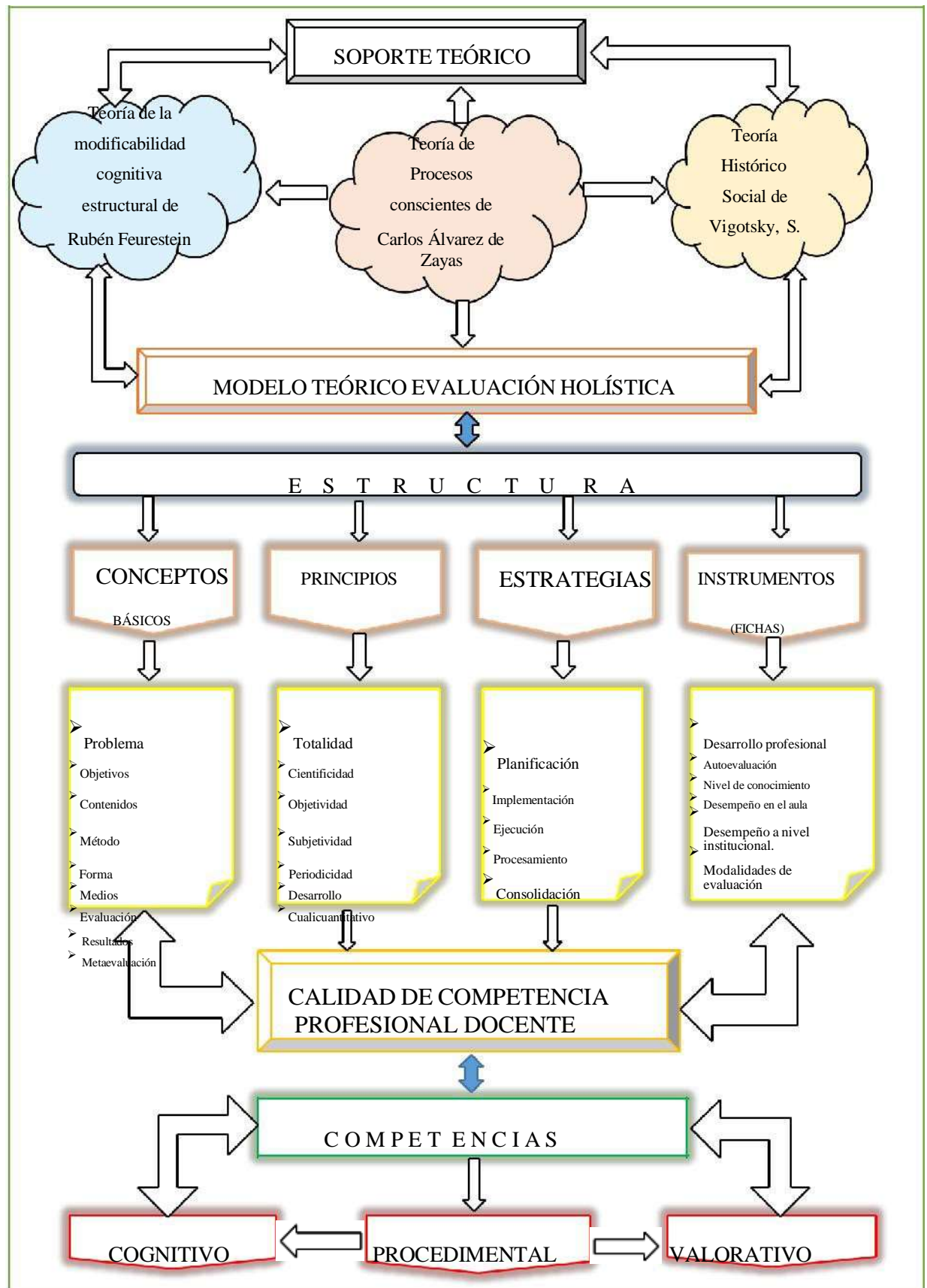
FUENTE: Encuesta a los docentes.

INTERPRETACIÓN

La información presentada en la tabla indica que el 86% de los encuestados considera que la evaluación de la enseñanza-aprendizaje es regular, mientras que el 14% opina que es buena. En términos generales, la mayoría de los docentes expresan honestamente que la labor de valoración del proceso educativo no alcanza un nivel de calidad satisfactorio. Esto sugiere que la planificación de las evaluaciones podría no ser adecuada, ya que no se establecen claramente los aspectos a evaluar, cuándo llevar a cabo las evaluaciones y en qué contextos. Además, los instrumentos empleados posiblemente no cuentan con una validación y confiabilidad adecuadas.

"Es esencial considerar que la efectividad del sistema de evaluación está estrechamente ligada al diseño y aplicación de los instrumentos de recopilación de datos. Por otro lado, es común que las evaluaciones se centren de manera unilateral en el aspecto cognitivo, descuidando otras dimensiones significativas, tales como el aspecto socioafectivo y los valores éticos, así como la evaluación de otras competencias adquiridas. Una evaluación de calidad debe ser objetiva, fundamentada y abarcar diversas modalidades y tipos, como la autoevaluación y coevaluación." en lugar de centrarse exclusivamente en la heteroevaluación basada en resultados. En resumen, los datos evidencian una baja calidad en el desempeño docente en lo que respecta a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fundamental mejorar esta área para contribuir al perfeccionamiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

3.2. Modelo Teórico: Evaluación Holística para mejorar la calidad de competencia profesional docente.



3.3. Propuesta: Enfoque de evaluación integral con el propósito de mejorar la competencia profesional docente en la Institución Educativa Perú Birf, ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de San Román, región de Puno.

3.3.1. Presentación

La presente propuesta: Modelo de evaluación holística constituye la respuesta al problema de la baja calidad de desempeño docente en la I.E. donde el objetivo central está dado en diseñar y proponer un modelo de evaluación holística para mejorar el déficit de desempeño de los docentes, de tal forma contribuir en la solución del problema en las páginas anteriores. Teniendo en cuenta que una investigación crítica con la que postulamos termina en brindar una propuesta coherente y consistente fundada en las teorías: Histórico cultural de Vigotsky, modificabilidad cognitiva estructural de Rubén Feurestein y procesos conscientes de Carlos Álvarez de Zayas.

La estructura de la propuesta está constituido por el fundamento teórico conceptual, los objetivos a lograrse, los contenidos, los postulados didácticos, las estrategias metodológicas para la operacionalización concreta del modelo y los logros esperados-

3.3.2. Justificación

"Una propuesta carecerá de justificación si no aporta con cierta originalidad; de hecho, su utilidad y contribución radican en su coherencia, consistencia y sustento en un marco teórico-conceptual y empírico válido." Considerando que todo conocimiento representa un intento o aproximación para comprender la esencia del objeto de investigación, es decir, no se trata de una verdad absoluta, como señala Tobón, S. (2008): "todo producto humano, incluida la presente obra, no es perfecto y requiere revisiones y actualizaciones para mantener su pertinencia". En este contexto, la propuesta denominada "Modelo de evaluación holística" refleja la perspectiva de pensamiento, acción y sentimiento del autor, Con la finalidad teleológica de ayudar a enfrentar el desafío relacionado con la carencia pedagógico-didáctica de los agentes educativos (docentes), tanto dentro del aula (en el proceso de enseñanza-aprendizaje) como fuera de ella (en la Institución

Educativa), especialmente en la elaboración de herramientas de gestión y la participación en equipos y comisiones de trabajo escolar.

Esta situación ha sido comparada, contrastando con los datos proporcionados por los propios protagonistas (docentes). Frente a esta realidad nos hemos propuesto de crear y proponer esta propuesta teórica metodológica basada en los conocimientos existentes. En buena cuenta como dice Rosental, M. (1990) “el hombre se apoya en los conocimientos anteriores para construir nuevos conocimientos, (nociones, conceptos, categorías, principios anteriores) para construir nuevos conceptos categorías”. Esta advertencia es buena. Pero también apostamos con algo en la forma de sistematización de los conocimientos. En este sentido no todo es ajeno. Es decir hemos tratado de comprender y organizar los aportes de las tres teorías científicas que antes señalamos, así mismo la propuesta está integrado también con los diferentes principios didácticos y de gestión educativa, más el sistema de estrategias metodológicas y resultados e idealizados.

3.3.3. Fundamentación:

La presente propuesta. Modelo de evaluación holística está fundada en los aportes de las teorías: Histórico Cultural de Vigotsky; Procesos de Conscientes de Carlos Álvarez de Zayas; y en la modificabilidad cognitiva estructural de Rubén Feurestein. Teniendo en cuenta que la “teoría es un sistema de conocimiento que describe, explica y predice una parcela de la realidad” (Tecla, A. 1980).

De la teoría de procesos conscientes tomamos las categorías: Problema, objetivo, contenido, método, medios, forma, evaluación y resultados, que en el proceso de evaluación constituye una totalidad sistémica holística y dialéctica, donde cada cual cumple una determinada función y son interdependientes y complementarios, en proceso de interacción, donde los ejes centrales están el evaluador (directivo) y evaluados (docentes). Según el autor, cada objeto se concibe como un proceso, y la evaluación se considera un proceso con resultados; por ende, este proceso debe llevarse a cabo de manera consciente. En este contexto, los participantes en la evaluación (evaluadores y evaluados) están conscientes de los aspectos fundamentales: qué se evalúa, por qué, con qué propósito y cómo se lleva a cabo la evaluación. Este aspecto central constituye el núcleo esencial de la problemática.

El concepto de sistema y holismo, en su naturaleza dialéctica, aborda la totalidad, mientras que la dialéctica se ocupa de las diferencias y contrariedades. En este contexto, la evaluación abarca tanto la totalidad como las partes simultáneamente. En otras palabras, abordar tanto de manera global como específica. En este contexto, la evaluación se centra en valorar las dimensiones instructivas (conocimientos), educativas (valores) y desarrolladoras (capacidades, habilidades, competencias mentales y motrices). Dependiendo de las necesidades e intereses particulares, se puede destacar alguna de estas dimensiones. Estas tres dimensiones están fundamentadas en el principio de interconexión.

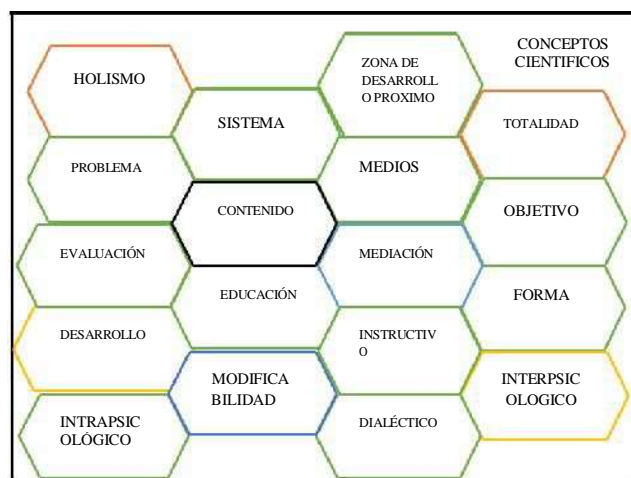
Basándonos en la teoría Histórico-cultural, aplicamos los principios del desarrollo, donde se destaca que el aprendizaje impulsa el desarrollo. Al aplicar este principio al ámbito de la evaluación, se espera que el proceso de evaluación promueva el desarrollo profesional de los docentes en lugar de obstaculizarlo, considerando que tanto el evaluador como el evaluado participan en un proceso de enseñanza y aprendizaje conjunto. Además, integramos el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que implica la asistencia de un experto, indicando que el evaluador debe brindar apoyo al evaluado según sus necesidades en la resolución de problemas. Asimismo, se hace referencia a conceptos científicos que reflejan la esencia del proceso de evaluación, enfatizando la objetividad y la naturaleza científica del mismo. Finalmente, se integran los conceptos interpsicológicos e intrapsicológicos, aplicándolos al contexto de la evaluación significativa. En este proceso, se produce una interacción social entre el evaluador y el evaluado mediante diálogos y entrevistas, a la vez que es intrapersonal, implicando la reflexión individual. En síntesis, se resalta la naturaleza tanto intersubjetiva como interobjetiva del proceso de evaluación.

Siguiendo los principios de la teoría de modificabilidad cognitiva estructural, incorporamos las ideas de cambio, modificación y transformación. Según esta teoría, es posible influir en las personas mediante la implementación de programas y estrategias adecuadas. En este contexto, el Modelo de Evaluación Holística se plantea como una estrategia metodológica diseñada para provocar mejoras positivas en los docentes.

Es fundamental reconocer que la evaluación debe impulsar el desarrollo profesional de los docentes en lugar de convertirse en un medio para la venganza o el chantaje que resulte en la separación de los docentes. La modificabilidad, entendida como la capacidad de cambio permanente del individuo, respalda la aplicación del principio de modificabilidad, asegurando así un cambio positivo y progresivo en los docentes.

Los aportes conceptuales de estas teorías han enriquecido nuestra comprensión del objeto de estudio. La autora ha adoptado un sistema conceptual que implica una interpretación objetiva y científica. Aunque los conceptos provienen de diferentes autores, en este enfoque se integran para abordar el objeto de estudio. Es importante destacar que ninguno de estos conceptos es suficiente por sí solo para abordar el problema, por lo que deben entrelazarse y complementarse formando un corpus teórico explicativo. Desde esta perspectiva, son interdependientes y coexisten en un marco de autonomía.

GRÁFICO 9. LA RED DE CONCEPTOS DE LAS TEORIA



FUENTE: Elaboración propia.

Al decir de Cano, Y. (1980) “se entiende que la evaluación es parte integrante del sistema educativo y consustancial a su proceso”. Indudablemente, la evaluación se encuentra intrínsecamente ligada al sistema educativo, siendo su eje central el proceso de valoración, el cual debe ser objetivo, subjetivo, racional y científico para contribuir a la mejora continua de la calidad del sistema educativo. Se le atribuye diversos roles, entre ellos, ser un juicio de

expertos, un medio de medición y un mecanismo para garantizar la coherencia entre los objetivos planteados y los logros alcanzados. Asimismo, se concibe como un instrumento diagnóstico de apoyo y una herramienta para la investigación, según lo planteado por Cerda, H. (2000). “la evaluación es la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, simplemente, medir la eficiencia de un método o los resultados de una actividad... el proceso evaluativo es un juicio de valor, es un proceso sistemático; es una medida de algo, es una herramienta de investigación”. Para Pérez, M. (1996) “la evaluación es una ventana, a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos... en todo momento educativo se evalúa, se reorienta, se reflexiona, pero hay momentos, estrategias e instrumentos que son diseñados y planeados con finalidades evaluativas específicas. La evaluación es un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada”. En buena cuenta la evaluación debe ser global o total: (instructivo, educativo, y desarrolladora).

Claramente, el concepto de evaluación se encuentra sujeto a diversas definiciones, aunque todas coinciden en la importancia de que sea integral. Este enfoque destaca la necesidad de considerar todas las partes que conforman un conjunto. La evaluación persigue el objetivo de elevar la calidad de los desempeños, buscando eficiencia y eficacia tanto en el proceso como en los resultados. La inclusión del término "holística" refleja la idea de globalidad o totalidad, indicando que se debe evaluar cada componente del proceso, permitiendo al mismo tiempo resaltar cualquiera de ellos según sea necesario, ya sea en los procedimientos, los logros, ya sea en el ámbito formativo o sumativo, así como en la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, entre otros, en resumen, la evaluación se fundamenta en principios de alternancia entre la evaluación integral y la evaluación fragmentaria.

Bajo esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso y un conjunto de resultados que emanan de emitir juicios de valor sobre los sujetos y objetos de evaluación. Esta concepción se apoya en principios teóricos y metodológicos, respaldados por evidencia empírica, con el objetivo de que la valoración posea un

carácter objetivo y científico. Las características distintivas de esta propuesta se encuentran en los siguientes aspectos:

La objetividad y subjetividad. La evaluación se caracteriza por su objetividad al estar arraigada en la realidad observable y susceptible de medición y valoración. Representa el objeto sobre el cual recae la acción evaluativa, manifestándose a través de aspectos como el comportamiento del sujeto y otros hechos evaluables. A su vez, exhibe un componente subjetivo, ya que es el evaluador quien emite juicios de valor sobre el desempeño del docente. La naturaleza intersubjetiva de la evaluación implica la interacción y la relación entre los protagonistas de este proceso, es decir, el evaluador y el evaluado. Además, se distingue por su carácter sistemático, al ser un proceso ordenado, coherente y consistente en la conexión de sus componentes, evitando la improvisación y el desorden.

La evaluación se desarrolla de manera sistemática, aplicando estrategias y técnicas adecuadas para lograr las metas establecidas. Requiere una cuidadosa planificación y programación, así como una ejecución sistemática que se adapte a la realidad concreta, siguiendo un enfoque no lineal, sino más bien espiral, permitiendo ajustes y modificaciones según sea necesario. La metodología de evaluación se destaca por su flexibilidad y apertura, abordando de manera integral las dimensiones instructivas (conocimientos), educativas (valores) y desarrolladoras (capacidades, habilidades, competencias mentales y motrices). Además, se considera fractal, lo que significa que, según los intereses y necesidades específicas, puede centrarse y destacar cualquiera de las dimensiones mencionadas.

La evaluación integral abarca conexiones y conjunciones en todas las etapas del proceso educativo, desde la evaluación del contexto inicial hasta el desarrollo del proceso y la evaluación de resultados (antes, durante y después). Se implementa a través de diversos enfoques, como la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, evaluación formativa e informativa, tanto interna como externa. En última instancia, se considera un proceso científico al reflejar la verdad mediante la aplicación de conceptos y principios científicos, respaldándose en conocimientos científicos y, al mismo tiempo, siendo una fuente de conocimiento.

El modelo de evaluación diversifica la perspectiva dentro del contexto de la evaluación homogénea, presentando una variedad de tipos, como la evaluación

formativa, orientada al proceso y la recopilación de datos; la evaluación sumativa, centrada en los resultados; la evaluación cuantitativa, que implica la algoritmización del objeto de evaluación; y la evaluación cualitativa, enfocada en la comprensión. También se distingue entre evaluación inicial (al inicio), evaluación de proceso (durante el desarrollo) y evaluación final (al término del proceso). Además, se encuentran la heteroevaluación (realizada por otros agentes), autoevaluación (autovaloración) y coevaluación (intercambio de evaluaciones entre evaluadores y evaluados). En términos de origen, se diferencia entre evaluación interna (realizada por agentes de la misma institución educativa) y evaluación externa (llevada a cabo por evaluadores externos a la institución). La evaluación del contexto implica la valoración del entorno en el que se desarrolla el proceso educativo. La evaluación puede ser global (considerando el todo) y parcial (evaluando partes específicas), sin caer en reduccionismos.

En resumen, la evaluación del desempeño es un proceso intrincado que requiere un enfoque sistémico, dialéctico y fractal para comprenderlo y abordarlo de manera apropiada. Esto se vuelve especialmente relevante al considerar estándares evaluativos que buscan la universalización de un pensamiento preestablecido para todos. Aunque la evaluación tiene principios generales y constituye una valoración científica única y universal, también debe contemplar los aspectos idiosincráticos de cada realidad específica, adaptándose a las características particulares de cada entorno, región y país. En este sentido, es crucial lograr una armonización entre la evaluación estandarizada y la evaluación idiosincrática, buscando la complementariedad entre lo universal y lo singular. La evaluación holística, como paso previo, implica una planificación cuidadosa que aborda preguntas fundamentales sobre el qué, el porqué, para qué, el cómo, con qué, dónde y cuándo evaluar. Una vez diseñada, la evaluación se lleva a cabo con sistematización, implicando la emisión de juicios de valor.

En síntesis, el proceso de evaluación se compone de tres fases esenciales: la planificación o diseño, la ejecución y la conclusión (emisión de juicio de valor). Fundamentalmente, la evaluación demanda la utilización de técnicas metodológicas particulares, tales como la observación directa, entrevistas estructuradas y pruebas cognitivas. Cada técnica implica la creación de instrumentos que deben someterse a una validación adecuada en cuanto a su confiabilidad y validez objetiva.

Centrándonos en la labor del educador dentro del salón de clases, esto implica la ejecución de una programación curricular apropiada, fundamentada en principios de planificación y alineada con el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la política curricular nacional. Es crucial llevar a cabo una diferenciación curricular auténtica.

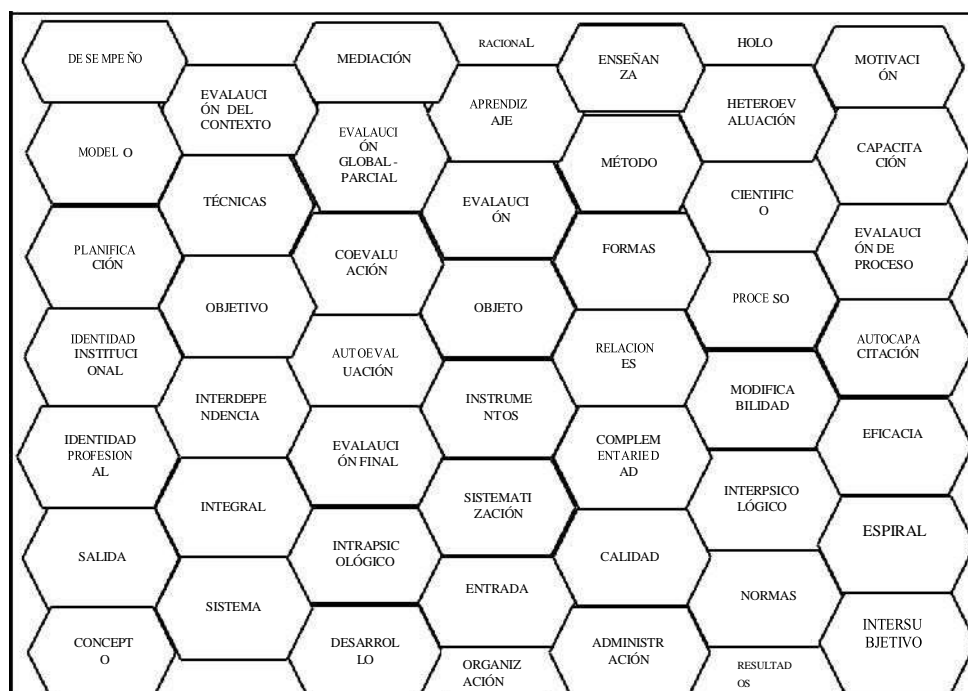
A continuación, se detalla el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo inicio implica una motivación efectiva destinada a despertar el interés y la atención de los estudiantes. La motivación debe ser continua y adaptarse a las necesidades cambiantes. Adicionalmente, implica la organización del trabajo, la definición y comunicación de metas, la orientación y facilitación del proceso, la utilización efectiva de recursos didácticos, la sistematización de los conocimientos recién adquiridos por los estudiantes y la realización de evaluaciones para verificar el logro del aprendizaje. Este desarrollo de la clase se caracteriza por su naturaleza espiral, sistémica y compleja, con dinamismo en las fases de introducción, proceso y conclusión. Este enfoque conlleva una relación mutua y complementaria entre todas las categorías didácticas, como el problema, objetivo, contenido, método, forma, medios, evaluación y resultados. Además, se enfatiza la importancia de que el docente mantenga actualizados todos sus documentos técnico-pedagógicos, como programaciones y registros, entre otros.

El desempeño del docente no se circunscribe exclusivamente al ámbito del aula; se extiende a la esfera institucional. Esto incluye la participación activa y efectiva del docente en la elaboración y actualización de herramientas de gestión, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Reglamento Interno (RI), el Plan Anual de Trabajo (PAT), entre otros. Además, implica su colaboración en comités de trabajo vinculados a eventos educativos y culturales, como conmemoraciones especiales (Día de la Madre, Día del Padre, celebraciones patrias, aniversario de la institución, etc.), así como su participación en iniciativas como la escuela de padres, Cruz Roja, eventos deportivos, entre otros. Es esencial que el docente también cumpla con las normas establecidas tanto dentro de la institución como aquellas provenientes de instancias externas.

Una actuación docente destacada implica contar con una formación pedagógica sólida,

poseer un dominio completo de los contenidos de la materia que se enseña, adherirse a valores éticos y tener un conocimiento fundamental de la gestión educativa. Todos estos aspectos están estrechamente vinculados con la identidad institucional, es decir, el sentido de pertenencia y compromiso hacia la institución educativa. Además, la identidad profesional implica la capacitación continua y la búsqueda constante de mejoras a través de la autoformación docente.

GRÁFICO 10. RED DE CONCEPTOS UTILIZADOS EN LA FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA.



FUENTE: Elaboración propia.

3.3.4. Estructura del modelo

La estructura implica la interconexión y relación mutua que se establece de acuerdo con leyes entre las partes y elementos que constituyen un todo o sistema.

El modelo se organiza a través de los siguientes elementos:

A. CONCEPTOS BÁSICOS:

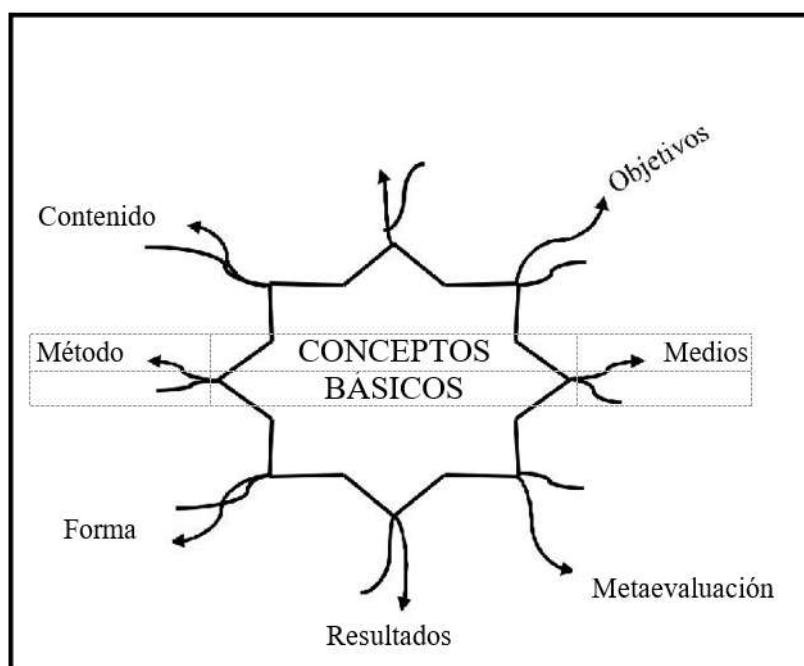
- **PROBLEMA** (necesidad – limitaciones). En la Institución Educativa Perú Birf, ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de San Román, región de Puno, se observa una deficiencia en la calidad del desempeño de los docentes.
- **OBJETIVOS.** (propositivo) situación ideal – esperado.
Los objetivos representan la finalidad de la propuesta, siendo elementos rectores del proceso y expresados en tres afirmaciones:
 - Exponer los fundamentos teóricos y conceptuales de la propuesta.
 - Organizar los principios de evaluación de manera sistemática.
 - Formular los logros esperados.

CONTENIDOS (cultura cognitiva, educativa y desarrolladora)

- a) Bases teóricas – conceptuales de evaluación holística
 - Bases teóricas que sustentan la propuesta.
 - Definición conceptual.
 - Rasgos distintivos.
- b) Principios clave. Metodología
 - Planificación
 - Ejecución
 - Metaevaluación
 - técnicas
 - Instrumentos
- c) Estrategias para la operacionalización práctica
- d) Resultados esperados
 - Instructivo
 - Educativo
 - Desarrolladora
- MÉTODOS (pensar y hacer) para lograr el objetivo.
 - a) Enfoque:
 - Intermétodos
 - Participativo
 - Intersubjetivo
 - Integralista
 - b) Técnicas:
 - Entrevista
 - Observación
 - Pruebas
 - Instrumentos
- FORMA (Organización y el uso de espacios y tiempo)
 - a) Organización:

- Personalizado
- b) Escenario:
 - En el aula
 - Fuera del aula (ámbito Institucional)
- c) Tiempo:
 - Periódicamente
 - Con aviso
 - Sin aviso
- MEDIOS (Facilitadores)
 - a) Materiales gráficos:
 - Registro
 - Fichas
 - Papeles, lapicero
 - b) Dispositivos electrónicos
 - Grabadora
 - Máquina fotográfica
 - Video
- META-EVALUACIÓN (Evaluación de la evaluación)
 - a) Reflexiones:
 - Identificación de los desaciertos
 - Corrección de los aciertos
 - Fortalecimiento de los aciertos
- RESULTADOS (Producto logrado)
 - a) Observables
 - Cognitivo
 - Educativo
 - Desarrolladora

GRÁFICO 8. ESTRUCTURA DEL MODELO



FUENTE: Elaboración propia.

B. PRINCIPIOS.

Indica "fundamento, origen, punto de partida, concepto principal o norma fundamental de conducta", según la definición de Rosental, M. (1990). Es el principio rector para toda acción. Dentro del marco del proceso del modelo de evaluación holística, este principio no se discute; se acepta como tal y se implementa de manera creativa en el discernimiento y la ejecución evaluativa del desempeño docente.

Los principios en los que se basa el modelo de evaluación holística son los siguientes:

- Principio de la totalidad. Significa la "cohesión interna del objeto", como describe Rosental (1990) en relación con la evaluación. Esto involucra la consideración de las dimensiones instructivas (conocimientos), educativas (valores) y capacitivas o de desarrollo (habilidades, competencias mentales y motrices

Además, contempla todas las categorías y formas de evaluación, como la evaluación hetero y autoevaluación, evaluación inicial, del proceso y final, evaluación formativa e informativa, coevaluación, evaluación del contexto, la metaevaluación (evaluación de la evaluación), entre otras. Estos aspectos conforman fragmentos del proceso evaluativo y, en ciertos momentos, pueden focalizarse en alguna de sus partes. La esencia radica en la conexión entre la perspectiva holística (integral) y la fractal (particular).

Principio de científicidad. La evaluación holofractal del rendimiento docente se basa en principios, conceptos, leyes y teorías, reconociendo que el conocimiento científico ocupa un lugar preeminente entre los distintos tipos de saberes cognitivos, al reflejar la verdad del objeto de evaluación. En este contexto, tanto el proceso como los resultados de la evaluación adquieren un valor científico al basarse en la cultura científica.

En resumen, la evaluación, en su estructura y en su esencia, representa con precisión la realidad de los resultados al ser objetiva y racional.

- Principio de integración entre la objetividad y la subjetividad. La evaluación es objetiva en la medida en que representa con fidelidad la realidad, es decir, lo que es, lo que existe, y lo que acontece en el objeto de evaluación (los docentes). Esta objetividad está vinculada a lo observable (lo que puede ser visualizado) y lo medible (lo que puede ser cuantificado en términos numéricos). Sin embargo, al mismo tiempo, la evaluación es subjetiva porque tanto el evaluador como el evaluado filtran sus percepciones y concepciones internas. En este contexto, el evaluador actúa de acuerdo con su perspectiva específica durante la recopilación de datos, la elaboración y la organización de los resultados de la evaluación nunca pueden ser completamente neutrales al tratarse de seres humanos, es decir, al operar en el ámbito de las ciencias sociales, donde el objeto de evaluación es un individuo, a diferencia del ámbito de las ciencias naturales. En las ciencias sociales, como destaca Rojas, R. (1999), "la ideología está presente en el trabajo científico desde la elección del problema hasta la solución que se proponga. No existe neutralidad en las ciencias humanas. Siempre se plantea el propósito y para quién se plantea la

producción científica".

- En resumen, la neutralidad no es evidente en la evaluación, ya que tanto el evaluador como el evaluado se ven afectados por la subjetividad. Esto contrasta con la omnisubjetividad (donde todo es subjetivo) y la moniobjetividad (donde todo es objetivo). En este contexto, tanto el proceso como los resultados de la evaluación son construcciones que surgen de la interacción entre el evaluador y el evaluado. Por lo tanto, el principio evaluativo destaca la integración dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo.
- En cuanto al principio de periodicidad, la evaluación del desempeño, realizada por los directivos de la institución educativa, también puede ser llevada a cabo por autoridades externas. Sin embargo, independientemente de quién realice la evaluación, no es un proceso cotidiano, sino que se lleva a cabo de manera periódica, ya sea de forma semanal, bimestral, trimestral, con previo aviso o sin él.
- Esta evaluación puede llevarse a cabo tanto en el lugar específico de trabajo, como en el ámbito más amplio de la institución, considerando la calidad y la frecuencia de la participación en las diversas actividades y conocimientos de la institución.
- Principio de desarrollo. Se destaca que la evaluación debe propiciar el crecimiento profesional del docente, lo que resultaría en una mejora en su desempeño. Esta mejora, a su vez, contribuiría a elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles superar el aprendizaje meramente memorístico para alcanzar niveles de aprendizaje más productivos, creativos y significativos. En este contexto, la evaluación se considera como una estrategia orientada a perfeccionar la calidad del desempeño docente, tanto dentro como fuera del aula, según las palabras de Cerda, H. (2000) "la evaluación se convierte en real y efectiva para el desarrollo cualitativo del profesorado, y no en una amenaza que la lleva a trastocarse en un verdadero ajuste de cuentas".

Algunos líderes con desempeño mediocre recurren a la evaluación como un acto de venganza, chantaje e incluso acoso. En contraste, según el principio

de desarrollo, la evaluación se considera como la fuente para el mejoramiento de las capacidades profesionales de los docentes en los aspectos cognitivos, valorativos y prácticos. En este contexto, la evaluación se concibe como un proceso educativo que facilita el aprendizaje, transitando desde la zona de desarrollo real (ZDR) hacia la zona de desarrollo potencial con el respaldo del evaluador. En este enfoque, el evaluador asume el papel de un líder pedagógico y de gestión educativa.

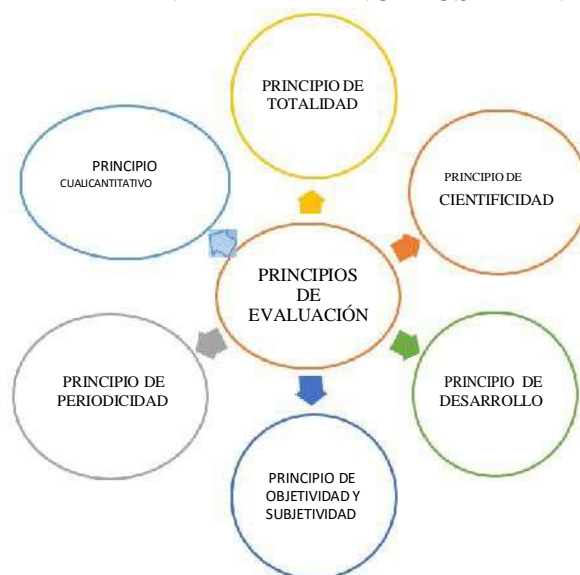
- Principio Cualicuantitativo. Este principio implica la conexión inseparable entre los enfoques cualitativo y cuantitativo en la evaluación. La separación no contribuye a una evaluación adecuada. La confrontación antagónica entre estos conceptos en el contexto de la evaluación resulta poco productiva y estéril desde la perspectiva de la evaluación holística. La dimensión cualitativa aborda la valoración subjetiva (comprensión, entendimiento), mientras que la dimensión cuantitativa se refiere a la valoración objetiva (medición y subdivisión). En realidad, lo cualitativo y lo cuantitativo son aspectos complementarios de un mismo proceso. Metafóricamente, constituyen dos caras de una misma moneda y representan distintos aspectos de una misma realidad, dado que son interdependientes. En otras palabras, resulta insuficiente tener lo cuantitativo sin lo cualitativo, al igual que lo cualitativo sin lo cuantitativo. Asimismo, son complementarios, ya que no se pueden concebir el uno sin el otro, dado que lo cuantitativo incluye lo cualitativo y viceversa.

Bajo circunstancias específicas, es factible resaltar cualquiera de ellos, sin que esto implique eliminar al otro. Es crucial resaltar que se puede alternar entre ellos, centrándose en cualquiera de los conceptos, pero sin la intención de separarlos de manera arbitraria. En este contexto, las discrepancias no deben romper la unidad con otras categorías de análisis de la evaluación. En resumen, como se mencionó anteriormente, la integración dialéctica entre lo cualitativo y cuantitativo en la evaluación del desempeño docente es esencial.

En la propuesta del modelo de evaluación del desempeño docente, cada principio no opera eficientemente de manera individual o aislada. Más bien,

todos los principios son interdependientes y se complementan entre sí, formando una totalidad diferenciada. En este sistema, el conjunto abarca las partes y las partes integran el conjunto. Existe una interconexión e intercomunicación entre el todo y las partes, y viceversa.

GRÁFICO 11. MAPA MENTAL DE PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN



FUENTE: Elaboración propia.

C. ESTRATEGIAS

Desde el punto de vista etimológico, el término estrategia tiene su origen en la palabra griega "strategos", que se traduce como la ciencia de la guerra. A partir de esto, se deduce que la estrategia implica la elaboración de un plan anticipado con el fin de lograr un objetivo específico. Es decir, "la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que obviamente es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar en ese sentido, a diferencia de las técnicas, las estrategias son siempre conscientes e intencionales y están dirigidas a un objetivo determinado" (García, L. 2006).

Las estrategias representan la visión adoptada por el autor para alcanzar un objetivo mediante el uso de los medios necesarios. Se refieren a la manera de pensar para llevar a cabo lo que se desea lograr, en este caso, la mejora de la calidad del desempeño docente. Se reconoce que existen contenidos específicos que se condensan o sintetizan en la mejora de la calidad de la actuación docente. En este sentido "las estrategias han sido definidas como un conjunto de decisiones,

acciones y procedimientos mediante los cuales se procede hacer efectiva cada etapa de un programa o proyecto con el fin de el mismo pueda realizarse a cabalidad, desde el comienzo hasta el logro de sus objetivos” (Ander – Egg. E. 1987).

Las tácticas para llevar a cabo la implementación del modelo de evaluación holística pueden ser conceptualizadas de la siguiente manera:

A. Estrategias de planificación. La planificación representa el primer paso en el proceso de evaluación, implicando la organización de una serie de elementos interconectados y vinculados con el propósito de lograr las metas y objetivos establecidos. Según la perspectiva de Pérez, M. (1996), "la planificación se asemeja a los mapas de ruta que se seguirán. Estos mapas se elaboran antes de iniciar las acciones y son abstracciones, modelos construidos sobre conocimientos y experiencias". En esta situación, el evaluador principal elabora estrategias, instrumentos y recursos, y establece posibles metas, puntos de decisión y posibles objetivos finales.

Actividades:

- Realiza una investigación preliminar de la situación concreta en la que se desarrolla la actividad educativa.
- Desarrolla un plan de evaluación exhaustivo.
- Formula objetivos específicos para la evaluación.
- Define los contenidos que serán objeto de evaluación.
- Determina el periodo de tiempo destinado a la evaluación.
- Selecciona la ubicación para llevar a cabo la evaluación.
- Establece los procedimientos que se emplearán durante el proceso evaluativo.

B. Estrategias de implementación. La planificación estratégica implica establecer las condiciones, tanto objetivas como subjetivas, necesarias para llevar a cabo la evaluación. En resumen, se trata de generar un entorno propicio para que la evaluación sea exitosa.

Actividades

- Realiza ajustes en el plan.
- Informa al colectivo pedagógico sobre la intervención evaluativa.
- Elabora los instrumentos de evaluación.
- Valida los instrumentos de evaluación.
- Coordina el procedimiento de las evaluaciones.
- Establece la fecha de la evaluación.
- Define el lugar principal de la evaluación.

C. Estrategias de ejecución. Como su nombre sugiere, se trata del proceso real de evaluación, que implica la implementación concreta de los instrumentos de evaluación por parte de los evaluadores, en este caso, los directivos.

a) Actividades del PEA.

- Realiza la evaluación de las programaciones curriculares a largo y corto plazo.
- Examina la coherencia entre las programaciones curriculares y los documentos institucionales como el PEI y el PCI.
- Analiza los planes de sesiones de clase.
- Revisa detalladamente las carpetas pedagógicas.
- Examina los registros de asistencia.
- Evalúa la calidad del portafolio.
- Analiza las estrategias utilizadas para motivar el aprendizaje.
- Evalúa la efectividad en la recuperación de saberes previos.
- Analiza la eficacia en la gestión del tiempo.
- Evalúa la organización en el desarrollo de las clases.
- Examina la ambientación del aula.
- Realiza juicios sobre la claridad en la presentación de los objetivos de aprendizaje.
- Evalúa la presentación de contenidos por parte del docente.
- Analiza el empleo de estrategias de dirección del aprendizaje.
- Valora los materiales pedagógicos utilizados.

- Realiza juicios sobre el nivel de dominio de los contenidos por parte del docente.
- Examina la eficacia en el uso de los recursos didácticos.
- Analiza la participación del docente en la organización de los nuevos conocimientos adquiridos por los estudiantes.
- Evalúa el proceso de retroalimentación.
- Emite juicios sobre la evaluación del aprendizaje.
- Analiza la calidad de la retroalimentación brindada.
- Evalúa las tareas designadas para realizar en el hogar.

b) Actividades a nivel institucional

- Contribuye en la creación y actualización de herramientas de gestión, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno (RI), el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), entre otros.
- Expresa un sentido arraigado de pertenencia a la institución educativa (I.E.).
- Participa de manera eficaz en todas las iniciativas educativas.
- Observa y cumple con todas las normativas y principios establecidos.
- Encarna valores morales en su práctica.
- Reconoce y respeta la autoridad legítimamente asignada.
- Forma parte de comisiones de trabajo dentro del ámbito institucional.

c) Evaluación del desarrollo profesional docente

- Creación intelectual (ensayos, artículos, monografías, entre otros).
- Programas de estudio para una segunda especialización (título obtenido).
- Cursos de maestría completados.
- Titulación como magíster.
- Progresión en estudios doctorales.
- Conferimiento del título de doctor.
- Participación en programas de diplomado.
- Experiencia acumulada en años de servicio.
- Funciones asumidas en diversos cargos.

D. Estrategias de procesamientos de datos.

- Procesamiento procedimental de la información recopilada.
- Organización de los datos obtenidos en categorías específicas.
- Asignación de códigos a los datos reunidos.
- Elaboración de tablas para presentar los datos recopilados.
- Especificación de los datos para resaltar detalles relevantes.
- Expresión de los datos en términos de porcentajes.
- Cuantificación de la información obtenida.
- Interpretación de los datos con análisis detallado.
- Emisión de juicios de valor sobre la información recopilada.
- Organización sistemática de los datos.
- Obtención de los resultados finales y consolidados.

E. Consolidación de los resultados

- El diseño de la hoja de resultados de la evaluación individual de cada profesor.
- La actualización de la ficha escalafonaria de cada miembro del cuerpo docente.
- La convocatoria al docente para proporcionar información sobre los resultados de la evaluación.
- La entrega de recomendaciones al docente evaluado, destacando tanto aspectos positivos como negativos de su desempeño.
- Expresión de felicitaciones a los profesores que fueron evaluados.
- El anuncio de las futuras evaluaciones.

GRÁFICO 12. ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.



FUENTE: Elaboración propia.

D. Instrumentos de evaluación

Defendemos la creación y aplicación de diversas estrategias y una variedad de instrumentos complementarios, ya que ninguno de ellos es completo por sí mismo.

Los dispositivos de evaluación funcionan como instrumentos para recabar información sobre el rendimiento del docente. Cada herramienta está vinculada a técnicas de evaluación particulares, como fichas de entrevista, fichas de observación, cuestionarios, entre otros, los cuales deben ser validados y demostrar confiabilidad.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PERÚ BIRF DEL DISTRITO DE SAN MIGUEL, PROVINCIA SAN ROMAN – PUNO.

FICHA DE VALORACIÓN DE NIVEL DE DESARROLLO PROFESIONAL

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Nombre y apellidos del docente evaluado:.....
- 1.2. Evaluador:.....
- 1.3. Fecha:.....

II. ESTRUCTURA:

| INDICADORES | VALORACIÓN | |
|---|------------|----|
| | Si | No |
| - Certificados de capacitación de corto plazo | | |
| - Título de diplomado | | |
| - Estudios concluidos de diplomado | | |
| - Otros títulos profesionales | | |
| - Estudios concluidos en otras carreras | | |
| - Título de segunda especialidad | | |
| - Estudios concluidos de segunda especialidad | | |
| - Título de magister | | |
| - Estudios concluidos de maestría | | |
| - Título de doctor | | |
| - Estudios concluidos de doctorado | | |
| - Producción intelectual | | |
| - Felicitación mediante decreto directoral | | |
| - Cargos jerárquicos ocupados | | |
| - Experiencia laboral más de 5 años | | |

FUENTE: Elaboración propia.

Esta ficha de evaluación será aplicada a cada uno del colectivo pedagógico. Además se hará un consolidado de los datos, para saber cuál es el porcentaje global.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PERÚ BIRF DEL DISTRITO DE SAN MIGUEL, PROVINCIA SAN ROMAN – PUNO

FICHA DE VALORACIÓN DE CARPETA PEDAGÓGICA Y OTROS DOCUMENTOS.

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Nombre y apellidos del docente evaluado:.....
- 1.2. Evaluador:.....
- 1.3. Fecha:.....

II. ESTRUCTURA

| INDICADORES | CATEGORIAS | | |
|--|------------|---------|------|
| | Buena | Regular | Mala |
| - Programación anual (largo plazo) | | | |
| - Unidades didácticas (corto plazo) | | | |
| - Planes de sesiones de aprendizaje. | | | |
| - Registro de evaluación | | | |
| - Instrumentos de evaluación | | | |
| - Proyecto curricular de la institución | | | |
| - Proyecto educativo institucional | | | |
| - Reglamento interno del aula | | | |
| - Plan de trabajo con padres de familia. | | | |
| - Calendario cívica escolar | | | |
| - Proyecto educativo nacional | | | |
| - Proyecto educativo regional | | | |
| - Otros | | | |

FUENTE: Elaboración propia.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PERÚ BIRF DEL DISTRITO DE SAN MIGUEL, PROVINCIA SAN ROMAN – PUNO

FICHA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE A NIVEL INSTITUCIONAL.

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Nombre y apellidos del docente evaluado:.....
1.2. Evaluador:.....
1.3. Fecha:.....

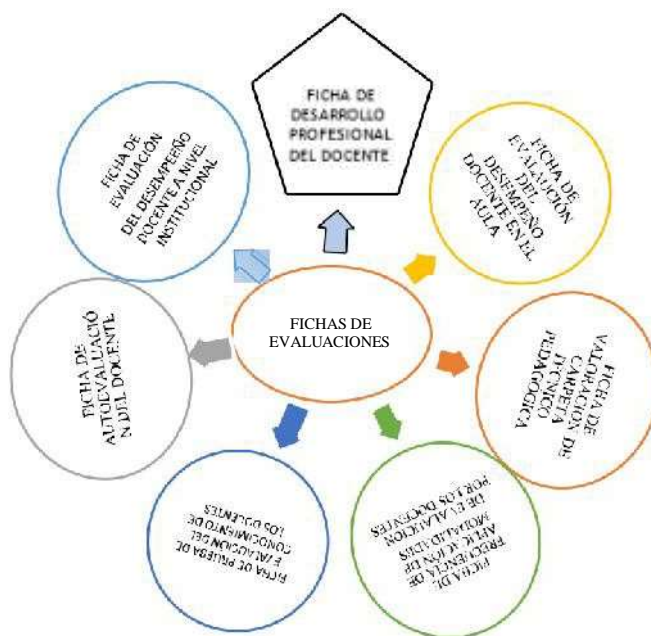
II. ESTRUCTURA:

| INDICADORES | CATEGORIAS | | |
|---|------------|---------|------|
| | Buena | Regular | Mala |
| - Cumplimiento con las disposiciones legales que provienen de M.E., GREC, y UGEL. | | | |
| - Cumplimiento con las normas y principios de la I.E. | | | |
| - Comportamiento ante la cultura institucional | | | |
| - Comportamiento ante los principios de autoridad | | | |
| - Cuidado de los materiales de la I.E. | | | |
| - Sentimiento, afecto o identidad institucional. | | | |
| - Existencia de liderazgo docente | | | |
| - Participación en las comisiones de trabajo | | | |
| - Cooperación o ayuda prestada | | | |
| - Participación en las planificaciones | | | |
| - Relaciones con los padres de familia | | | |
| - Relaciones sociales con el colectivo educativo. | | | |
| - Relaciones con los directivos | | | |

FUENTE: Elaboración propia.

Esta ficha de evaluación debe ser aplicada a cada docente. Además es necesario elaborar el resultado general o nota promedio del todo.

GRAFICO 13 PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE.



FUENTE: Elaboración propia.

Las fichas que acompañan a las técnicas de evaluación tienen características específicas, y su propósito general es recopilar datos informativos para evaluar la calidad del desempeño de los docentes. Es crucial destacar que cada instrumento no es independiente ni único, por lo que debe complementarse con otros, especialmente al evaluar de manera integral el desempeño docente. Esto necesariamente implica el uso de varios instrumentos. En este contexto, resulta imperativo aplicar un enfoque multiinstrumentos que permita describir y explicar el desempeño docente, abarcando tanto el ámbito del aula como el nivel institucional.

La evaluación del desempeño docente se caracteriza por ser integral, adaptable, continua, imparcial y fundamentada en principios científicos, con la finalidad principal de mejorar la calidad del desempeño docente y no lo contrario. En este contexto, es fundamental reconocer que no es posible mejorar la calidad del desempeño docente sin la evaluación. Además, es importante señalar que los

resultados de la evaluación no constituyen una verdad absoluta, sino más bien una aproximación o acercamiento a la realidad.

3.3.5 Nuevo Desempeño Docente.

A. Competencias docentes.

La aplicación del modelo propositivo evaluativo debe arrojar los siguientes resultados:

- a. El integrante del colectivo pedagógico evidencia su identidad profesional al mostrar un interés constante en su actualización, perfeccionamiento y formación en el ámbito del conocimiento pedagógico y las ciencias de la educación. Esto incluye aspectos relacionados con el saber, el conocer, la habilidad práctica y las actitudes en estas áreas.
- b. Muestra una profunda conexión con su institución al involucrarse activamente en todas las tareas y actividades educativas, dirigidas hacia la mejora cualitativa integral de la institución en todos sus aspectos. Su meta es lograr la excelencia total y destacarse en su área o comunidad.
- c. Demuestra originalidad y creatividad tanto en las actividades pedagógicas como en su implicación en la gestión educativa, abarcando los ámbitos institucional, administrativo y comunitario.
- d. Cuenta con conocimientos acerca de métodos y técnicas de evaluación, y desarrolla e implementa de manera apropiada los instrumentos de evaluación del aprendizaje y del entorno en el que se lleva a cabo la acción educativa.
- e. Tiene conocimiento de la metodología de investigación educativa y realiza diagnósticos estratégicos con el fin de estructurar las programaciones curriculares.
- f. Respeta el principio de autoridad legítimamente elegida.
- g. Aplica la democracia participativa tanto en la gestión administrativa educativa como en las actividades pedagógicas, rechazando todo tipo de autoritarismo y burocracia centralista.

- h. Evidencia un profundo conocimiento y dominio de la materia o área curricular que imparte.
- i. Posee un conocimiento integral de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza específicos en las áreas de su especialización.
- j. Fomenta la lectura entre los estudiantes y sus colegas de trabajo.
- k. Estimula la producción de textos entre los estudiantes.
- l. Genera producción intelectual de manera anual.
- m. Practica valores morales y sirve de ejemplo para los estudiantes.
- n. Hace un uso adecuado de los recursos didácticos en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- o. Las motivaciones de aprendizaje son efectivas al despertar el interés y la participación de los estudiantes.
- p. Lleva a cabo una estructuración apropiada durante el proceso didáctico.
- q. Brinda orientación a los padres acerca de la apropiada cultura de crianza para sus hijos.
- r. Posee una concepción científica del mundo.
- s. Actúa como portador de cultura general.

B. SINTESIS: Logro de competencias: cognitivas, procedimentales, valorativas.

RESULTADOS IDEALIZADOS:

- ✓ Participación activa en procesos democráticos
- ✓ Reconocimiento institucional de su labor
- ✓ Afirmación de su identidad profesional
- ✓ Manifestación de creatividad y originalidad en sus acciones
- ✓ Adquisición de conocimientos sobre métodos y técnicas de evaluación
- ✓ Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación
- ✓ Maestría en metodología de investigación
- ✓ Realización de diagnósticos estratégicos
- ✓ Implementación de la cultura de gestión educativa
- ✓ Control efectivo de la metodología de enseñanza
- ✓ Estímulo activo a la lectura entre los estudiantes
- ✓ Fomento de la producción de textos entre los estudiantes
- ✓ Puesta en práctica de valores morales
- ✓ Acciones motivacionales que generan interés y atención
- ✓ Utilización apropiada de materiales didácticos
- ✓ Representación como fuente de cultura general
- ✓ Organización y dirección eficiente del proceso de aprendizaje
- ✓ Provisión de orientación a los padres de familia
- ✓ Adopción de una concepción científica del mundo
- ✓ Exhibición de liderazgo pedagógico
- ✓ Participación activa en la planificación estratégica.

CONCLUSIONES

Las conclusiones elaboradas se alinean con los objetivos y las hipótesis establecidas.

- Los resultados obtenidos de la investigación, derivados tanto de la encuesta como de las pruebas de conocimiento aplicadas, evidencian una deficiente calidad en el desempeño profesional de los docentes, tanto a nivel individual en el aula como a nivel institucional. Esta realidad se atribuye a una combinación de diversos factores.
- Nuestra contribución teórica para abordar este problema de baja calidad en el desempeño profesional docente se centra en el modelo de evaluación holística. Esta propuesta se basa en las aportaciones de teorías relevantes, como la teoría histórico-cultural de Vigotsky, la modificabilidad cognitiva estructural de Rubén Feurestein y los procesos conscientes de Carlos Álvarez de Zayas.
- Los principios, las múltiples estrategias y los instrumentos asociados con la evaluación holística se consideran medios esenciales para poner en práctica la propuesta, con el objetivo de abordar y solucionar el problema de la baja calidad en el desempeño profesional docente. Este enfoque se percibe como una vía para transformar la situación problemática en cuestión.

RECOMENDACIONES

- La necesidad de reemplazar las evaluaciones unilaterales y hegemónicas con un enfoque holístico cualitativo y cuantitativo surge de la demanda de brindar una formación integral a los estudiantes.
- La propuesta de un modelo de evaluación holística y la correspondiente sugerencia representan una contribución teórica significativa. En este sentido, se aconseja aplicar este enfoque en la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, así como en otras entidades educativas de la región y del país.
- Se insta a los docentes e investigadores educativos a abandonar el tradicional modelo de investigación reduccionista y adoptar el enfoque crítico y propositivo del modelo de investigación pedagógica. Este cambio se considera esencial para satisfacer las necesidades educativas de la región y del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, Carlos (2002) Metodología de Investigación Científica. Editorial. Quipus. Bolivia.
- Álvarez de Zayas, Carlos (2005) Pedagogía un modelo de formación del hombre. Fondo editorial FCHSE de la UNPRG. Lambayeque.
- Álvarez Zayas, Carlos (2005) Didáctica de la Educación superior. Fondo editorial FCHSE de la UNPRG. Lambayeque.
- Ander – Egg, Ezequiel (1987) Diccionario de trabajo social. Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Boas, F. (1980). Antropología y Difusionismo cultural. México: Limusa.
- Bunge, M. (1980) Investigación Científica. Barcelona. Editorial Ariel.
- Castro M. (2000). La evaluación y acreditación de educación superior (Tesis-UNICA).
- Cerda, H. (2003). La evaluación total. Editorial Magisterio-Colombia.
- Cerda, H. (2011) Los elementos de la Investigación. Cómo reconocer, reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá. Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (1996) Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Delgado, K. (1995) La evaluación y calidad educativa. Lima. Editorial. Derrama Magisterial.
- Delgado, K., La evaluación y calidad de la Educación. Editorial Derrama Magisterial- Lima-Perú.
- Feurestein, Rubén (1997) La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Madrid.

- Foucoult, (1989) Arqueología del saber. España. Editorial Ariel.
- Freire, P. (1977) Pedagogía del Oprimido. Rio de Janeiro.
- Fuentes, Homero (2005) Didáctica de Educación Superior. Fondo Editorial FCHSE de la UNPRG de Lambayeque.
- Kopnin (1969). La lógica dialéctica- Editorial Grijalbo. SP México.
- Morín, E. (1977) El método, Tomos (I, II, III, IV, V, VI) España. Editorial Catedral.
- Morín, E. (1999) Siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Not, L. (2010) El estatuto de co - sujeto en situaciones pedagógicas.
- Ortiz, Alexander (2009) Pedagógica problemática. Editorial Magisterio. Bogotá – Colombia.
- Pérez, M. (1996)
- Popper, Carlos (1980) La lógica de investigación científica. Editorial siglo XXI. México.
- Rodríguez, M. A. (1986) Diseño teoría y métodos de la investigación científica.
- Rojas, R. (1996) Proceso de Investigación Científica. México. Editorial Trillas.
- Román, M. (2004). La sociedad del conocimiento y la refundación de la escuela. Editorial siglo XXI-México.
- Rosental, I. (1990) Diccionario filosófico. Editorial Pueblos Unidos. Buenos Aires.
- Salas, M. (1980) Epistemología educativo (separata) Lima.
- Tecla, Alfredo (1980) Metodología de ciencias sociales. Editorial siglo XXI. México.

- Tobón, S. (2008) Formación basada en competencias. Colombia. Editorial Adriana Gutiérrez M.
- Vigotsky, S. (1977) El desarrollo de procesos psicológicos. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Vigotsky, S. (2010) El Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Esquivel Editor.

APENDICE

FICHA MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE

| | | | |
|---|--|-------------------------|--|
| NOMBRE DE LA I.E. | | | |
| REGIÓN: | | UGEL: | |
| APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE VISITADO: | | | |
| NIVEL: | | ESPECIALIDAD: | |
| DATOS DE LA OBSERVACIÓN | | | |
| GRADO: | | ÁREA CURRICULAR: | |
| FECHA | | HORA DE INICIO/TÉRMINO: | |
| NOMBRE COMPLETO DEL MONITOR: | | | |

| NIVELES DE LOGRO | | | |
|--|--|--|--|
| NIVEL IV | NIVEL III | NIVEL II | NIVEL I |
| DESTACADO | SATISFACTORIO | EN PROCESO | INSATISFACTORIO |
| Se observa todas las conductas deseadas en el desempeño del docente. | Se observa la mayoría de conductas deseadas en el desempeño del docente. | Se observa tanto logros como deficiencias que caracterizan al docente en este nivel. | No alcanza a demostrar los aspectos mínimos del desempeño. |

| PRIMER INSTRUMENTO: OBSERVACIÓN EN AULA | | | | | |
|---|--|--|--|---------|----------------|
| DESEMPEÑO: INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE | | | | | |
| Descripción del desempeño: Logra la participación activa y el interés de los estudiantes por las actividades de aprendizaje propuestas, ayudándolos a ser conscientes del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende. | | | | | |
| Aspectos a observar: Acciones del docente para promover el interés y/o la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Proporción de estudiantes involucrados en la sesión. Acciones del docente para favorecer la comprensión del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende. | | | | | |
| DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE | | | | NIVELES | |
| | | | | IV | III II I |
| El docente involucra activamente a todos o casi todos los estudiantes en las actividades propuestas. Además, promueve que comprendan el sentido de lo que aprenden. | | | | | |
| El docente involucra a la gran mayoría de los estudiantes en las actividades propuestas. | | | | | |
| El docente involucra al menos a la mitad de los estudiantes en las actividades propuestas. | | | | | |
| El docente no ofrece oportunidades de participación. O más de la mitad de estudiantes está distraído, muestra indiferencia, desgano o signos de aburrimiento. | | | | | |
| EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS) | | | | | |

| DESEMPEÑO: PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO | | | | |
|---|---------|-----|----|---|
| CRÍTICO Descripción del desempeño: Propone actividades de aprendizaje y establece interacciones pedagógicas que estimulan la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales o el desarrollo de estrategias. | | | | |
| Aspectos a observar: <ul style="list-style-type: none"> Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. | | | | |
| DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE | NIVELES | | | |
| | IV | III | II | I |
| El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico durante la sesión en su conjunto. | | | | |
| El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión | | | | |
| El docente intenta promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión, pero no lo logra. | | | | |
| El docente propone actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo o memorístico de datos o definiciones, o que practiquen ejercicios (como problemas tipo o aplicación de algoritmos), técnicas o procedimientos rutinarios, o que copien información del libro de texto, la pizarra u otros recursos presentes en el aula. | | | | |
| EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS) | | | | |

| DESEMPEÑO: EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES Y ADECUAR SU ENSEÑANZA | | | | |
|---|---------|----------|----|---|
| Descripción del desempeño: Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas. | | | | |
| Aspectos a observar: <ul style="list-style-type: none"> Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión. Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas. | | | | |
| DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE | NIVELES | | | |
| | IV | III I | II | I |
| El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda al menos en una ocasión, retroalimentación por descubrimiento o reflexión (guía el análisis para encontrar por ellos mismos la solución y/o respuesta para mejorar). | | | | |
| El docente monitorea activamente a los estudiantes, y les brinda retroalimentación descriptiva (sugiere en detalle qué hacer para encontrar la respuesta) y/o adapta las actividades a las necesidades de aprendizaje identificadas. | | | | |
| El docente monitorea activamente a los estudiantes, pero solo les brinda retroalimentación elemental (indica únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, da la respuesta correcta). | | | | |
| El docente no monitorea o lo hace muy ocasionalmente (es decir, destina menos del 25 % de la sesión a recoger evidencia de la comprensión y progreso de los estudiantes). O ante las respuestas o productos de los estudiantes, el docente da retroalimentación incorrecta o bien no da retroalimentación de ningún tipo. O el docente evade las preguntas o sanciona las que reflejan incompreensión y desaprovecha las respuestas equivocadas como oportunidades para el aprendizaje. | | | | |
| EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS) | | | | |

| DESEMPEÑO: PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y | | | | |
|--|---------|-----|-----|---|
| PROXIMIDAD Descripción del desempeño: Se comunica de manera respetuosa con los estudiantes y les transmite calidez o cordialidad dentro del aula. Además, está atento y es sensible a sus necesidades afectivas o físicas, identificándolas, y respondiendo a ellas con comprensión y empatía. | | | | |
| Aspectos a observar: <ul style="list-style-type: none"> • Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes. • Cordialidad o calidez que transmite el docente. • Comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes. | | | | |
| DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE | NIVELES | | | |
| | IV | III | II | I |
| El docente es siempre respetuoso con los estudiantes y muestra consideración hacia sus perspectivas. Es cordial con ellos y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes. | | | | |
| El docente es siempre respetuoso con los estudiantes, es cordial y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes. | | | | |
| El docente es siempre respetuoso con los estudiantes, aunque frío o distante. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes. | | | | |
| Si hay faltas de respeto entre los estudiantes, el docente no interviene o ignora el hecho. O el docente, en alguna ocasión, falta el respeto a uno o más estudiantes. | | | | |
| Marque "SI" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada. | Sí: | | No: | |
| EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS) | | | | |

| DESEMPEÑO: REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS | | | | |
|---|---------|-----|----|---|
| ESTUDIANTES Descripción del desempeño: Las expectativas de comportamiento o normas de convivencia son claras para los estudiantes. El docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos positivos que favorecen el buen comportamiento y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos. | | | | |
| Aspectos a observar: <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato. • Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión. | | | | |
| DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE | NIVELES | | | |
| | IV | III | II | I |
| El docente siempre utiliza mecanismos formativos para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz. | | | | |
| El docente utiliza predominantemente mecanismos formativos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz. | | | | |
| El docente utiliza predominantemente mecanismos formativos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es poco eficaz. | | | | |
| El docente utiliza predominantemente mecanismos de control externo, aunque nunca de maltrato, para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es eficaz, favoreciendo el desarrollo continuo de la mayor parte de la sesión. | | | | |
| Para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, el docente utiliza predominantemente mecanismos de control externo y es poco eficaz, por lo que la sesión se desarrolla de manera discontinua (con interrupciones, quiebres de normas o contratiempos). O no intenta siquiera redirigir el mal comportamiento de los estudiantes, apreciándose una situación caótica en el aula. O para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, utiliza al menos un mecanismo de maltrato con uno o más estudiantes. | | | | |
| EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS) | | | | |

| SEGUNDO INSTRUMENTO: PLANIFICACIÓN | | | | |
|--|---------------------|-------------------------------|-----------------|--|
| Marque con una (X) según corresponda y consigne en la última columna la evidencia que fundamenta su evaluación, siguiendo lo establecido. | | | | |
| CRITERIOS | No se cumple | Se cumple parcialmente | Cumplido | Evidencias que sustentan su respuesta |
| La programación anual presenta una distribución de las competencias y capacidades vinculadas en el área curricular. | | | | |
| La programación anual presenta los propósitos de aprendizaje para el grado escolar (competencias, capacidades y enfoques), en relación a las necesidades identificadas. | | | | |
| La situación significativa de la unidad didáctica está vinculada con las competencias, desempeños y enfoques transversales a desarrollar. | | | | |
| La secuencia de sesiones planteada en la unidad permite observar la combinación de diversas competencias y está relacionada con los retos de la situación significativa. | | | | |
| Las evidencias e instrumentos de evaluación están relacionados con los propósitos de aprendizaje (competencias, desempeños y enfoques transversales). | | | | |
| La unidad didáctica prevé el uso de diversos recursos y materiales educativos, considerando los de la zona, de acuerdo con los propósitos. | | | | |
| El título de la sesión precisa lo que van a aprender los estudiantes | | | | |
| Los propósitos de aprendizaje indican las competencias, los desempeños y las actitudes observables (enfoques transversales) de la unidad didáctica. | | | | |
| El diseño considera estrategias de organización variadas y contextualizadas (en pequeños grupos, trabajo en parejas, trabajo con monitores, trabajo en grupo clase, trabajo individual, etc.). | | | | |
| Los contenidos de aprendizaje desarrollados en la sesión están vinculados a problemas o situaciones de la vida cotidiana, a la actualidad y/o los intereses de los estudiantes. | | | | |
| El cierre de la sesión considera actividades para extraer conclusiones, puntualizar alguna idea, un procedimiento, la solución o soluciones encontradas, etc.. | | | | |

| TERCER INSTRUMENTO: INCORPORACIÓN DEL CURRÍCULO REGIONAL | | | | | |
|--|--|--------------|------------------------|----------|---------------------------------------|
| CRITERIOS | | No se cumple | Se cumple parcialmente | Cumplido | Evidencias que sustentan su respuesta |
| 1 | Planificación: El/la docente presenta en su planificación curricular situaciones significativas que incluye las Necesidades de Aprendizaje Regionales. | | | | |
| 2 | Ejecución: El/la docente ejecuta los procesos pedagógicos y didácticos a partir de situaciones significativas relacionadas a las Necesidades de Aprendizaje Regionales. | | | | |

COMENTARIO Y RECOMENDACIONES:

| |
|-------|
| |
| |
| |

COMPROMISOS DE MEJORA DEL DOCENTE:

| |
|-------|
| |
| |
| |

Monitor

Director de la IE

Docente monitoreado



Nº 000100



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 17:30 horas del día Veinte de Febrero del año dos mil diecinueve, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 3524-2018 UP-D-FACHSE, de fecha 26/09/18 conformado por:

Dr. Manuel Bances Acosta PRESIDENTE(A)

Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado SECRETARIO(A)

Msc. Martha Ríos Rodríguez VOCAL

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Estrategias de evaluación holística para mejorar la competencia profesional de los docentes de la I.E. Secundaria Perú Birf del distrito San Miguel provincia de San Román - región Puno.

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Leandro Calcina Zamata

Y asesorado por Dr. Percy Morante Gamarra

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 548-2019 UP-D-FACHSE, de fecha 15/02/19

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 97° 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a 1 sustentante(s), quien(es) procedió (ieron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 80 puntos que equivale al calificativo de Bueno

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Administración de Instituciones Educativas y Tecnologías de la Información

Siendo las 18:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

[Firma]
PRESIDENTE

[Firma]
SECRETARIO

[Firma]
VOCAL

Observaciones:

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

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

Lambayeque, 30 de diciembre de 2019.



Dr. PERCY CARLOS MORANTE GAMARRA
DIRECTOR UP-FACHSE

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Percy Morante Gamarra", written over the printed name and title.

CONSTANCIA DE VERIFICACION DE ORIGINALIDAD

Yo, **Dr. PERCY MORANTE GAMARRA** usuario revisor de la Tesis titulada: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN HOLISTICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA I.E. SECUNDARIA PERÚ BIRF DEL DISTRITO DE SAN MIGUEL PROVINCIA DE SAN ROMAN – REGIÓN PUNO.

Cuyo autor es:

1.- LEANDRO CALCINA ZAMATA; identificado (a) (os) (as) con documento de identidad: 01486384; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 20 %, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

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

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

Lambayeque, 26 de marzo del 2024


Dr. Percy Morante Gamarra
ASESOR

Se Adjunta:

Resumen de Reporte automatizado de similitudes

Recibo digital

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA PARA MEJORAR LA
COMPETENCIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA I.E.
SECUNDARIA PERÚ BIRF DEL DISTRITO SAN MIGUEL
PROVINCIA DE SAN ROMÁN – REGIÓN PUNO.

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

20%

2

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

3

1library.co

Fuente de Internet

<1 %

4

es.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

5

diariocorreio.pe

Fuente de Internet

<1 %

6

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

7

Submitted to Universidad Andina Nestor
Caceres Velasquez

Trabajo del estudiante

<1 %

dspace.sti.ufcg.edu.br:8080


Dr. Percy Morante Gamarra
ASESOR

| | | |
|----|--|------|
| 8 | Fuente de Internet | <1 % |
| 9 | vdocuments.es Fuente de Internet | <1 % |
| 10 | tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 11 | Vargas Vasquez, Delia Mercedes. "Gestion Pedagogica del Trabajo Docente a traves de Grupos Cooperativos.", Pontificia Universidad Catolica del Peru – CENTRUM Catolica (Peru), 2020 Publicación | <1 % |

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo


 Dr. Percy Morante Gamarra
 ASESOR



Recibo digital

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

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

| | |
|------------------------------|---|
| Autor de la entrega: | Leandro Calcina Zamata Leandro Calcina Zamata |
| Título del ejercicio: | Quick Submit |
| Título de la entrega: | ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA PARA MEJORAR LA ... |
| Nombre del archivo: | BC-2666_CALCINA_ZAMATA_V2.docx |
| Tamaño del archivo: | 5.57M |
| Total páginas: | 101 |
| Total de palabras: | 22,323 |
| Total de caracteres: | 130,355 |
| Fecha de entrega: | 11-dic.-2023 10:51a. m. (UTC-0500) |
| Identificador de la entre... | 2255684192 |

**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO – PROGRAMA DE MAestría EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TESIS

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA PARA MEJORAR
LA COMPETENCIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA
I.E. SECUNDARIA PERÚ BIRF DEL DISTRITO SAN MIGUEL
PROVINCIA DE SAN ROMÁN – REGIÓN PUNO.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en
Ciencias de la Educación con mención en Administración de Instituciones
Educativas y Tecnologías de Información.

AUTOR: Bach. LEANDRO CALCINA ZAMATA
ASESOR: Dr. PERCY MORANTE GAMARRA

LAMBAYEQUE – PERÚ
2018


Dr. Percy Morante Gamarra
ASESOR