

**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**



TESIS

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL NIVEL SUPERIOR
PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL I.E.S.P.P
“HERMANO VICTORINO ELORZ GOICOECHEA” DE LA
CIUDAD DE SULLANA.**

**Presentada para obtener el grado Académico de Maestro
en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y
Docencia**

AUTOR: Bach. Miguel Agustín Cisneros Castillo

LAMBAYEQUE – PERÚ

2 014

TESIS

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL NIVEL SUPERIOR PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL I.E.S.P.P “HERMANO VICTORINO ELORZ GOICOECHEA” DE LA CIUDAD DE SULLANA.

Presentada por:

Bach. CISNEROS CASTILLO, Miguel A.
AUTOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

Aprobada por:

.....
Dr. JOSE MAXIMO MAQUEN CASTRO
PRESIDENTE

.....
Dra. MIRIAM FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
SECRETARIO

.....
M.sc. JOSE FERNANDO PASTOR BALDERRAMA
VOCAL

DEDICATORIA

A mis queridos hijos, por su
comprensión y por su apoyo
incondicional en esta
gratificante experiencia que
me permite seguir
superándome como
profesional

AGRADECIMIENTO

Al Directora, personal docente y estudiantes, por su apoyo, que hicieron posible la culminación del presente trabajo de investigación.

INDICE

Pag

INDICE	VIII
RESUMEN	IX
ABSTRACT	X
INTRODUCCIÓN	XI
 CAPÍTULO I: ANÁLISIS FACTOPERCEPTIBLE DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA: DESEMPEÑO DOCENTE EN EL I.E.S.P.P “HNO VICTORINO ELOR GOIGOECHEA” – SULLANA	 16
 1.1. UBICACIÓN O CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO.	 16
1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIAL DEL PROBLEMA.	20
1.2.1. En el contexto mundial.	20
1.2.2. En el contexto latinoamericano	23
1.2.3. En el contexto nacional.	25
1.2.4. En el contexto regional.	27
1.3. CARACTERÍSTICAS	27
1.4. METODOLOGÍA	32
1.4.1. Tipo de investigación	32
1.4.2. Diseño de investigación	33
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	 36

2.1.	BASE TEORICA	36
2.1.1.	Teorías explicativas sobre el desempeño docente	36
	Modelos de evaluación del desempeño docente	36
2.1.2.	Paradigma socio crítico	41
2.1.2.1.	Teoría critica	43
2.1.2.2.	Enfoque pedagógico socio crítico	48
2.1.2.3.	Aportes teóricos al enfoque pedagógicos socio crítico	50
2.2.	BASE CONCEPTUAL	58
2.2.1.	El desempeño docente	58
2.2.1.1.	Definición	58
2.2.1.2.	Dimensiones del desempeño docente	59
2.2.1.3.	Evaluación del desempeño docente	64
	CAPÍTULO III: RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA	68
3.1.	ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	68
3.1.1.	Indicador: Planificación	70
3.1.2.	Indicador: Conducción o Mediación	73
3.1.3.	Indicador: Evaluación de los aprendizajes	76
3.2.	MODELO TEORICO	79
3.3.	PROPUESTA	80
3.3.1.	Introducción.	80
3.3.2.	Objetivos del plan.	81
3.3.2.1.	Objetivo general	81
3.3.2.2.	Objetivos específicos	81
3.3.3.	Fundamentación.	82
3.3.4.	Datos generales del equipo de trabajo involucrado.	84

3.3.5. Alcance e impacto del programa.	84
3.3.6. Beneficios alcanzados y por alcanzar.	85
3.3.7. Línea estratégica de innovación y calidad que cubre.	85
3.3.8. Descripción de contenidos y desarrollo.	85
1. TALLERES	86
2. MONITOREO DEL DESEMPEÑO DEL FORMADOR.	89
2.1.Observaciones de sesiones de aprendizaje	89
2.2.Entrevistas personales para la retroinformación a los formadores	95
2.3.Reuniones de asesoramiento a formadores observados	95
3. GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE	95
3.3.9. Presupuesto	102
3.3.10. Financiamiento.	102
CONCLUSIONES	106
RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	107
ANEXOS	110

RESUMEN

En la presente investigación se realiza un estudio que parte del análisis de los procesos de formación docente en el I.E.S.P.P “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana, pues se observa que en esta Institución Educativa formadora de maestros los/as docentes no evidencian un desempeño eficiente, situación que repercute en la formación de los futuros profesionales en la educación. Para contar con una información objetiva y confiable del problema, se aplicó una ficha de observación para recoger información sobre el desempeño de los docentes durante la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Obtenida la información a través del trabajo de campo se procedió a examinar los problemas sustentados por las teorías bajo el enfoque socio crítico, que sirvieron de fundamento a la propuesta para superar deficiencias en el desempeño de los docentes del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana, Departamento y Región Piura

Los resultados confirmaron la existencia de un deficiente desempeño docente en lo relacionado a la planificación del proceso educativo, la conducción de sesiones de aprendizaje y en la evaluación de los aprendizajes. Se concluye como logros de la investigación: haber confirmado la hipótesis, haber dado cuenta de la naturaleza del problema y haber conjugado la base teórica con la propuesta.

Palabras clave:

Estrategias metodológicas, Desempeño docente, Enfoque socio crítico,

ABSTRACT

In the present investigation he/she is carried out a study that leaves of the analysis of the processes of educational formation in the I.E.S.P.P "I Mate Victorino Elorz Goicoechea "of the city of Sullana, because it is observed that in this Institution Educational formadora of teachers educational los/as they don't evidence an efficient acting, situation that rebounds in the formation of the professional futures in the education. To have an objective and reliable information of the problem, an observation record was applied to pick up information on the acting of the educational ones during the conduction of the teaching processes and learning.

Obtained the information through the field work you proceeded to examine the problems sustained by the theories under the focus critical partner that you/they served from foundation to the proposal to overcome deficiencies in the acting of the educational ones of the I.E.S.P.P "Hno Victorino Elorz Goicoechea" of the city of Sullana, Department and Region Piura

The results confirmed the existence of a faulty educational acting in the related to the planning of the educational process, the conduction of learning sessions and in the evaluation of the learnings. You concludes as achievements of the investigation: to have confirmed the hypothesis, to have given bill of the nature of the problem and to have conjugated the theoretical base with the proposal.

Words key:

Methodological strategies, I Carry out educational, critical partner Focus,

INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación da a conocer la propuesta de un conjunto de **Estrategias Metodológicas** que deben ser utilizadas en **el nivel superior** para **optimizar el desempeño docente** en el I.E.S.P.P “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana, por cuanto los docentes de esta casa superior de estudios evidencian capacidades pedagógicas inadecuadas para conducir los procesos de enseñanza en una institución del nivel superior en formación docente, pues podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.

Es importante que el maestro se considere un profesional, porque esto le genera motivaciones internas respecto a su desempeño, como el logro de mejores aprendizajes en sus alumnos, como producto de un trabajo eficiente.

El cambio de la formación docente no es un problema solo “metodológico”; es un problema también de cambio de lógica. Hay que pasar de un modelo de adquisición de conocimientos y técnicas a un modelo de

carácter más autoformativo, que permita al futuro docente ser capaz de seguir aprendiendo. La rápida obsolescencia del conocimiento y el cambio en la relación educador-educando son razones suficientes para ello.

Es importante que el maestro se considere un profesional, porque esto le genera motivaciones internas respecto a su desempeño, como el logro de mejores aprendizajes en sus alumnos, como producto de un trabajo eficiente

El problema tiene como organizador a la Matriz Epistemológica cuya estructura es la siguiente:

El **problema** motivo de la presente investigación, es que se observa en el proceso Docente Educativo del I.E.S.P.P, “Hno Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana deficiente desempeño docente. Esto se manifiesta en la serie de limitaciones que se presentan en la planificación del proceso educativo, en la conducción de sesiones de aprendizaje, y en la evaluación de los aprendizajes lo que ocasiona en los estudiantes de la institución de formación magisterial, una formación inadecuada, asistémica, acrítica y poco pertinente. El tema **objeto de estudio** es Proceso docente educativo del I.E.S.P.P, “Hno Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana. **El objetivo general** es: Diseñar, elaborar y aplicar un programa de estrategias metodológicas sustentado en el enfoque pedagógico socio crítico para mejorar el desempeño docente de los profesores del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana. **Objetivos específicos:** 1.Describir la evolución histórica tendencial del desempeño de los docentes. 2. Caracterizar el desempeño de los docentes. 3. Diseñar un programa de sobre estrategias metodológicas fundamentado en el enfoque pedagógico socio crítico para el personal docente y 4. Fundamentar teóricamente el programa sobre estrategias metodológicas fundamentado en el enfoque pedagógico socio crítico para mejorar el desempeño de los profesores.

Para tal efecto se formuló la siguiente **hipótesis**: Si se diseña, elabora y aplica un programa de estrategias metodológicas, sustentadas en el enfoque pedagógico socio crítico, entonces se mejoraran el desempeño de los/as profesores del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” – Sullana

Metodológicamente se aplicó una guía de observación cuya estructura comprendía los indicadores del problema: planificación del proceso educativo, la conducción de sesiones de aprendizaje, y en la evaluación de los aprendizajes.

La muestra de estudio estuvo conformada por 20 docentes de las diferentes áreas curriculares y carreras de formación docente.

El análisis los instrumentos exigió, primero, un minucioso y repetido trabajo de categorización y recategorización de las respuestas a las preguntas; en segundo lugar, fue preciso introducir los datos en un Programa de Tratamiento Informático (SPSS); en tercer lugar, hubo que obtener los datos del análisis cuantitativo de resultados; finalmente, se realizó la interpretación de estos últimos.

El esquema capitular de la tesis está definido por tres capítulos.

En el capítulo I se realizó el análisis del objeto de estudio. Comprende la ubicación geográfica del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea”, el surgimiento del problema, la descripción del objeto de estudio, la evolución y las tendencias, las características del problema y la metodología empleada.

En el capítulo II contiene el marco teórico, el cual está comprendido por una base teórica a través de una síntesis de las principales teorías bajo el enfoque

pedagógico socio crítico que sustentan la propuesta, y una base conceptual que considera un deslinde terminológico operativo de las variables consideradas en la investigación. Tanto la base conceptual como teórica permiten ver el por qué y el cómo de la investigación.

En el capítulo III comprende el análisis y discusión de los resultados. Finalmente, se elaboró la propuesta en base a las teorías mencionadas. Los elementos constitutivos de la propuesta son: Realidad problemática, objetivos, fundamentación, estructura, cronograma, presupuesto y financiamiento. La estructura de la propuesta como eje dinamizador está conformada por tres talleres con sus respectivas actividades

La parte final de la tesis incluye las conclusiones, recomendaciones pertinentes y luego la bibliografía utilizada y los anexos respectivos.

CAPÍTULO I

**ANÁLISIS FACTOPERCEPTIBLE DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA:
DESEMPEÑO DOCENTE EN EL I.E.S.P.P “HNO VICTORINO ELOR
GOIGOECHEA” - SULLANA**

**1.1. UBICACIÓN O CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO
DE ESTUDIO.**

El trabajo de investigación se realizó en el Instituto Superior Pedagógico “Hno Victorino Elorz Goicoechea” que se encuentra ubicado en la ciudad de Sullana que pertenece a la región Piura.

La Región Piura tiene una extensión territorial de 35,892 km² lo que equivale al 3% del territorio nacional. Está conformada por ocho (8) provincias: Piura, Sullana, Talara, Paita, Sechura (pertenecientes a la zona costera), Morropón, Huancabamba y Ayabaca (zonas de sierra y costa).

La ciudad de Sullana, es la capital de la provincia de Sullana. Se ubica concretamente a 04°53'18" de latitud sur y 80°41'07" de longitud oeste, a una altura de 60 msnm, a la margen izquierda del río Chira, de tendencia urbana e industrial-comercial y de servicios. La característica geográfica principal es que la ciudad se ha desarrollado a lo largo del río Chira, sobre una “meseta”; otra característica es la topografía singular del terreno en donde se ha desarrollado, el cual presenta un terreno ondulado y con escaso relieve, a la vez posee superficies llanas y suaves hondonadas, con lechos secos de escorrentía, que se alternan con lomas alargadas y prominencias de formas redondeadas; al ser su accidente topográfico más importante el acantilado de la margen izquierda del río Chira, el que se forma desde la loma de Mambré hasta el puente “Artemio García Vargas”, con una altura de 35 metros sobre el nivel del río

En Sullana la principal actividad económica es la comercial, en la que se ocupa la población, se realiza mayormente dentro del mercado nacional, es decir al interior del país Talara, Paita, San Lorenzo, Pacasmayo, Chulucanas y Lima (97%). Se exporta solo el 3% de lo que se produce. Las ciudades de Sullana y Bellavista reciben productos ictiológicos, agrícolas, pecuarios, agro-industriales, maquinaria, equipo, herramientas, insumos para la agricultura, ganadería e industria. En la ciudad existen un 59% de locales comerciales; el restante 41% son de servicios. El giro comercial más importante son los artículos de primera necesidad (44% de los locales comerciales), porcentaje superior a los servicios que resaltan el expendio de comidas y bebidas (26% de los locales de servicios).

En los últimos años destaca la instalación en la ciudad de tiendas de artículos electrodomésticos de gran volumen de venta y con locales comerciales de gran dimensión atraídos por la capacidad de compra en el área urbana de Sullana, cuya atractiva oferta al crédito permite el acceso a dichos productos sin desplazarse a la ciudad de Piura; desde el punto de vista industrial, la ciudad de Sullana concentra el 95% de la industria de la Provincia, la misma que da ocupación a una parte de la población económicamente activa (PEA). A nivel de la actividad empresarial, el 74 % son microempresas, el 22% pequeña y medianas empresas y el 4% restante, son las denominadas grandes empresas. La industria se dedica a producir en un 53% a bienes de consumo no duraderos, un 30% a bienes de capital y el 17% a bienes intermedios. El sector secundario representa el 16% de la PEA. La industria es muy incipiente y del conjunto de la provincia, en la ciudad de Sullana (Sullana-Bellavista-Marcavelica) se encuentra más del 95% de las industrias. El 53% de las industrias de Sullana se dedican a la producción de bienes de consumo no duradero, el 17% a bienes intermedios, mientras que el 30% se dedican a producir bienes de capital y de uso duradero. La agro-industria es la que ofrece mejores posibilidades comparativas para su desarrollo, siendo una potencial

fuentes de trabajo. Pero existen factores que limitan el desarrollo de la industria en general, en Sullana. En los últimos años en la zona de Cieneguillo al este de la ciudad, se han instalado industrias procesadoras de gran volumen aprovechando las facilidades para la adquisición de terrenos de uso agrícola (luego convertidos en industriales), la proximidad a sus materias primas y las cargas impositivas prediales de tipo agrícola.

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” se encuentra ubicado en el Asentamiento Humano "Luis M. Sánchez Cerro" en la ciudad de Sullana - Región Piura. Es una Institución formadora de maestros de donde han egresado numerosas promociones en las especialidades del nivel inicial, primaria y secundaria. Sus estudiantes provienen de diferentes lugares del departamento de Piura y del País.

En el año 1960 en la Provincia de Sullana, se creó la Escuela Normal de Frontera de Sullana, en virtud al D.L. N°. 14111 del 17 de noviembre, siendo su primer director el Dr. Gerardo Antón Vice; iniciando sus actividades académicas con 81 alumnos para el nivel de Educación Primaria bajo la modalidad mixta, se mantuvo así hasta el año 1965 en que mediante R.S. No. 1229 del 10 de Noviembre de ese año se convierte en Escuela Normal Superior de Mujeres con un régimen de 4 años de estudios y bajo la dirección de la distinguida educadora Sra. Amalia Carnero Checa de Ruiz.

En el año 1974 se cerró la Escuela Normal Superior de Mujeres, creándose en su reemplazo la Escuela Superior de Educación Profesional “Idelfonso Coloma”, la misma que estuvo bajo la conducción de la Congregación de los Hermanos Maristas, representada por el Hno. Victorino Elorz Goicoechea quién fue su primer director (1977-1980) dentro de las

especialidades que ofrecía la ESEP se contaba con el Programa de Educación cuyos estudios se realizaban en el período de 4 años.

En 1981 en el gobierno del arquitecto Fernando Belaúnde Terry con RM N° 0193 del 17 de Marzo de 1981, Reapertura el Funcionamiento de la Escuela Normal Mixta de Sullana, bajo la conducción acertada del Prof. Orlando Clendenes Zapata hasta marzo del 2007, que se encarga la dirección al Profesor Carlos Manuel Marky Ramírez.

Desde el 26 de Octubre del 2007 asume la encargatura por concurso la Mg.Yris Olivia Curay Ochoa, quien hasta la actualidad viene desarrollando una acertada gestión, en esta Institución.

El Instituto Superior Pedagógico “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de Sullana, brinda atención a educandos en el nivel superior, encargado de la formación de docentes acorde con los fines del Sistema Educativo Nacional. Atiende el Programa de Estudios Regulares en los Niveles: Inicial, y Secundaria, en este tercer nivel atiende las carreras de Computación, e Informática y Educación Física. Actualmente cuenta con 25 docentes los cuales, según el PEI 2013, presentan las siguientes características laborales y profesionales:

- La mayoría de los/as docentes evidencian una adecuada situación profesional pues son titulados en su especialidad habiendo obtenido su título pedagógico en un Instituto Superior pedagógico en cinco años de estudio y entre sus aspiraciones profesionales está en obtener una licenciatura o una maestría, pues un buen número de ellos son bachilleres.

- La mayoría de los/as docentes evidencian una adecuada situación laboral pues son nombrados, cuentan con más de tres quinquenios al servicio de la educación en el I.S.P, asimismo, su jornada laboral la cumplen en el dictado de horas de su especialidad.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIAL DEL PROBLEMA.

1.2.1. En el contexto mundial.

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad. Sin embargo, algunos elementos que permiten caracterizar como profesión esta actividad sólo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados nacionales.

La llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional. Así, griegos y romanos, o bien los padres de la Iglesia, de San Agustín a Tomás de Aquino, dejaron diversas reflexiones sobre el maestro. Estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de «prototipos de hombres» —modelo ideal— que de alguna forma aún tiene cierta repercusión en nuestros días (Aquino, 2007, p.56)

Tengamos presente que la actividad docente, tal como la conocemos, sólo se conformó en cuanto se fue estructurando el sistema

educativo. Ciertamente los didactas de la Reforma y de la Contrarreforma, fundamentalmente a partir de Comenio, establecieron una discusión sobre la función del docente, la cual se encuentra vinculada a una ética religiosa como orientación global de esa práctica. A la vez, con ellos se inició un modelo de actuar apoyado en técnicas de trabajo en el aula. Sólo la conformación de los sistemas educativos, como resultado de la integración de los Estados nacionales, creará condiciones para la estructura de la actividad docente que conocemos. Esto es, un sujeto que recibe un contrato para realizar la tarea de enseñar, que recibe una preparación formal para ello (Comenio, 1970, p.123)

A mediados del siglo XIX se empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional. La función docente que hoy conocemos, sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos —cerca de 25 millones en el planeta dedicados a la educación básica, de los cuales 5,1 millones se desempeñan en América Latina que cuentan con un contrato laboral y obtienen una identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores.

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, es decir, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio. La Sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de un quehacer, como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión⁵. Ciertamente estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente.

Sin embargo, podemos identificar otra tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario.

Más allá de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos cómo en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones (maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso argentino). El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.

Ciertamente la llamada profesión docente reclama ser diseccionada, como otro conjunto de profesiones de la modernidad, por categorías que se desprenden de la sociología de las profesiones. Esta tarea es urgente por cuanto se puede identificar que los elementos «místicos» y hasta cierto punto «míticos» que acompañaron un conjunto de imágenes sociales sobre la docencia han dado paso a nuevas configuraciones. Entre

ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia, ya superada, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo). Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como de los mismos gremios docentes, que asignan la característica de profesión a lo docente.

En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y la mítica) y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro.

En la actualidad resulta aceptable referirse al trabajo docente como a una profesión (y de hecho varios aspectos de su desempeño invitarían a que fuera considerada así), mientras otros elementos nos invitan a formular dudas sobre el grado en el que esta actividad reúne una serie de características que permiten considerarla como una profesión en el sentido estricto del término. Más, cuando en los últimos setenta años del siglo XX se fue estructurando un campo de la sociología abocado a estudiar a las profesiones como grupo social. En este sentido cabe preguntarse: ¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones?, ¿hasta dónde sólo se puede tipificar como una actividad profesional? Ciertamente esto se puede apoyar con más claridad en la llamada sociología del trabajo.

1.2.2. En el contexto latinoamericano

En el último decenio, como lo manifiesta Valdez (2004), los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos

encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes.

Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo en sus sistemas educativos, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo.

La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como

una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.

Durante los últimos cuarenta años, se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las características (edad, clase social, experiencia, actitud, salario y entrenamiento recibido) que deben tener los maestros eficientes. Algunas de tales investigaciones han tenido por objeto el de determinar la relación entre el rendimiento o alguna otra medida del aprendizaje y algunas características del maestro tales como la edad, clase y años de entrenamiento recibido, experiencia docente, actitudes y salarios. Gran parte de esas investigaciones han sido consideradas en el libro de Benjamín Bloom *“Características Humanas y Aprendizaje Escolar”* Señala que Barr, Dinas, Tuedenab, Morsh y Wilder antes de los años sesentas, ya habían trabajado en esto; posteriormente el estudio Coleman en los Estados Unidos, el Informe Plowden en Inglaterra y estudios multinacionales IEA arrojan datos sobre la eficiencia en el desempeño docente según las características del rendimiento en el aprendizaje del alumno.

Es desalentador el resultado de las investigaciones; pues en contra de todo lo esperado, resultó que estas características del maestro, según lo señala Peralta (2003), no tienen mucha influencia en el grado de aprendizaje del alumno. Stephens (1967) citó numerosos resúmenes de investigaciones que indican que dichas variables contribuyen muy poco a las diferencias estadísticas en rendimiento de los estudiantes.

1.2.3. En el contexto nacional.

Según el estudio realizado por el Ministerio de Educación (2009)

“Nueva docencia en el Perú”, la profesión docente tiene en el Perú una doble percepción social. Por un lado, se considera que el maestro puede todo, atribuyéndosele infinidad de funciones sociales. En contraste, hay otra percepción de la docencia como una profesión de bajo prestigio social, que se expresa en sus actuales escasos salarios, en la idea generalizada de que cualquier persona puede ejercer la docencia sin haber recibido formación pedagógica y en la falta de estímulos para actualizarse, mejorar su trabajo e innova

La profesión docente tiene bajos niveles de valoración social. Contribuyen a ello en contraste con la acción de muchos buenos docentes, una percepción de baja calificación profesional y de conductas autoritarias en el aula, agravada, sobre todo en medios rurales, con ausentismo laboral, incumplimiento de funciones y casos de intemperancia alcohólica. Asimismo, se da la proliferación y heterogeneidad de instituciones formativas, muchas de ellas, resultado de decisiones políticas para satisfacer las demandas de los pueblos para la creación o reapertura de este tipo de instituciones, cuya acreditación deja mucho que desear. En ellas se dan énfasis diferentes a aspectos fundamentales de la formación inicial, presentándose una divergencia entre la importancia que, por ejemplo, las Universidades conceden a lo disciplinario en detrimento de lo pedagógico, mientras que los ISP dan mayor peso a lo pedagógico que a lo disciplinario. Existen diferencias entre los sistemas de selección de los postulantes: las Universidades en general, salvo excepciones, hacen una selección sin mayores exigencias, sin que pueda afirmarse que todos o la mayoría de los ISP tengan un mejor sistema de selección.

En los dos últimos años el Ministerio de Educación viene realizando una evaluación Interna en los Institutos Superiores Pedagógicos del país. Una de las áreas motivo de evaluación es el Área Docente en la cual se explora la percepción de alumnos y docentes en relación a la organización del

trabajo en el aula, para garantizar el logro de los aprendizajes. Así mismo la disposición del docente para el trabajo en equipo y la utilización de espacios institucionales para optimizar el proceso de aprendizaje. En el cuestionario aplicado a los actores educativos alumnos y docentes se obtuvieron los siguientes resultados:

En el informe sobre Evaluación Externa realizada en el IESPP en el año 2010, se afirma: “Con respecto al área Docente ninguno de los actores tiene una opinión mayoritaria, pero tienen coincidencias de opinión pues los porcentajes mayoritarios se ubican entre y “Regular” y “Crítico” (Estudiantes) , “Regular” y “Bueno”(Docentes). En términos generales, el área tiene los resultados evidencian una percepción negativa sobre el desempeño docente con respecto a la organización del trabajo del aula, su disposición para el trabajo en equipo y el uso adecuado de los espacios en beneficio de los estudiantes” (Informe del IESPP “Hno Victorino Elorz Goicoechea”, 2010,p35).

1.2.4. En el contexto regional.

La región Piura, dentro de la cual se encuentra la provincia y la ciudad de Sullana, se desarrolla en ámbitos educativos y sociales, enmarcados por una variada y contradictoria problemática. Maestros y maestras cotidianamente educan en entornos de pobreza, en ambientes ecológicamente deteriorados y donde se asumen prácticas valorativas pragmáticas: ambientes inadecuados al desarrollo de la persona.

1.3. CARACTERISTICAS

Hoy el país y el mundo requieren que la profesión docente se resitúe en los cambios que vienen sucediendo. En materia de balance, la práctica de la

docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmáticos. Una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia, es decir, una disciplina heterónoma. Una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que estaba inserta.

En lo que toca a lo prospectivo, la emergencia de nuevos actores sociales y culturales, la valoración de la diversidad, el valor de los derechos humanos y de la democracia, la afirmación de la educación como derecho, la urgencia de constituir sociedades más equitativas y movimientos migratorios mundiales, han generado fenómenos de intercambio y convivencia cultural y propiciado así demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. En este contexto, también se han dado cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber, que han impactado en la pedagogía enriqueciéndola e interpellándola.

En consecuencia, la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes exigen sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe.

El país ha establecido un rumbo de consenso para la política educativa, expresado en el Proyecto Educativo Nacional. Allí se señala la necesidad de revalorar la profesión docente, no solo a través de medidas de orden laboral sino, principalmente, replanteando el proyecto de docencia. Se requiere una nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadas en

espacios de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos.

En este sentido, para Montenegro (2003), el desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva

Bravo, Alminagorta, Cajavilca y Cornejo (2006), señalan que actualmente, la competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige, hace que recaiga en el docente una gran responsabilidad. Que los estudiantes, las niñas y los niños comprendan lo que hacen depende en gran parte del trabajo que se les da, es decir, como se les motiva, como se les presenta los contenidos, como se organizan.

Todas estas interacciones se basan en la actividad conjunta que debe realizar el docente con ellos, ya que se entiende que la enseñanza y el aprendizaje son un proceso de construcción compartida. Por consiguiente, es primordial que el docente asuma un nuevo rol que implica una serie de funciones a realizar como lo señala Bravo, Alminagorta, Cajavilca y Cornejo (2006):

- a. Planificar actividades de aprendizaje que respondan a los intereses de los estudiantes.
- b. Propiciar un ambiente de respeto y confianza.
- c. Promover canales de comunicación.
- d. Facilitar que los estudiantes aprendan a aprender.
- e. Valorar el esfuerzo de los estudiantes.

- f. Conocer las características de los estudiantes a nuestro cargo.
- g. Estimular la creatividad e innovación.
- h. Promover la actividad mental.
- i. Ofrecer apoyo para construir aprendizajes.
- j. Tener en cuenta las aportaciones de los estudiantes. 61

Por otro lado, en nuestro país, si bien existe conciencia generalizada sobre la deficiente formación del maestro peruano, no se asume aún la necesidad de contrastar una mejor formación docente con las demandas sociales (capacidades, competencias, necesidades, aspiraciones y carencias de la población a la que sirven los educadores) y con los objetivos orientados a la satisfacción del logro de las demandas a partir de políticas educativas nacionales.

Los cambios en los paradigmas educativos, que van dando lugar a diferentes enfoques de aprendizaje, van imponiendo modificaciones significativas al rol de la escuela. Se necesitan maestros capaces de facilitar a sus alumnos la participación enriquecedora en un mundo cada vez más globalizado que plantea retos procedimentales y actitudinales que no pueden enfrentarse sino desde el desarrollo de nuevas competencias en maestros y directivos. Ello demanda, por consiguiente, cambios en estos profesionales que les posibiliten mejor desempeño para generar competencias en sus estudiantes.

Se demandan ahora nuevos enfoques que permitan partir de perfiles característicos de la profesión docente y de competencias para abordarlos. Razón fundamental para definir perfiles y competencias es la necesidad de fortalecer la docencia como profesión, en relación con otras profesiones y con la función social que se le asigna o asume en determinado contexto para la formación de las nuevas generaciones y para el desarrollo cultural y su aporte al desarrollo del país.

El desempeño docente tiene diversos grados de complejidad. Saber, saber hacer y ser son los tres tipos fundamentales de saberes que comprenden el aprendizaje de cada competencia por los docentes o por individuos en procesos de formación. Se trata de que los sujetos crezcan como personas desarrollando sus competencias para aprender con crecientes grados de autonomía, de modo que sustenten opciones y compromisos con ellos mismos, con los demás y con el mundo (Ministerio de Educación – DINFOCAD, 2009, p.46)

En el I.E.S.P.P, “Hno Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana, la mayoría de los/as docentes considerados en el estudio no hacen uso de estrategias innovadoras que recojan las reales necesidades de los estudiantes, las que suelen utilizar se ubican en la metodología tradicional y las que se proponen en metodología activa que muchas veces por la falta de creatividad se tornan reiterativas desembocando en el mero activismo.

En el proceso de observación de sesiones de aprendizaje se puede apreciar que no hay un manejo efectivo de las estrategias metodológicas, así mismo, los mediadores didácticos sólo se les asigna una única función que es la durante la explicación de la clase. En los docentes se aprecia un buen manejo de los contenidos disciplinares pero no se diversifican de acuerdo al contexto y a las necesidades de los estudiantes, predomina el desarrollo de contenidos conceptuales descuidando el aspecto procedimental y actitudinal en la formación del futuro docente. En lo que respecta a la evaluación es de tipo frontal y vertical y no se establecen criterios claros en su aplicación.

Por lo expuesto es de suma necesidad proporcionar a los docentes herramientas pedagógicas basadas en un modelo socio crítico donde se someta todo a crítica y que tanto el formador como los estudiantes “toman conciencia” de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla, más

aun aprovechando la fortaleza de predisposición de los docentes por innovar su práctica pedagógica en la institución formadora de maestros.

1.4. METODOLOGÍA

1.4.1. Tipo de investigación

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación se tipifica de la siguiente manera:

- a) Por el carácter:** La investigación es de tipo mixta, pues usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar hipótesis pre establecidas y, también se interpreta utilizando las teorías que sustentan la investigación.
- b) Por el alcance temporal:** Es diacrónica, considerando que se ha realizado en un período de tiempo, y prospectiva pues se ha estudiado los efectos de una variable sobre otra en busca de generalizar los resultados en otras realidades similares.
- c) Por el marco de la investigación:**

Es una investigación crítica pues se trata de, además de caracterizar el desempeño de los docentes en las aulas, se trata de proponer un conjunto de acciones estratégicas para que sean mejoradas a través de la propuesta de estrategias metodológicas basado en el enfoque socio crítico para optimizar el desempeño docente en el I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana.

1.4.2. Diseño de investigación

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación, se utilizó un diseño diagnóstico propositivo porque en primera instancia se investigó en qué nivel se encuentran el desempeño de los docentes para mejorarlo a través de la aplicación de un programa sobre estrategias metodológicas basadas en el enfoque socio crítico

La población y la muestra estuvieron conformadas por 25 docentes que dictan las áreas curriculares en las carreras de Inicial, Computación en informática.

Considerando las Fases del proceso de investigación los métodos y técnicas que se utilizó fueron:

El método de investigación general utilizado fue el Cuantitativo, así mismo se emplearon los siguientes métodos específicos:

Analítico: Permite clasificar, agrupar, comparar y diferenciar los datos de acuerdo a características cualitativas que tienen la de investigación.

Inductivo: Permite estudiar el fenómeno desde lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, acción concretada con el marco teórico

Deductivo: Ayudó a desarrollar el estudio a partir de los fenómenos generales hasta los particulares, cuando se analizaron e interpretan los resultados

Sintético: Permite resumir los datos estadísticos en cuadros y gráficos

Como técnica se utilizó la observación para recoger información sobre el desempeño de los docentes en el aula y como instrumento se utilizó una guía de observación

Los datos se analizaron por medio de un paquete estadístico especializado que es el SPSS en su versión 19 para Windows XP. El procesamiento de la información está basado en la estadística descriptiva; haciendo uso de cuadros de frecuencias simples y porcentuales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. BASE TEORICA

2.1.1. Teorías explicativas sobre el desempeño docente

El desempeño se puede definir como el cumplimiento del deber como algo o alguien que funciona el cumplimiento de las obligaciones inherentes a la profesión cargo u oficio, actuar trabajar y dedicarse a una actividad satisfactoriamente.

Según Gutiérrez (2006), Una tarea vital del líder y su equipo es establecer el sistema de medición del desempeño de la organización, de tal forma que se tenga claro cuáles son los signos de la organización y con base en ellos se pueden encauzar el pensamiento y la acción a lo largo del ciclo de negocio en los diferentes procesos.

2.1.1.1. Modelos de evaluación del desempeño docente

Valdés Veloz (2004), esboza que dentro de la investigación educativa se han identificado cuatro modelos de evaluación del desempeño docente estos han facilitado un marco de referencia para la comprensión adecuada de la práctica de la evaluación de la acción del docente en ciertos países que han iniciado un proceso de innovación educativa, estos modelos son:

Modelo Centrado en el Perfil del Maestro.

Este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal.

Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, directivos, profesores) sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al profesor, mediante la consulta a los alumnos y sus padres, etc.

La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin dudas un rasgo positivo de este modelo.

Sin embargo este modelo ha recibido también críticas negativas. Entre ellas se destacan las siguientes:

Establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación.

Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación.

Modelo Centrado en los Resultados Obtenidos.

La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos.

Este modelo surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, “el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace”.

Con el establecimiento de este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación.

Por otra parte es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues como sabemos los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los cuales, de los fundamentales, es el docente.

Modelo Centrado en el Comportamiento del Docente en el Aula.

Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

El modelo de referencia ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para

cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

Modelo de la Práctica Reflexiva.

Consiste en una instancia de reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y no de control para motivos de despidos o promoción.

El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” a la que Schon (1987) llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. Aunque básicamente cuando hablamos de acción nos estamos refiriendo a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje. La ejecución de este modelo se contempla tres etapas. Ellas son:

Una sesión de observación y registro anecdótico de la actividad.

Una conversación reflexiva con la persona que se observa para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir significatividad y la coherencia de la práctica observada.

Una conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y

conveniente, en esta etapa se puede hacer una nueva observación con registro.

La aplicación de este modelo requiere de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otras personas, como por ejemplo, colegas del mismo establecimiento o algún directivo.

La evaluación es esencialmente un juicio de valor, profundamente comprensivo de una realidad, en este caso con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa y en su proyección sociorrelacional y profesionalizadora. Para configurarse como juicio ajustado, crítico – formativo de la acción e implicación de los participantes necesita de la indagación y de la innovación.

De forma general se puede plantear que no existe un modelo de evaluación que sea mejor que otro. Cada forma de abordar la evaluación tiene aspectos positivos y negativos. La elección de un criterio de evaluación debe basarse en el objetivo principal de la misma y puede resultar factible la combinación entre ellos lo cual posibilita contar con mayores criterios de evaluación y permite que el procedimiento sea más dinámico.

Por otra parte es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de su estudiante, pues como se sabe los resultados que obtienen los mismos son efectos de múltiples factores, donde uno de los fundamentales es el docente.

2.1.2. Paradigma socio crítico

Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Martínez, 2004).

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y

práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro.

Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

2.1.2.1. Teoría crítica

Según Boladeras (1996) el conocimiento, entendido por Habermas, es el conjunto de saberes que acompañan y hacen posible la acción humana. Para Habermas el positivismo ha desplazado al sujeto cognoscente de toda intervención creativa en el proceso de conocimiento y ha puesto en su lugar al método de investigación.

Habermas (1988) sostiene que una ciencia social empírico-analítica sólo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando nuestro interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis. Es de este rechazo al positivismo es donde nace el interés por desarrollar su propia teoría del conocimiento, la cual será, una teoría de la sociedad.

Habermas (op.cit.) parte de un esquema de dos dimensiones para entender la sociedad en su desarrollo histórico: una dimensión técnica que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo; y una dimensión social que comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales.

La crítica del precitado autor estuvo dirigida a denunciar en la sociedad contemporánea la hegemonía desmedida de la dimensión técnica, producto del desarrollo del capitalismo industrial y del positivismo. El esfuerzo plantea una relación más equilibrada entre ambas dimensiones para liberar a los seres humanos del tecnicismo. Habermas estableció los parámetros de esa interrelación más equilibrada a partir de su concepto de intereses del

conocimiento (Ureña, 1998). Para él los intereses son las orientaciones básicas de la sociedad humana en torno al proceso de reproducción y autoconstitución del género humano, es decir, las orientaciones básicas que rigen dentro de la dimensión técnica y la dimensión social en el desarrollo histórico de la sociedad. Considera el autor citado que la sociedad humana se transforma a sí misma a través de la historia, mediante el desarrollo en torno a esas dos dimensiones. Desde una perspectiva histórica el conocimiento del ser humano sobre la naturaleza lo condujo a lograr el conocimiento técnico sobre ella, lo cual dio origen a las ciencias naturales. Habermas lo denominó orientación básica de interés técnico. El estudio y la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y de su entendimiento mutuo dio paso al desarrollo de las ciencias hermenéuticas partiendo de la orientación básica que el precitado autor llama interés práctico.

Habermas (1994) demostró que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija la investigación. El sujeto construye a su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico; además, de la experiencia que se tenga de él, el lenguaje en que esa experiencia se exprese y el ámbito en que se aplique la acción derivada de dicho conocimiento.

El concepto de interés del conocimiento nos muestra la relación que existe entre Teoría del Conocimiento y Teoría de la Sociedad; ambas teorías se necesitan una a la otra para su conformación. La Teoría del Conocimiento es al mismo tiempo una Teoría de la Sociedad, porque los intereses por el conocimiento sólo pueden fundamentarse desde una teoría social que conciba la historia como un proceso en donde el ser humano se autoconstituye y genera esos conocimientos en ese mismo proceso. La Teoría de la Sociedad, por su parte, necesita de la Teoría del Conocimiento, porque el desarrollo histórico de la sociedad sólo puede comprenderse a partir de los conocimientos generados por ella en las dimensiones técnicas y sociales.

Según Habermas (op.cit.) con la opresión causada por parte de una naturaleza externa al ser humano no dominada y de una naturaleza propia deficientemente socializada, aparece una tercera "orientación básica" que él denomina interés emancipatorio, que se identifica con el proceso mismo de autoconstitución histórica de la sociedad humana.

La emancipación es un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros) aunque encuentre obstáculos para lograrlo.

En síntesis, según Habermas (1994) el saber es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él como técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a ciencias diferentes.

La ciencia social crítica es, por tanto, la que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional. Una ciencia social crítica procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. En este sentido, la ciencia social crítica facilita el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos explican por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugiere la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. Así como, plantear y adoptar opciones para superar las limitaciones que experimente el grupo social.

La teoría crítica no sólo es crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Además, propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen.

Habermas (op.cit.) postuló que los fundamentos normativos que justifican la ciencia social crítica pueden derivarse del análisis del lenguaje y del discurso ordinario. Por tanto para asumir roles de diálogo los participantes deben estar libres de limitaciones; debe existir una distribución simétrica de oportunidades para la selección y empleo actos de habla que puedan generar igualdad efectiva de oportunidades para todos los participantes de un determinado grupo. En particular, todos los participantes deben tener la misma posibilidad de iniciar y perpetuar un discurso, de proponer, de cuestionar, de exponer razones a favor o en contra de cualesquier juicio, explicaciones, interpretaciones y justificaciones, sin que alguno de los integrantes se erija en director o líder del grupo.

Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica; es el resultado de un proceso llevado a cabo por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actores sociales a fin implementar las acciones para transformarse hacia el bien común de la organización social.

Carr y Kemmis (1988) sostienen que:

"...la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de

los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias)” (p. 368).

Habermas (1994) distingue las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica, a través de dos dimensiones: una instrumental y una comunicativa.

La primera comprende lo teleológico–estratégico y promueve un tipo de interacción social basado en intereses comunes y en un adecuado cálculo de las posibilidades de éxito. La segunda promueve una interacción basada en procesos cooperativos de interpretación para que los individuos afectados por una situación común realicen una comprensión compartida de la misma y generen el consenso entre ellos con el fin de alcanzar soluciones satisfactorias para el grupo. La primera dimensión de interacción requiere de pocos puntos en común entre los participantes, sentados en torno a los medios para lograr el objetivo deseado; la segunda dimensión requiere compartir significados y valoraciones para que el entendimiento sea posible, ello presupone un cierto grado de comunidad en el mundo de la vida.

Habermas parte del concepto de acción comunicativa porque él cree que es centralmente constitutivo de la sociedad humana; por ello trata, a partir de dicho concepto, de reconstruir una filosofía de la racionalidad. Para este autor la razón es una trama discursiva que articula las acciones de los individuos. Éstos pueden comprenderse porque comparten un mismo mundo simbólico que garantiza el que se otorgue validez al proceso dialógico. Es el mundo de la vida el que garantiza que los individuos de una misma sociedad compartan esos elementos simbólicos que hacen posible la cooperación y el entendimiento (Boladeras, 1996).

Pero el concepto de acción comunicativa es, además, eminentemente crítico, pues las posibilidades ideales que el concepto plantea desenmascaran

el carácter mutilado de la comunicación vigente en la sociedad contemporánea. Es aquí donde Habermas aplica a un nivel social general la concepción autoreflexiva del psicoanálisis, como el proceso crítico que permite tomar conciencia de la represión y mutilación que llevan adelante las instituciones de las sociedades industrializadas avanzadas, represión análoga a la experimentada por el paciente neurótico.

2.1.2.2. Enfoque pedagógico socio crítico

Este enfoque teórico conceptual Socio Critico tiene su génesis en la Escuela de Frankfort que en 1924 se crea como parte de la Universidad de Frankfort uno de sus fundadores fue Max Horkheimer y su director desde 1930, también se encuentran pensadores como Adorno, Marcuse, Freire, Henry Giroux y Jürgen Habermas que a partir de 1956 es el principal representante de la escuela.

Fundamentado en los desarrollos teóricos expuestos por Lev Vigotski (1934) y Stephen Kemmis (1993)

Presenta el conocimiento desde dos perspectivas: desde el punto de vista social cuando se develan dialécticamente las contradicciones e inconsistencias de las interrelaciones sociales y se adelanta sobre ellas un proceso de comprensión e interpretación para transformar que se estructura a partir del supuesto de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de las particularidades de desarrollo de quienes se está formando, así como de sus formadores. Es un proceso continuo de crecimiento de doble vía. Está orientado a la atención y solución de problemas sociales en los diferentes campos del saber, debido a que proporciona a los individuos pautas para la intervención en interacciones sociales a través de acción educativa.

Desde la perspectiva crítica propende por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo con el fin de aportar a la transformación de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela.

En este sentido la dimensión crítica nos presenta, no solo un lenguaje de crítica sino también un lenguaje de posibilidades; en donde profesores coparticipan con sus estudiantes en la reflexión de sus propias vivencias acciones y comprensión del mundo.

En este enfoque se concibe que la realidad que se conoce, es una totalidad múltiple conformada por partes integradas que para conocerlas requiere develar sus inconsistencias y contradicciones así como los ajustes desde un análisis crítico plantee un una opción de transformación mediante el diálogo, el debate, la toma de conciencia y la reflexión desarrolladas en un contexto de interactividad mediadora de la realidad.

Asume como estructura el Escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante considerándolo no en sí mismo, ni para sus intereses sino en relación con la comunidad a la que pertenece dado que su papel principal es ser parte de la transformación de su entorno.

Tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales para dar respuestas a determinados problemas generados por la sociedad. El auto reflexión libre, lleva a la concientización de los elementos que condicionan ideológicamente una praxis.

Su fin educativo es que el estudiante aprenda a manejar su proceso de aprendizaje, que adquiera conciencia de su proceso de apropiación de conocimientos, a partir de la experiencia cotidiana y el aporte del docente. Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante, para la producción en el plano social.

Persigue la formación de individuos críticos con pertinencia y pertenencia social, habilidades y competencias para asumir y resolver problemas en el medio socio cultural donde se desenvuelva, genera espacio para la autoformación y el aprendizaje como ser autónomo libre y pensante.

Garantiza a los estudiantes no solo el desarrollo de espíritu colectivo sino el conocimiento científico, técnico y el fundamento para la formación científica de la nueva generación. Que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos.

El enfoque socio crítico tiene como principios:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica desde el conocimiento, la acción y los valores.
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar a los actores a partir de la auto reflexión.

2.1.2.3. Aportes teóricos al enfoque pedagógicos socio crítico

- **Aportes teóricos de Lev Vigotsky al enfoque pedagógico socio crítico.**

El aporte más importante de Lev Vigotsky al enfoque pedagógico socio crítico consiste en el valor que le brinda al aspecto social, a través de la teoría del desarrollo social, en la cual el autor plantea que el proceso de aprendizaje no sólo es producto de los procesos cognoscitivos, sino que está mediado por la interacción social; en donde las actividades colectivas permiten interiorizar el pensamiento y comportamiento de la sociedad para convertirlas en propias; es decir que las funciones psicológicas superiores son en primer lugar internas para luego constituirse en externas. Para que esto sea posible el individuo emplea herramientas e instrumentos que

permiten el desarrollo de este proceso como son: el lenguaje (verbal y no verbal), los signos y los símbolos; así también este autor propone que el desarrollo técnico, polifacético y multifacético va unido al contexto social. En el modelo pedagógico socio crítico encontramos que las cogniciones se complementan con el aspecto socio-cultural, este último es inherente al proceso de aprendizaje, y donde el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los estudiantes está mediado por la sociedad; es decir, no es posible concebir la educación separada de la cultura y sin el compromiso social que tiene el educando con la comunidad de la que hace parte

La relación docente - estudiante en la teoría del desarrollo social, contempla relaciones de doble vía (horizontales), en la que el profesor es un facilitador en el proceso de enseñanza - aprendizaje y el alumno es autónomo en decidir lo que desea aprender.

- **Aportes teóricos de Jean Piaget al enfoque pedagógico socio crítico.**

Los aportes de Jean Piaget al modelo pedagógico socio crítico están asociados a la importancia que le brinda el autor al aspecto social en la educación. Si bien es cierto que Piaget fundamenta su teoría en el desarrollo de procesos cognoscitivos, no deja de lado otros aspectos que van de la mano con el aprendizaje, tal es el caso de la influencia del medio social, para la adquisición de nuevos conocimientos.

Del mismo modo los conceptos de asimilación, acomodación, equilibramiento y esquemas de pensamiento, hacen aportes al modelo pedagógico socio crítico, debido a que este proceso cognoscitivo, puede dar respuesta a lo que ocurre en el estudiante cuando es sometido a la construcción de su conocimiento y a la postura crítica que debe asumir en escenarios de su cotidianidad; es decir,

que en el modelo pedagógico socio crítico la información se recibe, selecciona (asimila), transforma (acomoda) y organiza.(equilibrio)

Se halla una relación innegable entre Piaget y el modelo pedagógico socio crítico, en cuanto a la relación profesor estudiante, la cual constituye para el modelo en mención un interés mutuo en transmitir y crear el conocimiento. Siendo para Piaget una relación bidireccional, en miras a que el alumno pueda acceder a esquemas de conocimiento más elevados y donde el docente sea un orientador en este proceso y pueda facilitar los medios para descubrimiento e iniciativa en los estudiantes.

La creatividad es un aspecto fundamental en las metas de la educación para este autor, en la cual el estudiante debe atreverse a realizar cosas nuevas y no ser un simple agente imitador de lo que se le enseña, para ello es indispensable disponer de habilidades investigativas, críticas, y descubridoras. Considerando que el modelo pedagógico socio crítico persigue dentro de sus propósitos el desarrollo las habilidades mencionadas, la teoría de Piaget se convierte en un pilar más que afianza el modelo pedagógico estudiado.

- **Aportes teóricos De Laurence Kohlberg al enfoque pedagógico socio crítico.**

Existe una relación directa entre razonamiento y conducta moral y para entender esta relación es necesario tener claro cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo; la identidad moral proporciona una de las principales motivaciones para la acción moral y comprometerse con las propias convicciones.

Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son fundamentales en el desarrollo social; pero aparte de estos el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles, es decir, el conocimiento de que el otro es en cierto sentido

como el Yo y que aquel conoce o responde a este en función de un sistema de expectativas complementarias. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

En la enseñanza según el modelo social, Flórez Ochoa postula que "la socialización del conocimiento y su permanente producción debe contar con unas relaciones horizontales que permitan entre los actores, procesos de retroalimentación y autorregulación, de interacción entre compañeros y profesor, de observación mutua con miras a revelar procesos ideológicos implícitos, preceptos y marcos de referencia que les permiten pensar de forma diferente"

Es precisamente en estos preceptos y marcos de referencia donde está presente el juicio o identidad moral que hace parte integrante de la forma como el estudiante evalúa las situaciones o dilemas que se presentan en su cotidianidad, en los diferentes ámbitos de su vida.

El comportamiento ético de una persona está regido por su juicio moral ya que está ligado al pensamiento lógico y racional, opera a la par de estos y son estos tres aspectos los que confluyen para la formación de un juicio y asunción de un rol.

El desarrollo de la conciencia moral en su nivel más alto (nivel III) ayuda al individuo en el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades para emitir juicios argumentados, complejos y éticos cuestionadores de situaciones sociales, normas y leyes impuestas por la sociedad o instituciones; cuestionamientos que van más allá de lo aparente, tratando de develar la funcionalidad y el verdadero sentido de las mismas.

Uno de los principios básicos que conforman la base de la educación moral es el desarrollo de la autonomía del ser humano. La autonomía supone reconocer la capacidad que tiene cada sujeto para actuar de acuerdo con su conciencia,

forma de pensar y voluntad. La conciencia se forma en la relación con los demás y la manera de pensar y sentir del individuo es el resultado de lo que este construye y descubre en el diálogo y la interacción. Al crecer moralmente el estudiante expande su capacidad de comprender las diferencias culturales de cada sociedad en cuanto al manejo de situaciones morales lo cual le permite intervenir de forma más asertiva en su entorno.

- **Aportes de David Ausubel al enfoque pedagógico socio crítico.**

En este enfoque pedagógico socio crítico, el profesor persigue que el alumno tome conciencia de sus propias opiniones, para confrontarlas con datos emergentes de la experiencia, para así ayudarlo a desestructurar el conocimiento previo y conducirlo posteriormente a la reestructuración del mismo, incluyendo ahora los conocimientos adquiridos; estos aspectos son afines con la teoría del aprendizaje significativo expuesto por Ausubel(1983) en el cual una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras. A diferencia del modelo tradicional, que identifica aprendizaje con enseñanza, aquí se admite que el logro del aprendizaje es un intento, pero no una certeza, y pone en manos del estudiante una parte importante de la responsabilidad.

Se concibe el proceso del conocimiento; a través, de actividades en donde el alumno recibe la información nueva, la relaciona con la ya existente, la clasifica, organiza, analiza, evalúa y por último alcanza al pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Así también Ausubel explica que a la hora de enseñar hay que tener presente el proceso mencionado, especialmente la información

preexistente, porque al tener el alumno un marco de referencia puede acceder de manera más eficaz a un aprendizaje significativo.

Otro aspecto relacionado es que el aprendizaje significativo permite que el alumno aprenda, a través de un análisis que le permita integrar la información nueva con la existente y no por simple aprendizaje mecánico, aunque reconoce la importancia de este en cierta etapa del aprendizaje. El enfoque socio crítico no pretende dentro de sus propósitos que los alumnos reciban pasivamente el conocimiento de los docentes o que lo aprendan de manera mecánica, sino que contrariamente a esto busca que ellos (estudiantes) generen su propio conocimiento y puedan integrarlo a su estructura cognoscitiva.

En cuanto a la relación dialógica, Ausubel promueve la retroalimentación de la información aprendida para afianzar el aprendizaje; aspecto relacionado con el modelo estudiado, debido a que este último promueve las relaciones horizontales entre maestro alumno que permita reforzar el conocimiento.

Sin embargo la motivación es la dimensión más relacionada con el modelo pedagógico socio crítico, el cual plantea que el aprendizaje es eficaz cuando existe en el alumno mayor motivación intrínseca que extrínseca. El aprendizaje significativo supone, tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar no arbitraria sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.

La evaluación es contemplada por Ausubel durante el inicio y al concluir la secuencia de la enseñanza.

- **Aportes de Jerome Bruner al enfoque pedagógico socio crítico.**

Jerome Bruner en sus postulados hace contribuciones significativas al modelo pedagógico socio crítico, entre las cuales tenemos:

Para Bruner el aspecto social no puede considerarse de manera aislada a la enseñanza, debido que los esquemas de pensamientos están determinados por las experiencias previas, las cuales se construyen a través de interacción colectiva. De la misma manera el modelo pedagógico socio crítico, considera a la sociedad como un ente formador de individuos, los cuales a su vez serán formados por la institución educativa, para satisfacer las demandas del medio que les rodea.

Por otra parte en el proceso de enseñanza este autor postula que el aprendizaje, es el producto de la construcción activa de conocimientos, que son mediados por las ideas previas almacenadas en las estructuras mentales. Esta construcción determinada por la selección, transformación de la información y la construcción de hipótesis que permite tomar decisiones acerca de la problemática planteada; es afín con los propósitos del modelo en mención, debido a que este último persigue la formación de individuos con capacidades críticas para cuestionar, replantear hipótesis y/o debatir planteamientos teóricos ya formulados partiendo de la propia percepción de la realidad que se desea intervenir.

En la relación dialógica Bruner contempla relaciones retroalimentarías, en donde el estudiante y el maestro puedan establecer una comunicación permanente, que permita evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez el modelo dentro de sus lineamientos estipula una relación horizontal entre los actores, donde la comunicación propicia en los estudiantes autonomía para la construcción de su conocimiento.

La motivación es un aspecto importante para el autor, puesto que la considera el motor que va a direccionar el deseo de querer aprender. La motivación

intrínseca es más relevante en este proceso que la extrínseca; por que si la motivación proviene de su interior dará las energías para la acción y serán más duraderas, mientras que si la motivación es sólo extrínseca podría llegar a desaparecer con relativa facilidad, lo cual haría perder el interés del estudiante por aprender.

- **Aportes de Carl Rogers al enfoque pedagógico socio crítico.**

Carl Rogers es uno de los teóricos que ha analizado el concepto de aprendizaje, Dicho aprendizaje se desarrolla cuando el alumno logra hacerlo significativo, lo cual sucede si se contempla a la persona en su totalidad, incluyendo sus procesos afectivos, cognitivos, y experienciales. Por consiguiente, el modelo pedagógico socio crítico perfila la formación integral de los estudiantes, como profesionales que puedan desempeñarse de forma autónoma y eficaz en la sociedad que lo rodea.

Es fundamental que el alumno considere el tema a tratar como algo importante para sus objetivos personales. Para que esto sea posible es necesario que se promueva el aprendizaje de forma participativa, en donde el alumno decida, movilice sus recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. Consecuentemente en el modelo estudiado son los alumnos quienes construyen su conocimiento, para lo cual es indispensable una actitud dinámica, responsable, autónoma y participativa; es decir que se promueve el autoaprendizaje, en donde es el estudiante quien decide qué y hasta donde quiere aprender; esto a su vez permite formar estudiantes con desarrollo pleno y multifacético de sus capacidades.

En la relación dialógica propuesta por el autor se promueve un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos; en donde el docente no debe utilizar recetas estereotipadas, sino que debe actuar de manera innovadora y auténtica ante los estudiantes. Aspectos que van muy de la mano con el

modelo pedagógico socio crítico, el cual estipula relaciones horizontales que direccionen el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.3. BASE CONCEPTUAL

2.3.1. El desempeño docente

2.3.1.1. Definición

El desempeño del formador es la demostración de lo que el docente es capaz de hacer en términos prácticos en el campo de los saberes, el hacer y en las actitudes y convicciones personales; con él demuestra su competencia profesional. En el desempeño del docente se cristalizan la experiencia y formación profesional en los distintos momentos de desarrollo profesional que ha tenido como educador.

Respecto al desempeño docente, el debate educativo de los últimos años se ha dividido , entre los que sostienen que la función del docente es netamente pedagógica, es decir, centrada en el aula y quienes defienden que esta función es más educativa, es decir que abarca espacios mucho más amplios. Desde nuestro punto de vista, el desempeño de los docentes formadores involucran espacios más allá del aula y de su acción netamente pedagógica, incluyendo a la responsabilidad personal y social que tiene frente al desarrollo de la educación en general y de la profesión docente en particular, todo ello como parte de una responsabilidad mayor que todo profesional tiene con el desarrollo del país.

El desempeño es el proceso de movilización de capacidades profesionales que realiza el docente cuando ejerce sus diversos roles, incluyendo la disposición y responsabilidad frente a su labor educativa, así como la naturaleza de

relaciones que logra establecer con los diferentes actores educativos con que interactúa. Esta manera, estamos lejos de acoger el sentido tradicional que hace referencia al cumplimiento de las actividades que le compete realizar a un docente en el aula. La concepción de desempeño del docente formador que planteamos es, más bien, un marco de referencia y permite delimitar parámetros que clarifiquen el actuar de los formadores.

2.3.1.2. Dimensiones del desempeño docente

El perfil del formador consta de cuatro dimensiones. La primera, la **Dimensión Pedagógica**, describe el trabajo que el docente formador realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta dimensión articula tres momentos: el primero de planificación del proceso enseñanza aprendizaje; el segundo es el momento donde pone de manifiesto su papel mediador entre la realidad, los conocimientos que traen sus estudiantes y los nuevos aprendizajes que estos generarán y un tercer momento de evaluación. La segunda, la **Dimensión Institucional**, donde el formador evidencia su capacidad de gestión y de compromiso con su institución, la cual se demuestra a través de su responsabilidad con los logros y dificultades institucionales, es en esta dimensión donde se puede observar el desarrollo profesional del formador más allá de su labor pedagógica. La siguiente la **Dimensión de Responsabilidad en su Desarrollo Profesional**, en ella se hace evidente el compromiso del formador con su propio desarrollo, las estrategias que es capaz de implementar para seguir aprendiendo a través de su práctica. Finalmente, el perfil describe una **Dimensión Social Ciudadana**, a través de la cual el formador se hace consciente de la importancia de su labor profesional en el desarrollo de su comunidad y de cómo esta enriquece su trabajo formativo.

La dimensión pedagógica está centrada en el rol del formador en el aula. Caracteriza la intervención de este en el proceso de enseñanza-aprendizaje

bajo un enfoque intercultural y de equidad de género. Evidencia el papel mediador del formador entre la realidad externa, los estudiantes y los nuevos aprendizajes que estos deben generar en el contexto de una educación superior que da cuenta de la formación profesional académica y personal de los estudiantes y busca la formación de nuevos docentes que puedan promover aprendizajes de calidad en sus futuros alumnos y alumnas.

La dimensión pedagógica comprende tres momentos relacionados a la organización y acción del docente en la reconstrucción del aprendizaje. Estos son: la planificación, la mediación y la evaluación del aprendizaje. A continuación, veamos en que consiste cada uno de ellos:

a. Planificación

La planificación implica la realización de tres tipos relacionadas entre sí: la revisión y actualización de carteles de alcances y secuencias, la elaboración de sílabos y el diseño de sesiones de aprendizaje. La revisión de carteles y elaboración de sílabos se realiza en una etapa previa al inicio de las clases, mientras que la elaboración de sesiones de aprendizaje es durante el transcurso del ciclo académico. Incorporar el enfoque intercultural desde la programación de contenidos se hace necesario para atender la diversidad en la que vivimos.

A partir de la selección, priorización, desagregación y diversificación de los contenidos del área curricular, los instrumentos de planificación expresan el enfoque intercultural. El sílabo además expresa el sentido del curso y su relación con el perfil del egresado. Además, evidencian claridad y coherencia entre los componentes, los cuales son: fundamentación, competencias, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía, tomando en cuenta las características disciplinares del área y los criterios arriba mencionados. Respecto al contenido transversal, este expresará a qué

situación problemática responde, su intencionalidad y la forma cómo se tratará en el aula.

Las sesiones de aprendizaje deben considerar las necesidades, potencialidades y dificultades de los estudiantes para el logro de las competencias y deben explicitar los contenidos por trabajar, los métodos y técnicas por utilizar, acordes a una didáctica de educación superior. Se espera una clara continuidad entre las diferentes sesiones de aprendizaje que corresponden a un curso. Tanto sílabos como sesiones de aprendizaje deben estar articulados con el cartel de alcances y secuencias de cada área.

b. Conducción o mediación

La mediación hace referencia a la construcción de los aprendizajes dentro del aula, donde el rol del formador como mediador articula los conocimientos que traen sus estudiantes, la realidad, y sus propios conocimientos y propicia la generación de un conocimiento nuevo. Para su labor de mediación, el formador maneja adecuadamente métodos, técnicas y materiales apropiados para el aprendizaje en educación superior y considerará particularmente que sus estudiantes son futuros docentes, por lo que, además, su labor formativa también debe estar orientada a enseñar de acuerdo a la especialidad del estudiante.

El perfil del formador propone que este cree las condiciones necesarias para que los estudiantes tengan un rol activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita lograr un buen nivel. Esto implica que el formador genere interés y conexión con el contenido de aprendizaje, por medio de preguntas que recojan las experiencias y exploren los conocimientos previos de los estudiantes y los conecten con la realidad y

los nuevos conocimientos. Se deben crear espacios para la formulación de problemas que sean trabajados a lo largo de la clase, inducir a sus estudiantes a la afirmación o cuestionamiento de los saberes o ideas explicitadas y considerarlas en independencia de su género, de su diversidad lingüística, étnica, cultural, social y diferencias individuales. La indagación de los saberes previos de los estudiantes no solo está presente en el inicio de la sesión de aprendizaje, sino también en la etapa del proceso de construcción del aprendizaje.

El perfil propone que el formador tenga un buen manejo disciplinar y metodológico. Esto implica que el formador plantee demandas y desafíos que correspondan a estudiantes de educación superior a través de casos, exposiciones, comentarios y preguntas. Para asegurarse de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias, se requiere que el formador brinde orientaciones claras sobre las actividades y trabajos por realizar durante la sesión que maneje adecuada y oportunamente una variedad de métodos y técnicas acordes a la naturaleza de cada área curricular, al objetivo de la sesión, a la enseñanza-aprendizaje en una segunda lengua (si fuera el caso), a los contenidos, al momento de aprendizaje en que se encuentra, así como a las características y necesidades personales y socioculturales de sus estudiantes.

Se espera que los métodos, técnicas y materiales utilizados promuevan diferentes aproximaciones a los contenidos y fomenten que los estudiantes hagan uso de distintas modalidades de trabajo (individual, grupal y plenario). Asimismo, es necesario que el formador demuestre flexibilidad en el uso de técnicas y métodos, pueda hacer modificaciones, reemplazos o cambios y atienda a las necesidades y demandas que surjan en el desarrollo de las sesiones.

Se espera que el formador maneje los contenidos buscando profundidad y complejidad, así como que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes

y que estos aprendan a enseñar con apertura hacia las diferencias culturales y personales de sus alumnos. Estos aspectos los obligan a plantear estrategias de aprendizaje y poner en práctica su creatividad para organizar situaciones estimulantes de aprendizaje. El dominio de los contenidos se expresa en la forma cómo se exponen, el grado de profundidad con que se trabajan y la manera cómo el formador los complementa y/o retroalimenta la intervención de sus estudiantes. La información debe presentarse ordenada y debe resultar relevante y oportuna, clarificando las ideas erróneas o confusas.

c. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de aprendizajes busca ser integrada, formativa y permanente. Integral en la medida en que busca evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Formativa porque busca evaluar las capacidades docentes desarrolladas que son necesarias para su trabajo docente futuro y además utiliza la retroinformación para reorientar el aprendizaje de los estudiantes, reflexionar sobre los mismos, hacerlos conscientes de su proceso y responsabilizarlos por el mismo. La evaluación debe ser permanente porque implica que se realice de manera continua a lo largo del semestre y se haga uso de distintas formas de evaluación tanto orales como escritas. La evaluación y retroinformación requiere ser pertinente para las características y las competencias por desarrollar. El formador requiere estar atento al progreso de los estudiantes a través de las evaluaciones, así como a las observaciones que se hagan a su práctica pedagógica, con el fin de tomar decisiones para mejorarla.

Es necesario que el formador cree, seleccione y use distintas estrategias de evaluación y retroinformación y considere las diferencias personales y

socioculturales de sus estudiantes, las cuales se explicitarán en los sílabos. Asimismo, el formador debe fomentar entre los estudiantes la capacidad de reflexión sobre los propios aprendizajes, a partir de la retroinformación y la visión crítica sobre el propio desempeño, a través del uso de técnicas de autoevaluación y coevaluación en las que se priorice la discusión en lugar del simple registro o llenado de formatos. Tanto los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes como la apertura hacia la retroinformación sobre la práctica pedagógica por parte de los mismos, ambos permiten al formador tomar decisiones para mejorarla.

2.3.1.3. Evaluación del desempeño docente

Bretel (2005), concibe a la valuación del desempeño docente como un proceso, formativo a la vez, de construcción de conocimientos a partir de los desempeños docentes, con el objetivo de provocar cambios en ellos, desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad, laboral y al naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad¹.

¹ Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, Mexico, 23 al 25 de mayo del 2000

De la definición anterior se infiere que evaluar es proceder a conocer una realidad pasada, en su máxima extensión, destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando hipótesis de mejora y sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes más fundamentados, con la máxima de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea.

Evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino es asumir un nuevo estilo, clima y horizontal de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generaciones de cultura innovadora en los centros.

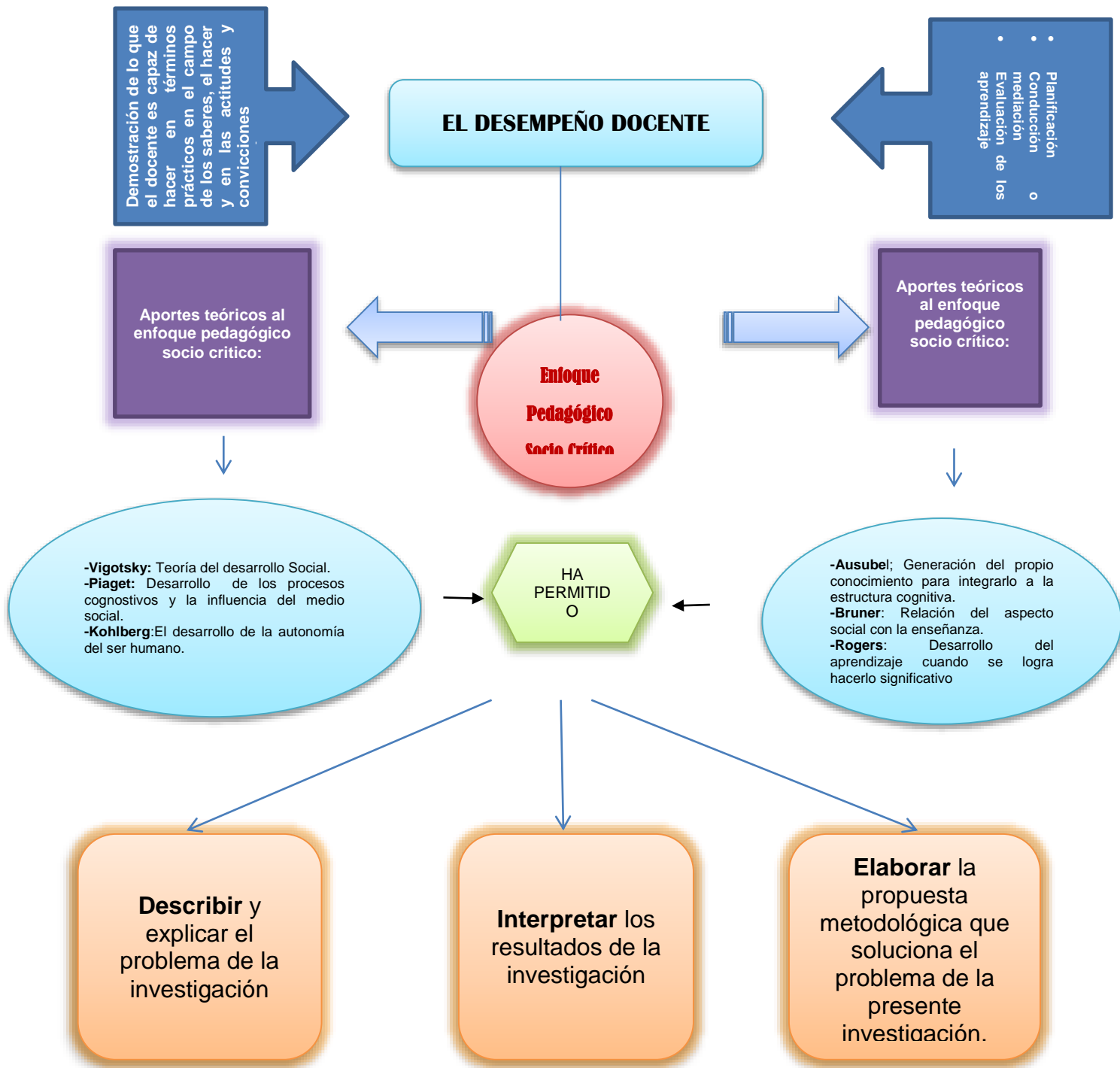
La evaluación es un juicio de valor que necesita referentes bien consolidados a los que tender y con los que contrastar la realidad evaluada más esta contestación exigiría plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación.

El análisis anterior nos sitúa en la necesidad de precisar qué funciones debiera cumplir un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente. Una buena evaluación profesional debe cumplir las funciones siguientes.

- **Función de diagnóstico:** La evaluación profesional debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.

- **Función instructiva:** El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una sintaxis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- **Función educativa:** Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesional y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.
- **Función desarrolladora:** Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación ínterpsíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoferccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por si solo, justifica su necesidad.

BASES TEORICO CIENTIFICAS



CAPÍTULO III

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA

3.1. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

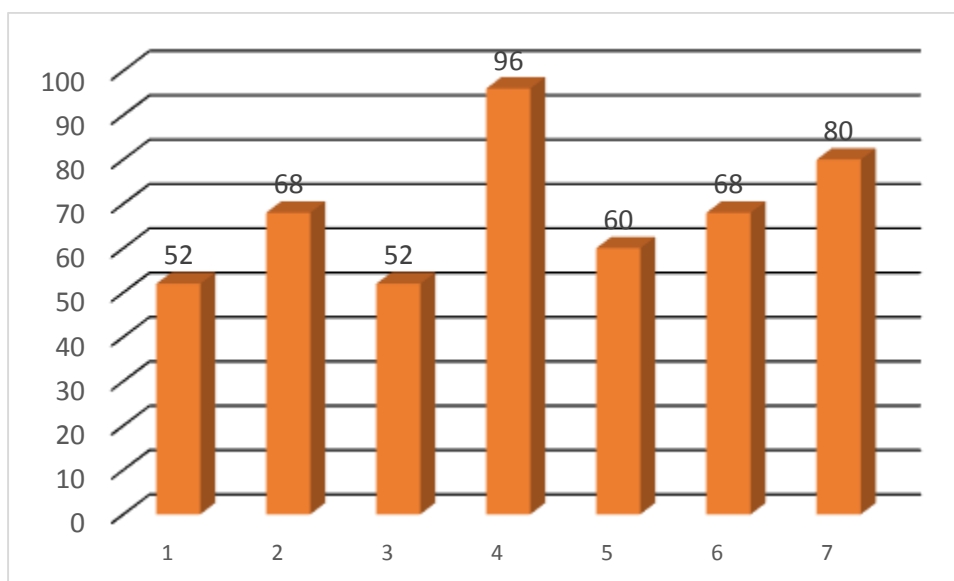
3.1.1. Indicador: Planificación

TABLA N° 01
Planificación de las sesiones de aprendizaje

ITEMS	MB		B		R	
	fi	%	fi	%	fi	%
1. El tema de la clase corresponde al desarrollo del sílabo	10	40	2	8	13	52
2. La matriz organizativa de la sesión presenta coherencia entre sus diferentes elementos: Dimensiones, contenidos, indicadores, instrumentos, estrategias y recursos educativos	2	8	6	24	17	68
3. Elabora la sesión de aprendizaje orientada al desarrollo de los criterios de desempeño previstos en el sílabo	10	40	2	8	13	52
4. Planifica actividades en la sesión de aprendizaje orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.	-	-	1	4	24	96
5. Elabora la sesión de aprendizaje considerando el uso de recursos educativos, medios y materiales con los que cuenta el instituto superior pedagógico	5	20	5	20	15	60
6. Utiliza los recursos educativos en la sesión de aprendizaje para la asimilación, comprensión y evaluación de la información	2	8	6	24	17	68
7. Elabora los indicadores de evaluación en correspondencia con el aprendizaje esperado y la estrategia metodológica utilizada.	-	-	5	20	20	80

FUENTE: Ficha de observación del desempeño docente del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” _ Sullana

GRÁFICO Nº 01
Planificación de las sesiones de aprendizaje



Interpretación

Respecto al indicador Planificación de la sesiones de aprendizaje, las mayores frecuencias absolutas y porcentuales se ubican por encima del 50% en la categoría REGULAR, así: El 96% de los docentes observados, regularmente planifican actividades en la sesión de aprendizaje orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el 80%, regularmente elabora los indicadores de evaluación en correspondencia con el aprendizaje esperado y la estrategia metodológica utilizada, el 68% en forma regular la matriz organizativa de la sesión presenta coherencia entre sus diferentes elementos: Dimensiones, contenidos, indicadores, instrumentos, estrategias y recursos educativos, con un mismo porcentaje en forma regular utiliza los recursos educativos en la sesión de aprendizaje para la asimilación, comprensión y evaluación de la información; el 60%, también en forma regular, elabora la sesión de

aprendizaje considerando el uso de recursos educativos, medios y materiales con los que cuenta el instituto superior pedagógico.

En líneas generales, la mayoría de los docentes, no suelen planificar sus sesiones de aprendizaje en forma pertinente y coherente, considerando elementos pedagógicos pertinentes a la formación de los futuros maestros. La situación descrita amerita fortalecer en los docentes la capacidad de planificar procesos de enseñanza aprendizaje aplicando el programa propuesto.

3.1.2. Indicador: Conducción o Mediación

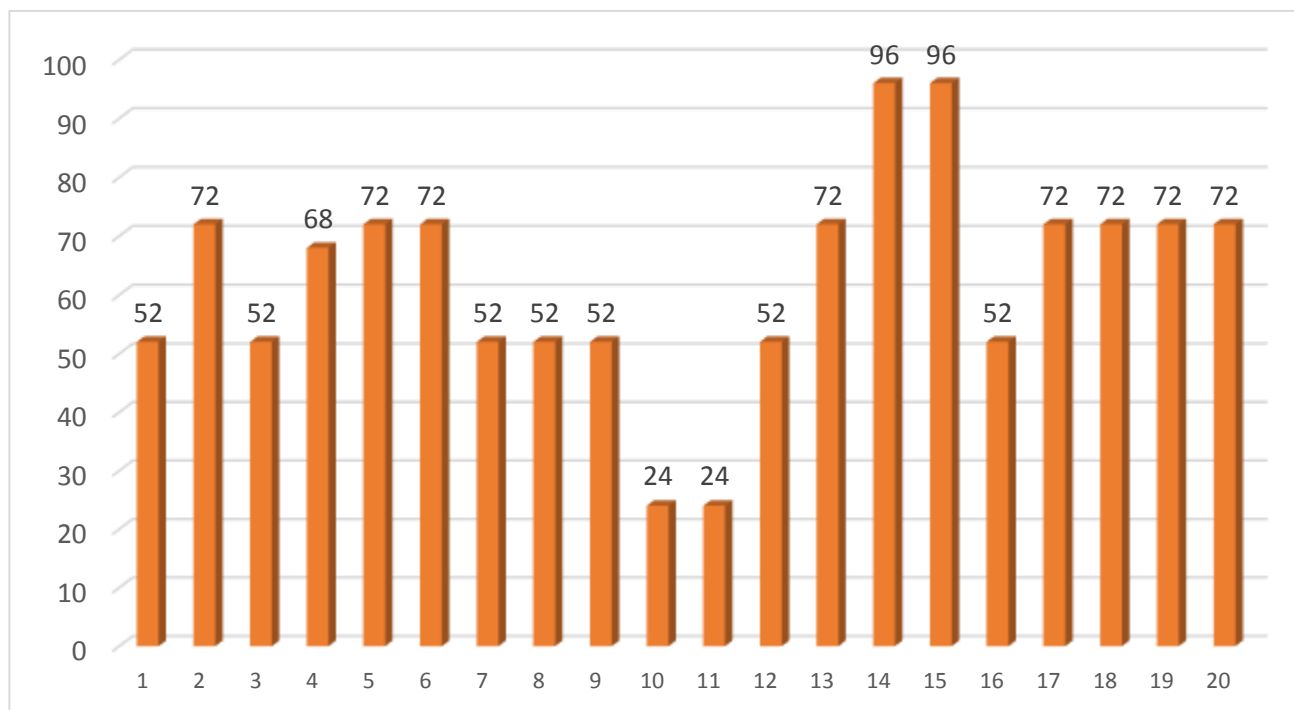
TABLA Nº 02
Conducción o Mediación

ITEMS	MB		B		R	
	fi	%	fi	%	fi	%
1. Explora los saberes previos de sus estudiantes	10	40	2	8	13	52
2. Toma como punto de partida las necesidades e intereses y problemas de los estudiantes.	2	8	5	20	18	72
3. Provoca conflictos cognitivos en base a situaciones problema.	10	40	2	8	13	52
4. Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la sesión	3	12	5	20	17	68
5. El(la) docente aplica variadas estrategias de enseñanza que permiten a los estudiantes comprender diversas informaciones de manera significativa	2	8	5	20	18	72
6. Propicia la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes	2	8	5	20	18	72
7. Utiliza los recursos educativos en la sesión de aprendizaje para la asimilación, comprensión y evaluación de la información.	10	40	2	8	13	52
8. Medios y materiales son pertinentes en relación con los contenidos y procesos a trabajar.	10	40	2	8	13	52
9. Hace uso adecuado de los medios y materiales didácticos.	10	40	2	8	13	52
10. Presenta información importante y actualizada para la comprensión del tema.	9	36	10	40	6	24
11. Desarrolla los conocimientos del área con rigurosidad conceptual, en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes durante la ejecución de la sesión.	9	36	10	40	6	24
12. Formula preguntas variadas que ayudan a una mejor comprensión del tema.	10	40	2	8	13	52
13. Promueve y da ejemplos de la aplicación de los contenidos a la realidad	2	8	5	20	18	72
14. Maneja la diversidad con una mirada, crítica, reflexiva y abierta	-	-	1	4	24	96
15. Relaciona los contenidos con experiencias del entorno socio cultural y educativo.	-	-	1	4	24	96
16. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con los estudiantes	10	40	2	8	13	52
17. Promueve la participación de los estudiantes y el respeto a sus diferencias	2	8	5	20	18	72
18. Mantiene activa la atención y participación de todos los estudiantes durante toda la sesión de aprendizaje.	2	8	5	20	18	72
19. Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.	2	8	5	20	18	72
20. Organiza y dispone el espacio físico del aula de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje	2	8	5	20	18	72

ITEMS	MB		B		R	
	fi	%	fi	%	fi	%
21. Utiliza el tiempo disponible de manera óptima para la enseñanza	10	40	2	8	13	52

FUENTE: Ficha de observación del desempeño docente del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” _ Sullana

GRÁFICO Nº 02
Conducción o mediación



Interpretación

Respecto al indicador Conducción o mediación de la sesiones de aprendizaje, las mayores frecuencias absolutas y porcentuales se ubican por encima del 50% en la categoría REGULAR, así: El 96% de los docentes observados, regularmente Relaciona los contenidos con experiencias del entorno socio cultural y educativo, con un mismo porcentaje, regularmente Maneja la diversidad con una mirada, crítica , reflexiva y abierta, el 72% en forma regular Toma como punto de partida las necesidades e intereses y problemas de los estudiantes; y con un mismo porcentaje, también en forma regular, El(la) docente aplica variadas estrategias de enseñanza que permiten a los estudiantes comprender diversas informaciones de manera significativa; Propicia la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes; Promueve y da ejemplos de la aplicación de los contenidos a la realidad; Mantiene activa la atención y participación de todos los estudiantes durante toda la sesión de aprendizaje, Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social, Organiza y dispone el espacio físico del aula de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

En líneas generales, la mayoría de los docentes, no suelen conducir sus sesiones de aprendizaje en forma adecuada, considerando procesos pedagógicos pertinentes a la formación de los futuros maestros. La situación descrita amerita fortalecer en los docentes la capacidad de conducción en una sesión aprendizaje aplicando el programa propuesto

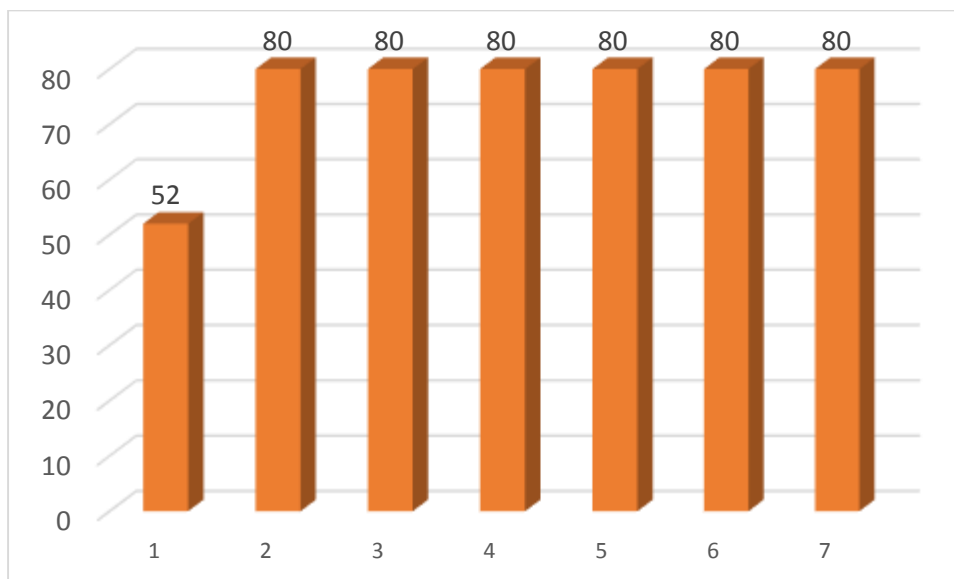
3.1.4. Indicador: Evaluación de los aprendizajes

TABLA Nº 03
Evaluación del aprendizaje

ITEMS	MB		B		R	
	fi	%	fi	%	fi	%
1. Comunica a los estudiantes los propósitos de la sesión.	10	40	2	8	13	52
2. Evalúa permanentemente los aprendizajes de los(as) alumnos(as)	3	12	2	8	20	80
3. Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes previstas en sesión de aprendizaje.	3	12	2	8	20	80
4. Concede a los estudiantes momentos para reflexionar y tomar conciencia de cómo aprendieron y como mejorar el proceso.	1	4	4	16	20	80
5. Ha utilizado el error en forma positiva.	1	4	4	16	20	80
6. Ofrece a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.	1	4	4	16	20	80
7. Identifica dificultades de los estudiantes para afianzar el desarrollo de las capacidades del área	1	4	4	16	20	80
8. Promueve espacios de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes para fortalecer su autonomía y la toma de decisiones relacionada al logro de sus aprendizajes.	2	8	5	20	18	72

FUENTE: Ficha de observación del desempeño docente del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” _ Sullana

GRAFICO Nº 03
Evaluación del aprendizaje



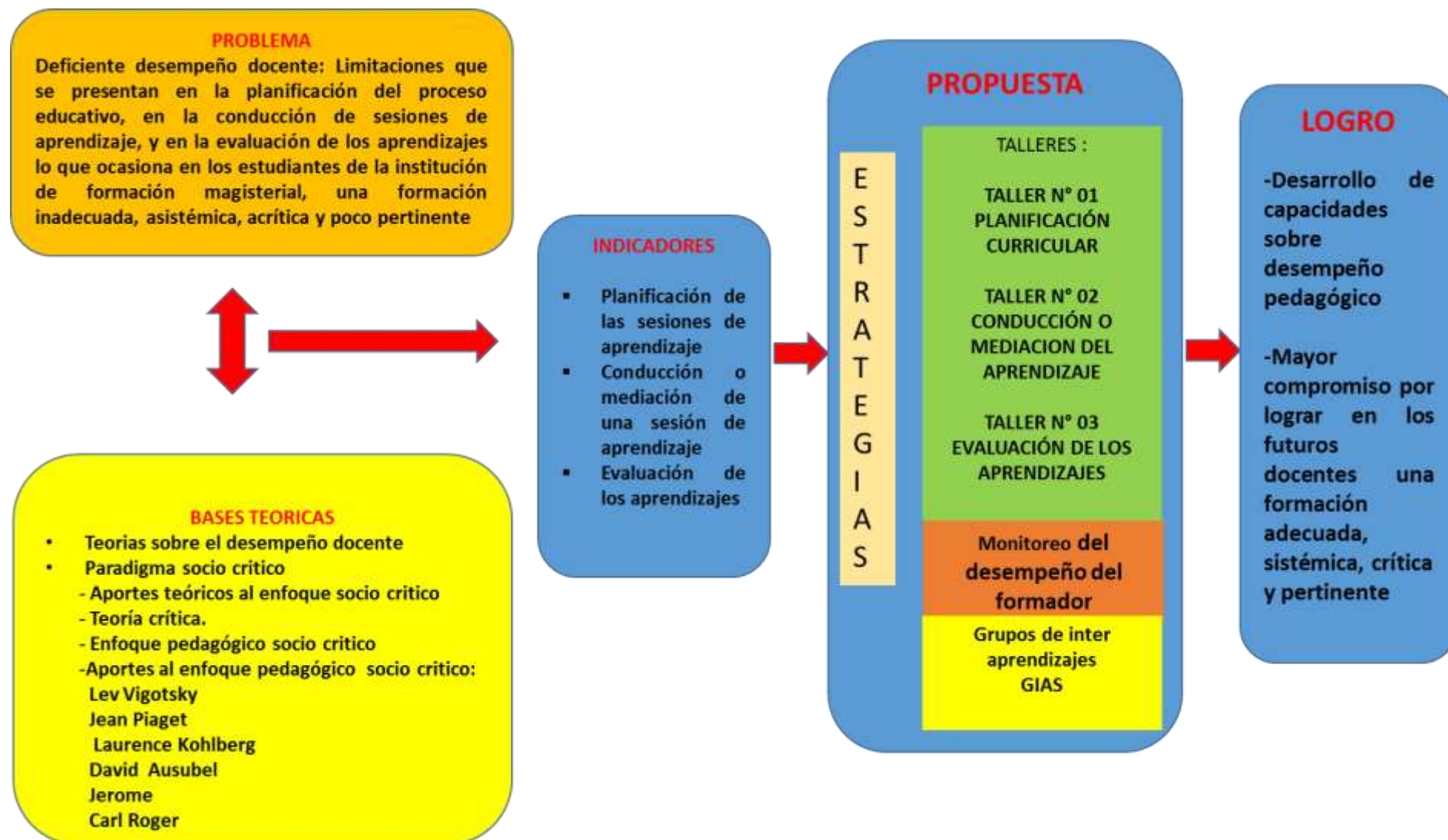
Interpretación

Respecto al indicador evaluación de los aprendizajes, las mayores frecuencias absolutas y porcentuales se ubican por encima del 50% en la categoría REGULAR, así: El 80% de los docentes observados, en forma regular evalúa permanentemente los aprendizajes de los(as) alumnos(as); en un mismo porcentaje en forma regular, utiliza estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes previstas en sesión de aprendizaje; Concede a los estudiantes momentos para reflexionar y tomar conciencia de cómo aprendieron y como mejorar el proceso, ha utilizado el error en forma positiva, Ofrece a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido, Identifica dificultades de los estudiantes para afianzar el desarrollo de las capacidades del área; finalmente, el 72% en forma regular promueve espacios de autoevaluación y/o coevaluación entre

los estudiantes para fortalecer su autonomía y la toma de decisiones relacionada al logro de sus aprendizajes.

Se observa, que la mayoría de los docentes, no suelen evaluar los de los estudiantes en forma adecuada, que permita al alumno conocer, reforzar y estimular los aprendizajes que debe desarrollar con la ayuda del docente. La situación descrita amerita fortalecer en los docentes la capacidad de evaluar los aprendizajes aplicando el programa propuesto

3.2. MODELO TEORICO



3.4. PROPUESTA

DENOMINACIÓN

“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL NIVEL PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO “HERMANO VICTORINO ELORZ GOICOECHEA” – SULLANA”.

1.4.3. Introducción.

El Instituto Superior Pedagógico “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana es una Institución de educación superior que forma maestros desde 1981. Como toda Institución presenta cierta problemática institucional especialmente en el aspecto pedagógico donde a pesar de que la mayoría de los/as docentes han sido capacitados sobre los últimos enfoques pedagógicos, persisten en prácticas tradicionales en especial en las conducciones de las sesiones de aprendizaje donde se aprecia el uso de estrategias que poco o casi nada producen aprendizajes esperados ocasionando que los/as estudiantes, futuros docentes, no desarrollen en forma significativa capacidades pedagógicas que les permita desempeñarse en un futuro con eficacia y eficiencia en su carrera profesional.

La situación problemática descrita ha sido corroborada en el proceso de acopio de datos donde se observa que la gran mayoría de los/as docentes presentan un desempeño deficiente. Esto se manifiesta en la planificación del proceso educativo, la conducción de sesiones de aprendizaje, y en la evaluación de los aprendizajes lo que ocasiona en los estudiantes de la institución de formación magisterial, una formación inadecuada, asistémica, acrítica y poco pertinente.

En el proceso de observación de sesiones de aprendizaje se pudo apreciar que no hay un manejo efectivo de las estrategias metodológicas, así mismo, los mediadores didácticos sólo se les asigna una única función que es la durante la explicación de la clase. En los docentes se aprecia un buen manejo de los contenidos disciplinares pero no se diversifican de acuerdo al contexto y a las necesidades de los estudiantes, predomina el desarrollo de contenidos conceptuales descuidando el aspecto procedimental y actitudinal en la formación del futuro docente. En lo que respecta a la evaluación es de tipo frontal y vertical y no se establecen criterios claros en su aplicación.

Por lo expuesto es de suma necesidad proporcionar a los docentes herramientas pedagógicas basadas en un modelo socio crítico donde se somete todo a crítica y que tanto el formador como los estudiantes “toman conciencia” de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla, más aun aprovechando la fortaleza de predisposición de los docentes por innovar su práctica pedagógica en nuestra casa de estudio formadora de maestros.

1.4.4. Objetivos del plan.

1.4.4.1. Objetivo general

Contribuir a mejorar el desempeño de los profesores fortaleciendo su desarrollo y valoración profesional a través de la aplicación de un programa de estrategias metodológicas basadas en el enfoque pedagógico socio crítico.

1.4.4.2. Objetivos específicos

- Diseñar un programa de estrategias metodológicas basado en el enfoque pedagógico socio crítico para optimiza el desempeño de los docentes.
- Aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de capacidades del desempeño pedagógico a través de Talleres, monitoreo del desempeño del formador y de grupos de interaprendizaje.

1.4.5. Fundamentación.

Fundamento Epistemológico.

Los fundamentos epistemológicos del currículo crítico están en lo que suele entenderse por teoría crítica. Ciertamente existen distintas interpretaciones de teoría crítica. Pero también es cierto que se viene ofreciendo a los estudiosos un enfoque que recoge aportaciones de varios pensadores, filósofos y sociólogos principalmente. Estas aportaciones están ancladas en la historia y forman un “corpus teórico” suficientemente creíble como para poder afirmar que no es irracional, sino lógico y científico aceptar esos planteamientos como verdaderos.

Si bajamos ahora al concepto de currículo sociocrítico, tendremos que aplicar la teoría crítica a la sociedad. Pero no a la sociedad en general, aunque también, sino ateniéndonos a las circunstancias de este trabajo, a la sociedad actual, caracterizada, como he descrito antes, por una globalización o, por

mejor decir, por una globalización parcializada, equivalente a la mejor expresión de falta de globalización.

Fundamento Sociológico.

La impotencia, y a veces la desidia, de los profesionales de la educación, que se quejan de que se les ha encomendado una responsabilidad muy compleja y difícil de asumir, toda vez que el éxito educativo no depende únicamente de ellos, sino de otros muchos factores externos. Una queja aceptable, al menos en parte, pero que no puede servir de escudo protector para rehuir la gran responsabilidad que la sociedad actual ha asignado a educadores y profesores.

Estamos buscando, desde hace tiempo, los nuevos sentidos, cometidos y funciones de la educación dentro de nuestra sociedad, así como el papel que tienen que desempeñar los profesionales y agentes de formación para su desarrollo. Para superar esta larga crisis es necesario seguir reflexionando críticamente sobre los principales problemas de la educación en el presente y en el futuro inmediato. Es decir, sobre la orientación de los educandos a nivel de procesos de desarrollo individual, académico y profesional; sobre la formación en los valores y en la convivencia, en el contexto de la creciente pluralidad de formas de vida; sobre la elaboración de una síntesis que dote de razón y sentido a los mensajes e informaciones acumulados a través de todas las formas de culturización existentes; sobre las conexiones de la educación con el complejo y arriesgado mundo de la sociedad de la información...

Fundamento Pedagógico.

En la coyuntura actual, donde las instituciones educativas vienen implementando un conjunto de reformas e innovaciones pedagógicas que

respondan a los nuevos enfoques y perspectivas de la educación, se justifican de manera notable, la aplicación de un programa sobre estrategias metodológicas innovadoras en las actividades de aprendizaje. En tal sentido es importante replantear el trabajo pedagógico después de las actuales necesidades de aprendizaje, los alumnos requieren de cambios urgentes en el desarrollo curricular.

De allí, que la aplicación del programa es novedoso actual y oportuno, dado que intentan involucrarse en el contexto mismo “de la clase” y en la actualización de sus protagonistas: el alumno y el profesor, para conocer y analizar desde la vida misma del aula un conjunto de rasgos y manifestaciones de cómo los profesores vienen utilizando hasta estrategias metodológicas en el desarrollo del futuro docente.

1.4.6. Datos generales del equipo de trabajo involucrado.

- Dirección del I.E.S.P.P 0“Hno Victorino Elorz Goicoechea” - Sullana
- Docentes
- Estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Computación e Informática y Educación Física.

1.4.7. Alcance e impacto del programa.

- 25 docentes y 112 estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Computación e Informática y Educación Física del I.E.S.P.P “Hno Victorino Elorz Goicoechea” - Sullana

1.4.8. Beneficios alcanzados y por alcanzar.

Alcanzados:

- Integración de la comunidad educativa en torno a las actividades desarrolladas
- Revaloración de la labor del docente como orientador del proceso educativo

Por Alcanzar:

- Desarrollo de capacidades sobre desempeño pedagógico
- Mayor compromiso por lograr en los futuros docentes una formación adecuada, sistémica, crítica y pertinente

1.4.9. Línea estratégica de innovación y calidad que cubre.

El eje central del plan consiste en optimizar el desempeño de los docentes de allí que se plantean un conjunto de estrategias dentro de un modelo pedagógico socio crítico en la dimensión pedagógica: Planificación, Conducción o mediación y evaluación de los aprendizajes.

1.4.10. Descripción de contenidos y desarrollo.

Para que el desempeño de los formadores se haga competente se deben realizar acciones estratégicas que permitan avances en el materia de planificación curricular, manejo metodológico en la conducción de los procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Se proponen los siguientes Estrategias: Talleres, Monitoreo del desempeño del formador y Grupos de inter aprendizajes

1. TALLERES

Un taller es una estrategia de trabajo que comprende espacios de reflexión y de desarrollo de un producto concreto a través de la aplicación de los aprendizajes obtenidos. Combina trabajo individual y en equipo con exposiciones y sesiones de plenario. Es una estrategia importante en la medida en que permite pasar de la teoría a la práctica y evitar los monólogos sobre los temas de interés.

Los talleres formadores y docentes responsables son una buena opción para la reflexión ideológica y técnica para mejorar el desempeño dentro del aula. En el contexto de un programa de desarrollo de capacidades, los formadores pueden trabajar diversos temas, pero es importante que cada taller sea parte de un programa; estos no deben verse de manera atomizada.

Para el desarrollo de la propuesta se han considerado tres talleres:

	COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	LOGRO
<p>Taller 1</p> <p>DENOMINACIÓN:</p> <p>PLANIFICACIÓN CURRICULAR</p> <p>DURACIÓN: 01 mes 160 horas</p>	<p>Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración carteles diversificados, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque socio crítico</p>	<p>El proceso de desarrollo curricular:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnostico curricular 2. Actualización del PEI y PCI 3. Carteles diversificados 4. Sílabos 5. Unidades didácticas 6. Sesiones de aprendizaje 	<p>Lectura individual</p> <p>Trabajo en Equipos con productos acreditables</p> <p>Exposición - diálogo</p> <p>Elaboración de Modelos</p> <p>Exposiciones en equipo</p>	<p>Carteles diversificados. Unidades y sesiones de aprendizajes en el marco del enfoque socio critico.</p>
<p>Taller 2:</p> <p>DENOMINACIÓN:</p> <p>CONDUCCIÓN O MEDIACION DEL APRENDIZAJE</p> <p>DURACIÓN: 01 mes 160 horas</p>	<p>Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría socio crítica y la experiencia educativa para atender las necesidades y demandas del entorno</p>	<p>Conducción o mediación del aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aportes teóricos al enfoque pedagógico socio crítico 2. Procesos pedagógicos y procesos cognitivos en el marco del enfoque socio crítico. 3. Estrategias didácticas en el enfoque socio crítico. 4. Uso de medios y materiales en el enfoque socio crítico. 	<p>Lectura individual</p> <p>Trabajo en Equipos con productos acreditables</p> <p>Exposición - diálogo</p> <p>Elaboración de Modelos</p> <p>Exposiciones en equipo</p>	<p>Ejecución de Sesiones de aprendizaje pertinentes</p>

		5. Sesiones de aprendizaje según el modelo Gasparin y modelo ABP.		
Taller 3: DENOMINACIÓN: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DURACIÓN: 01 mes 160 horas	Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación de los aprendizajes y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo.	2.La evaluación de los aprendizajes en el enfoque socio crítico. 3.Características de la evaluación en el enfoque sociocritico. 4.Planeación de la evaluación de los aprendizajes. 5.Selección y construcción de instrumentos de evaluación. 6.Instrumentos orientados a la autoregulación: Portafolio de aprendizaje. 7.Diario de aprendizaje o diario reflexivo. 8.Contrato didáctico 9.Rúbrica de evaluación.	Lectura individual Trabajo en Equipos con productos acreditables Exposición - diálogo Elaboración de Modelos Exposiciones en equipo	Evaluación de los aprendizajes

2. MONITOREO DEL DESEMPEÑO DEL FORMADOR.

Es otra estrategia para optimizar el desempeño de los formadores. Comprende tres momentos:

2.1. Observaciones de sesiones de aprendizaje

Consiste en la observación del desempeño del formador en el aula por parte de los responsables del ISPP, con el fin de determinar en qué medida el docente viene trabajando de la forma como lo establece la dimensión pedagógica del perfil del formador, de esta manera se pueden identificar fortalezas y debilidades y hacer un seguimiento permanente de las mejoras que el formador va realizando.

En la presente propuesta se realizarán se hará una visita a cada formador durante el desarrollo del semestre lectivo 2015 y se aplicará la siguiente ficha de monitoreo y asesoría al desempeño docente:

FICHA DE MONITOREO Y ASESORÍA AL DESEMPEÑO DOCENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

1. Carrera:
2. Ciclo:
3. Área:.....
4. Docente Observado:
5. Observador :
6. Actividad:.....
7. Fecha :Duración:.....

II. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE.

Criterio N° 1: Planificación pertinente y coherente de la sesión de aprendizaje.

INDICADORES	VALORACIÓN			
	SAT (3)	MED SAT(2)	DEF(1)	M DEF(0)
1.Diseña la sesión de aprendizaje en coherencia con la matriz organizativa del silabo: criterios de desempeño, evaluación y organización de los aprendizajes				
2.La matriz organizativa de la sesión presenta coherencia entre sus diferentes elementos: Dimensiones, contenidos, indicadores, instrumentos, estrategias y recursos educativos				
3.Diseña la sesión de aprendizaje incorporando conocimientos de la región y/o localidad				
4.Diseña en la sesión actividades adecuadas a las características de los estudiantes y su contexto que permite la criticidad, la reflexión, y la autonomía.				
5.Organiza la sesión de aprendizaje considerando procesos pedagógicos y cognitivos siguiendo una secuencia lógica y coherente entre sus elementos.				
6.Propone el uso de materiales educativos adecuados y coherentes a los propósitos establecidos en la sesión de aprendizaje y al contexto local.				
7.Promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes para lograr los propósitos establecidos u orientados a la solución de problemas socio – económico y ambientales del contexto institucional, local y/o regional.				
8.Planifica la evaluación de los aprendizajes de la sesión en coherencia con los indicadores establecidos y utilizando técnicas e instrumentos pertinentes y válidos.				
9.Diseña la sesión de aprendizaje con un enfoque socio crítico e intercultural con una mirada reflexiva y abierta.				
PUNTAJE PARCIAL				

OBSERVACIONES:

--

III. EJECUCIÓN DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE
Criterio N° 2 . Momento de inicio de la sesión de aprendizaje

INDICADORES	VALORACIÓN			
	SAT (3)	MED SAT(2)	DEF(1)	M DEF(0)
10. En el recojo de los saberes previos y en la provocación de conflictos cognitivos, presenta situaciones, preguntas, problemas sociales, etc. que generan la búsqueda de respuestas, puntos de vista, propuestas.				
11. Ejecuta las actividades planificadas para el recojo de saberes previos de manera adecuada, eficiente y flexible, considerándolos como soporte para desarrollar los nuevos conocimientos				
12. Ejecuta las actividades planificadas para provocar conflictos cognitivos de manera adecuada, eficiente y flexible, considerándolos como soporte para desarrollar los nuevos conocimientos				
13. Recoge los saberes previos relacionados al conocimiento del tema y de los conocimientos del saber popular del contexto local..				
14. El docente explica adecuadamente los propósitos de la sesión				
15. Los recursos y materiales educativos previstos son adecuados y han permitido despertar interés, recoger los saberes previos y crear los conflictos cognitivos.				
PUNTAJE PARCIAL				

OBSERVACIONES:

--

IV. Criterio N° 3 . Momento del proceso de la sesión de aprendizaje

CRITERIOS	VALORACIÓN			
	SAT (3)	MED SAT(2)	DEF(1)	M DEF(0)
16. Plantea actividades o ejemplos en los cuales se evidencia el desarrollo de las capacidades previstas en los criterios de desempeño según las dimensiones a desarrollar.				
17. Desarrolla los conocimientos del área con rigurosidad conceptual, en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes durante la ejecución de la sesión.				
18. Aplica las estrategias planificadas en la sesión, las mismas que permiten mantener el interés y lograr los aprendizajes previstos				
19. Utiliza estrategias de enseñanza que involucren el uso de los diversos materiales educativos, recursos y espacios.				
20. Maneja la diversidad con una mirada, crítica , reflexiva y abierta				
21. El docente toma en cuenta las opiniones de los estudiantes y los orienta de acuerdo propósitos de la sesión de aprendizaje.				
22. Relaciona los contenidos con experiencias del entorno socio cultural y educativo.				
23. Los contenido son recreados, asimilados, e incorporados en el estudiante, convirtiéndose en un instrumento para la solución de problemas sociales				
PUNTAJE PARCIAL				

OBSERVACIONES:

CRITERIO N° 4 : Momento de cierre de la sesión de aprendizaje

	VALORACIÓN			
	SAT(3)	MED SAT(2)	DEF(1)	M DEF(0)
24. Promueve la transferencia de los aprendizajes a situaciones de aplicación pedagógica y social.				
25. Promueve espacios de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes para fortalecer su autonomía y la toma de decisiones relacionada al logro de sus aprendizajes.				
26. Concede a los estudiantes oportunidades equitativas para reflexionar y tomar conciencia de cómo aprendieron y como mejorar el proceso				
27. Aplica instrumentos de evaluación de manera pertinente en coherencia con los indicadores establecidos.				
28. Promueve actitudes y compromisos de mejora en los aprendizajes de manera permanente.				
PUNTAJE PARCIAL				

OBSERVACIONES:

--

CRITERIO N° 5 : Cualidades del docente y clima del aula

INDICADORES	VALORACIÓN			
	SAT(3)	MED SAT(2)	DEF(1)	M DEF(0)
29. Es puntual y respetuoso de los tiempos y promueve la práctica de las normas de convivencia.				
30. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con los estudiantes				
31. Promueve la participación de los estudiantes y el respeto a sus diferencias				
32. Mantiene activa la atención y participación de todos los estudiantes durante toda la sesión de aprendizaje.				
33. Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.				
34. Organiza y dispone el espacio físico del aula de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje				
35. Presenta una adecuada presentación personal, vistiendo acorde a su rol y profesión				
PUNTAJE PARCIAL				

OBSERVACIONES:

--

COMENTARIOS DEL FORMADOR:

PUNTAJE OBTENIDO: _____ VALORACION: _____

PUNTAJE	VALORACION
80 - 105	SATISFACTORIO
53 - 79	MEDIANAMENTE SATISFACTORIO
26 - 52	DEFICIENTE
0- 25	MUY DEFICIENTE

DOCENTE OBSERVADO

DOCENTE OBSERVADOR

DOCENTE OBSERVADOR

2.2. Entrevistas personales para la retroinformación a los formadores

Terminada la observación de la sesión se procederá a la entrevista de retroinformación. En esta se reúnen los observadores y el formador con el fin de dialogar sobre los aspectos positivos encontrados, así como las dificultades presentadas en el desempeño del formador, para terminar señalando los aspectos que se deben mejorar. Es importante que este momento se desarrolle un clima de respeto mutuo y de confianza en las posibilidades de desarrollo del formador pues de esta manera se le invita a ponerse retos para desempeñarse mejor. Terminada entrevista se hacen las anotaciones pertinentes en la ficha, esta se firma y es entregada al formador.

2.3. Reuniones de asesoramiento a formadores observados

Además de la retroinformación individual dada a los formadores, se realizará reuniones de asesoramiento a los formadores observados con la finalidad de ofrecer pautas concretas sobre cómo realizar algunas acciones al interior de las sesiones de aprendizaje. Estas se refieren al manejo metodológico y de los materiales educativos y a las relaciones que los formadores establecen con los estudiantes.

3. Grupos de interaprendizaje

Otra estrategia para optimizar el desempeño de los formadores en lo referente a la planificación del trabajo orientada a afianzar el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y demostrar un buen manejo disciplinar son los grupos de interaprendizaje.

Los grupos de interaprendizaje son equipos de formadores que tienen como objetivo el desarrollo profesional de sus miembros. De manera

específica, buscan incidir positivamente en el desempeño de los formadores en el aula. Para lograr incidir en el desempeño de sus miembros, los GIA tienen como estrategia la reflexión sobre los contenidos de las áreas curriculares de la formación docente, los aspectos metodológicos y la toma de decisiones sobre aspectos concretos e innovadores que mejoren la práctica pedagógica.

Los GIA son importantes ya que los formadores no pueden ser reducidos al papel de simples aplicadores de currículos. Los formadores tienen que estar en condiciones de participar en la diversificación del currículo para hacerlo pertinente a la realidad en cual trabajan y esto lo pueden lograr a través de la reflexión crítica que realicen de manera cooperativa con otros formadores.

Para la el desarrollo de los GIAS se propone la siguiente estrategia de trabajo:

a. Objetivo de la estrategia

Orientar el estudio de los contenidos de las áreas curriculares de formación docente buscando su integración en las sesiones de aprendizaje

b. Planeamiento de la estrategia.

La estrategia desarrolla un conjunto de cinco momentos que permiten el logro del objetivo planteado.. Se espera para su desarrollo que los formadores mantengan una actitud de colaboración y de apertura a la crítica de los colegas y que los responsables realicen un monitoreo permanente del trabajo.

Momento 1: Presentación de temas a ser trabajados por los formadores y recojo de sugerencias.

En un primer momento se hace una rueda de diálogo entre los formadores a través del cual cada formador explica de qué manera va a trabajar los contenidos dentro de una sesión de aprendizaje (enfoque, propósito, situaciones problemáticas a tener en cuenta, estrategias a utilizar, etc.) y recibe aportes de sus colegas, por ejemplo puede recibir propuestas de situaciones a ser estudiadas (casos), enfoque que debe tenerse en cuenta en la sesión, cómo abordar el contenido de manera intercultural, propuestas de fuentes bibliográficas, ideas de metodología a ser utilizada, materiales que se pueden utilizar, etc.

Momento 2: Revisión de material bibliográfico

Como el propósito de este momento es asegurar la comprensión del fascículo en su integridad para así poder transferirlo a situaciones de enseñanza con sus estudiantes, a través de estrategias adecuadas para el desarrollo de capacidades y actitudes docentes, es necesario que los formadores lean los Módulos de desarrollo de contenidos con anticipación, pues durante la reunión el tiempo no permitirá una lectura a profundidad. En este momento cada formador volverá a revisar de manera detenida los Módulos, leerá las lecturas que comprende así como las recomendaciones metodológicas para el desarrollo del tema.

Momento 3: Diseño de sesiones de aprendizaje

Para abordar el diseño de la sesión de aprendizaje la primera pregunta que debe responder el formador ¿qué deben aprender los estudiantes en esta sesión? Pregunta central que preside el trabajo del formador. Una vez precisada la respuesta deberá continuar con las siguientes fases de la programación: selección y desagregación de los contenidos, elaboración de la estrategia y elección de los materiales a utilizar.

Cabe señalar que previamente sería conveniente realizar una reflexión sobre las funciones de cada uno de los momentos de la sesión de aprendizaje que se presentan en el presente Material Autoinstrutivo.

Momento 4: Socialización de propuestas

Culminado el anterior momento se procede a socializar las propuestas de sesiones de aprendizaje a fin de recibir opiniones de los demás formadores. Para tal tarea pueden tomar como referencia el Cuestionario que se presenta en la parte final de este documento.

Momento 5: Reajuste de propuestas

Luego de haber recibido los comentarios de sus colegas formadores cada formador reajustará en lo que corresponda su programa de sesión de aprendizaje.

Para evaluar el desarrollo de los grupos de inter aprendizaje se propone la siguiente ficha de evaluación:

FICHA DE EVALUACIÓN DE GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE - GIA

ISPP _____

Nombre: _____ Fecha _____

Área que enseña: _____

Carrera _____

/Especialidad: _____

1. GIA en las que ha participado:

Tipo de GIA	En que área	Especifique temas trabajados
De contenidos disciplinar		
De metodología		
De tratamiento de lenguas		
Otro		

2. Frecuencia y duración de sesiones en este semestre..

¿Cada cuánto tiempo se organizan las sesiones de GIAs?

¿Cuánto dura cada sesión de GIA?

3. ¿Usted ha propuesto algún tema a discutir en el GIA? Si ____ No ____

¿Cuál?

Si respondió no, ¿Por qué no lo ha hecho?

4. ¿Qué actividades ha realizado dentro de su GIA? Marque las que haya realizado con un aspa.

Discusión de lecturas	
Revisión y/o elaboración de programaciones Carteles, Sílabos, Unidad, Sesión de aprendizaje)	
Análisis de las observaciones de sesiones de aprendizaje (hechas en video, en pares...)	
Discusión sobre temas propuestos por la institución o formadores.	
Sistematización de experiencias	
Uso de materiales de aprendizaje brindados por PROEDUCA.	

Otro. <i>Especifique</i>	
--------------------------	--

5. Satisfacción con el GIA

SI NO

¿Se ha sentido satisfecho(a) al haber participado en las reuniones del GIA?
¿Por qué?

¿Considera que lo trabajado en las sesiones del GIA le ha sido de utilidad para su práctica pedagógica? ¿Por qué?

6. Señale sus sugerencias y comentarios respecto al trabajo de los GIA.

Sobre utilización de los materiales de aprendizaje entregados para el desarrollo del GIA, responda

1. Marque con una aspa las **acciones** que usted haya realizado:

Leyó parcialmente los textos del fascículo, individualmente.	
Completó la lectura del todo el fascículo, individualmente	
Leyó parcialmente los textos del fascículo, en grupo.	
Completó la lectura del todo el fascículo, en grupo.	
Utilizaron, trabajaron algunos de los textos leídos con sus estudiantes.	
Otra (s)	

2. Sobre secuencia metodológica que proponen los materiales:

SI NO

¿Considera que el tiempo que le dan a la reunión del GIA es suficiente para trabajar completamente el fascículo siguiendo toda la secuencia metodológica propuesta?

¿Considera que la secuencia metodológica de los fascículos es la adecuada?

¿Considera que las orientaciones dadas en las secciones mencionadas le han sido útiles en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje?

¿En las sesiones se termina de leer todos los textos pertenecientes a un fascículo?

¿Considera difíciles de leer los textos del fascículo?

3. Tareas y cumplimiento de objetivo

	SI	NO
¿El trabajo desarrollado en los GIA ha derivado en tareas para realizar fuera de las reuniones?		
¿El material (las lecturas) les han sido entregadas a sus estudiantes?		
¿Considera que los objetivos de los fascículos se llegaron a cumplir?		

4. Señale sus sugerencias y comentarios respecto al trabajo de los GIA.

5.1.1. Presupuesto

Recursos Humanos

Cant.	Requerimiento	Costo individual	Nº de Talleres= 3	Total
2	Capacitadores	S/ 200.00	2 x200 x3	S/ 1200.00
1	Facilitador	S/ 250.00	1 x250 x 3	S/ 750.00
TOTAL				S/ 1950.00

Recursos Materiales:

Cantidad	Requerimientos	Costo individual	Total
40	Folders con fasters	S/ 0.60	S/ 24.00
40	Lapiceros	s/ 0.50	s/ 20.00
1200	Hojas bond	S/ 0.03	s/ 36.00
40	Refrigerios	S/ 5.00	S/ 200.00
600	Copias	S/ 0.10	S/ 60.00
Total			S/.340.00

Resumen del Monto Solicitado	
Recursos humanos	S/ 1950.00
Recursos materiales	S/ 340.00
Total	S/ 2290.00

5.1.2. Financiamiento.

El financiamiento de la ejecución del programa se hará con recursos propios de la institución

CONCLUSIONES

1. Las tendencias históricas sobre el estudio del desempeño del docente evidencian que ha existido una especial preocupación por designarle un rol acorde a las exigencias socioeconómicas y culturales del momento, de allí que su abordaje obedece a coyunturas estructurales de cada país, región o comunidad.
2. La variable desempeño profesional del docente siempre ha estado muy ligada a la concepción que se tiene sobre el mejoramiento de la calidad la educación pues se aprecia un cierto consenso que el éxito o el fracaso de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes.
3. Se necesita de un docente teórico – práctico y reflexivo preparado para la flexibilidad y la acción innovadora, desde el contexto socio-histórico y el pensamiento crítico, elementos básicos para la generación de una teoría pedagógica.
4. Toda estrategia parte de consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones propuestas de allí que cuando las estrategias resultan ser significativas y contextualizadas, en especial cuando se trabaja con docentes sobre la base de sus propias experiencias se consigue un buen ambiente de trabajo con predisposición de los mismos para participar activamente en las actividades de formación.
5. La evaluación del desempeño del docente se convierte en una necesidad social pues es la única manera de optimizar su desempeño en un tiempo

determinado, le permite aprender del mismo proceso evaluativo y perfeccionar su trabajo futuro.

6. La investigación realizada me permitió reflexionar sobre el desempeño docente en el IESPP “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” reconociendo las debilidades y fortalezas y así reforzarlas y replantearlas permanentemente.
7. En su mayoría los/as docentes del IESPP “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” no suelen planificar en forma coherente, así mismo, no aplican estrategias innovadoras, ni secuencias didácticas con situaciones de aprendizaje que conlleven al pensamiento crítico - reflexivo y a potencializar los aprendizajes de los futuros docentes a partir de una evaluación objetiva y humanizadora, lo que justificó la aplicación del programa de estrategias metodológicas bajo el enfoque socio crítico.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda al personal directivo del IESPP “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana, apoyar en forma decidida la puesta en práctica de la propuesta a fin de optimizar la labor de los docentes por consiguiente desarrollar capacidades pedagógicas en los estudiantes de formación magisterial.
2. En base a las debilidades encontradas en la evaluación del desempeño docente, del IESPP “Hermano Victorino Elorz Goicoechea” de la ciudad de Sullana, las autoridades educativas deben apoyar en forma decidida acciones de capacitación al personal docente y directivo de otras instituciones de formación magisterial a fin de involucrarlos en un proceso participativo, constante y permanente sobre el mejoramiento de la práctica pedagógica en los/as docentes.
3. Se recomienda que los docentes y directores de los IESPP de la región Piura se involucren en un proceso de investigación continua sobre estudios propositivos y soliciten ayuda y orientaciones a expertos en el área a fin de mejorar la práctica docente en sus respectivas instituciones de formación magisterial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alvarado, L. (2007). Modelo Teórico-Práctico derivado de la Participación Comunitaria en busca del Mejoramiento de la Calidad de Vida en la Comunidad de La Represa de El Guapo. Caracas. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1986). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Aquino, T. (2007). *Opúsculos filosóficos selectos*. Mexico: Secretaría de Educación Pública. Venezuela.
- Bravo Cesar, A. D. (2006). *Seminario de Didáctica General*. Lima: San Marcos.
- Comenio, J. (1970). *Didactica Magna*. México, Porrúa.
- Boladeras, M. (1996). Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos. Madrid: Tecnos.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona (España): Martínez Roca, SA.
- Castillo, M. (2007). Transformación de una comunidad escolar hacia la convivencia y la paz. Trabajo no publicado.
- Carrero de Blanco, A. (2005). Programa educativo ambiental para la participación ciudadana hacia el desarrollo sostenible en la zona costera del Humedal de la Laguna Grande, Municipio Brión, Estado Miranda. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas.
- SCHON DA. (23 de Octubre de 1987). *El profesional reflexivo*. Obtenido de http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- EDUCACION, M. D. (2009). *Nueva docencia en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

- EDUCACION, M. D. (2009). *Razones para propender un perfil básico y competencias para los docentes peruanos*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. DINFOCAD.
- IESPP "Hno Victorino Elor Goicoechea (2010). *Evaluacion Interna 2010*. Sullana.
- Gutierrez, A. (2006). *La investigación sobre enseñanza y aprendizaje* . Madrid España: Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas .
- Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1988). La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.
- Ignacio, M. (2003). *Evaluación del Desempeño Docente*. Bogota: B. de educación San Marcos.
- Lárez H, J. (2007). Transformación de las concepciones epistemológicas de los estudiantes docentes de la mención biología del Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Marrero, N. (2007). Empoderamiento social de comunidades rurales del estado Miranda. Trabajo no publicado.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Monereo, C. (Coord.) (2000). Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Visor.
- Moreno, C. (2007). Transformación de las concepciones subyacentes en los estilos de enseñanza del cálculo. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación

Salvador Peralta, S. (2003). *El aprendizaje y la enseñanza*.

Valdéz, H. (2004). *Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. España.

Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid: Tecnos.

Vygotski, L. (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

ANEXOS

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE

V. DATOS INFORMATIVOS

8. Carrera:
 9. Ciclo:
 10. Área:.....
 11. Docente Observado:
 12. Observador :
 13. Actividad:.....
 14. Fecha :Duración:.....

VI. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE.

ITEMS	VALORACIÓN		
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR
8. El tema de la clase corresponde al desarrollo del sílabo			
9. La matriz organizativa de la sesión presenta coherencia entre sus diferentes elementos: Dimensiones, contenidos, indicadores, instrumentos, estrategias y recursos educativos			
10. Elabora la sesión de aprendizaje orientada al desarrollo de los criterios de desempeño previstos en el sílabo			
11. Planifica actividades en la sesión de aprendizaje orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.			
12. Elabora la sesión de aprendizaje considerando el uso de recursos educativos, medios y materiales con los que cuenta el instituto superior pedagógico			
13. Utiliza los recursos educativos en la sesión de aprendizaje para la asimilación, comprensión y evaluación de la información			
14. Elabora los indicadores de evaluación en correspondencia con el aprendizaje esperado y la estrategia metodológica utilizada.			

OBSERVACIONES:

contenidos y procesos a trabajar.			
30. Hace uso adecuado de los medios y materiales didácticos.			
31. Presenta información importante y actualizada para la comprensión del tema.			
32. Desarrolla los conocimientos del área con rigurosidad conceptual, en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes durante la ejecución de la sesión.			
33. Formula preguntas variadas que ayudan a una mejor comprensión del tema.			
34. Promueve y da ejemplos de la aplicación de los contenidos a la realidad			
35. Maneja la diversidad con una mirada, crítica , reflexiva y abierta			
36. Relaciona los contenidos con experiencias del entorno socio cultural y educativo.			
37. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con los estudiantes			
38. Promueve la participación de los estudiantes y el respeto a sus diferencias			
39. Mantiene activa la atención y participación de todos los estudiantes durante toda la sesión de aprendizaje.			
40. Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.			
41. Organiza y dispone el espacio físico del aula de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje			

OBSERVACIONES:

--

IV EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

ITEMS	VALORACIÓN		
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR
9. Comunica a los estudiantes los propósitos de la sesión.			
10. Evalúa permanentemente los aprendizajes de los(as) alumnos(as)			
11. Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes previstas en sesión de aprendizaje.			
12. Concede a los estudiantes momentos para reflexionar y tomar conciencia de cómo aprendieron y como mejorar el proceso.			
13. Ha utilizado el error en forma positiva.			
14. Ofrece a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.			
15. Identifica dificultades de los estudiantes para afianzar el desarrollo de las capacidades del área			
16. Promueve espacios de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes para fortalecer su autonomía y la toma de decisiones relacionada al logro de sus aprendizajes.			

OBSERVACIONES:

--

DOCENTE OBSERVADOR

DOCENTE OBSERVADO