



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POST GRADO



Propuesta de programa de gestión del talento humano para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria - Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrion de Huacho Provincia de Huaura Región Lima 2017

TESIS

Presentado para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria

Autora: Roxana Marisol Espinoza Diaz

Asesor: Dr. Dante Guevara Servigón

LAMBAYEQUE – PERÚ

2017

TESIS

**PROPUESTA DE PROGRAMA DE GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO PARA
DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES
DEL CUARTO CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA - MATEMATICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO
SANCHEZ CARRION DE HUACHO PROVINCIA DE HUAURA REGION LIMA 2017**

Bach: Roxana Marisol Espinoza Díaz
AUTOR

Dr. Dante Guevara Servigón
ASESOR

**Presentado para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la
Educación con mención en Docencia y Gestión universitaria**

APROBADA POR:

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
PRESIDENTE

Dr. María Elena Segura Solano
SECRETARIO

Dr. Rosa Elena Sánchez Ramírez

VOCAL

LAMBAYEQUE – PERÚ

2017

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a
mi madre por ser motivación
vida, a mi esposo por su
apoyo incondicional y
a mis hijos por ser participe
de mis éxitos.

Roxana Marisol Espinoza Diaz

AGRADECIMIENTO

A mi familia por su apoyo en cada meta que me propongo para ser cada vez mejor en mi carrera profesional.

A los maestros que me apoyaron con sus asesorías y sabios conocimientos para mejorar en mi aprendizaje.

Roxana Marisol Espinoza Diaz

ÍNDICE

Resumen	
Abstract	
Introducción	
I: análisis del objeto de estudio	20
1.1. Ubicación	20
1.2. ¿cómo surge el problema?	24
1.3. ¿cómo se manifiesta y que características tiene?	25
1.4. Metodología de la investigación	26
1.4.2 variables:	28
Marco teórico	31
2.1. Antecedentes de la investigación	31
2.2 base teórica:	34
2.2.1. Teoría Psico-genética de jean Piaget.	34
2.2.4 pensamiento científico:	37
2.2.5 características del pensamiento	38
2.2.6 diferentes etapas del conocimiento.	39
2.2.7. Características del conocimiento.	42
2.2.8 método científico	44
3.2.9 el método según descartes.	45
2.2.10 el método según galileo.	46
2.2.11 el método según Bacon.	46
2.2.12 etapas del método científico:	47
2.2.13. Características del método científico	47
2.2.14. Aplicación del método científico:	48
2.2.15 problemática del método científico:	49
2.2.16. <i>Descripciones del método científico</i>	49
2.2.17. Desarrollo del método científico	50
2.2.18. Habilidades científicas	51
2.2.19 características de las habilidades científicas	53
2.2.20 habilidades científicas que debe desarrollar un estudiante	54
2.2.21 formación científica	55
2.2.22. Ventajas de la formación científica	56
2.2.23. Precursores de las estrategias cognitivas	57
2.3. Bases conceptuales	62
2.3. Evaluación	67
2.4.1. El constructivismo	67
2.4.2. Estrategia	68
2.4.3. Formación integral del alumno	68
2.4.4. Inteligencia	68
2.4.5. Planificación	68
2.4.6. Proceso enseñanza-aprendizaje.-	68
2.4.7. Métodos de enseñanza.	68

2.4.8. Clasificación de los métodos de enseñanza.	69
2.4.9.. La enseñanza problémica.	70
2.4.9.1. <i>La situación problémica</i>	71
2.3.18.2. <i>El problema docente</i>	71
2.3.18.3. Tareas problémicas,	72
2.4.10. Medios educativos.	73
2.4.11. Material educativo.	73
Estrategias cognitivas	74
2.4.12. Tipos de capacidades cognitivas:	75
2.4.13.6. La inducción o generalización	75
2.4.13. Capacidades analíticas	76
2.4.14. Capacidades creativas	76
2.4.15. Categorías de las estrategias cognitivas	77
2.4.17.2. Estrategias cognitivas de memoria	77
2.4.17.3. Estrategias cognitivas de aprendizaje	76
2.4.17.4. Estrategias cognitivas de creatividad	77
2.4.17.5. Estrategias cognitivas de realidad	
2.4.17.6. Estrategias cognitivas de convencimiento	71
2.4.17.7. Estrategias cognitivas de motivación	71
III. resultados y discusión.	
3.1. Análisis e interpretación de los datos.	73
3.3 propuesta de programa	79
Conclusiones	86
Recomendaciones	87
Bibliografía	88
Direcciones electrónicas.	89
Anexos	

RESUMEN

El talento humano se refiere principalmente a cualidades especiales en los individuos que marcan diferencias en el desempeño del comportamiento, se trata de una capacidad que se adquiere con el desarrollo bajo la influencia del medio y en alguna medida se relaciona con la inteligencia o capacidad. Conceptos como el que expresa la Lic. Yoany Rodríguez Cruz enfocan al talento como; la conjugación de conocimientos, habilidades, capacidades, motivaciones y actitudes puestas en práctica por una persona o grupos de personas comprometidas que alcanzan resultados en una organización y entorno determinado.

El talento es una característica innata en el sujeto influenciada por numerables variables que definen en gran medida los patrones de comportamiento personales y en su conjunto los organizacionales. Cuando se usa para la gestión la definición de talento, se está trabajando principalmente en las aptitudes que se tienen, que pueden devenir en actitudes y su desarrollo en capacidades, las que generan niveles motivacionales y mejoran el desempeño laboral, lográndose una satisfacción determinada con las funciones que se realizan, activándose la necesidad de crear, de hacer con calidad, permitiendo el desarrollo factores humanos eficientes, posibles para que la organización logre sus objetivos.

“El concepto de talento es integral, donde la interacción de las habilidades de una persona, sus características innatas, sus conocimientos, experiencias, inteligencia, pericia, actitud, carácter e iniciativa constituyen las competencias para aprender y desarrollarse en diferentes contextos” Lozano (2007).

Los seres humanos, docentes, no solo aportan conocimientos, habilidades y actitudes en las instituciones educativas, sino que dada la demanda de acuerdo con las exigencias del rol que desempeñan, requieren de las influencias de los procesos psicológicos como la motivación y las emociones.

Teniendo en cuenta la propuesta tenemos que el **problema** de la investigación ha quedado definido así: Se observa en el proceso docente educativo de los estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima, escaso dominio del talento humano el mismo que se refleja en la deficiencias de conocimientos y habilidades para desempeñarse

con éxito, toda vez que tienen dificultades en planificar, ejecutar y evaluar la tarea dicente

la presente investigación la abordamos en tres capítulos en el **capítulo I** hacemos una descripción del objeto de estudio y señalamos la metodología a seguir en la Investigación, en el **capítulo II** señalamos el marco teórico, en el mismo que sustentamos nuestro trabajo con las bases teóricas y conceptuales Nuestra propuesta tiene sus fundamentos en la teoría de Richar Scott.. En el **capítulo III** se hace la interpretación de la información recogida, en el mismo que se hace la propuesta de Estrategias Cognitivas para el Desarrollo del Talento Humano en los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima y finalmente sacamos nuestras conclusiones y planteamos las recomendaciones

Palabras clave: Talento, competencias desarrollo personal

ABSTRACT

Human talent refers mainly to special qualities in individuals that mark differences in the performance of behavior, it is a capacity that is acquired with the development under the influence of the environment and to some extent is related to intelligence or ability. Concepts such as that expressed by Lic. Yoany Rodríguez Cruz focus on talent as; the conjugation of knowledge, skills, abilities, motivations and attitudes put into practice by a person or groups of committed people that achieve results in a specific organization and environment.

Talent is an innate characteristic in the subject influenced by numerous variables that largely define the personal behavior patterns and the organizational ones as a whole. When the definition of talent is used for management, we are working mainly on the skills that we have, which can become attitudes and their development in skills, which generate motivational levels and improve work performance, achieving a certain satisfaction with the functions that are performed, activating the need to create, to do with quality, allowing the development of efficient human factors, possible for the organization to achieve its objectives. "The concept of talent is integral, where the interaction of a person's abilities, their innate characteristics, their knowledge, experiences, intelligence, expertise, attitude, character and initiative constitute the competences to learn and develop in different contexts" Lozano (2007).

Human beings, teachers, not only contribute knowledge, skills and attitudes in educational institutions, but given the demand according to the demands of the role they play, they require the influences of psychological processes such as motivation and emotions.

Taking into account the proposal we have the problem of research has been defined as follows: It is observed in the educational process of the students of the fourth cycle of the Career Professional Secondary Education Mathematics specialty of the National University Faustino Sánchez Carrion of the province of Huaura Lima Region, little human talent domain that is reflected in the deficiencies of knowledge and skills to perform successfully, since they have difficulties in planning, executing

and evaluating the task say

This research is dealt with in three chapters in chapter I, we describe the object of study and we indicate the methodology to be followed in the research, in chapter II we indicate the theoretical framework, in which we sustain our work with the theoretical foundations and conceptual Our proposal has its foundations in the theory of Richar Scott .. In chapter III the interpretation of the collected information is done, in the same that the proposal of Cognitive Strategies for the Development of Human Talent is made in the students of the fourth cycle of the Professional Career of Secondary Education specialty Mathematics of the National University Faustino Sánchez Carrión of the province of Huaura Lima Region and finally we draw our conclusions and propose the recommendations.

Keywords: Talent, personal development competencies

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el estudiante o profesional exitoso se distingue tanto por su bagaje de conocimientos y habilidades, además por su capacidad para adaptarse a las exigencias cambiantes de su carrera o empleo y para dominarlas, es decir, que se destaca por su capacidad para aprender.

Según GARCÍA (1994), “la sociedad actual demanda personas que, a través de un aprendizaje continuo, se conviertan en sujetos autónomos, capaces de tomar conciencia de sus propios procesos mentales al enfrentarse con los problemas, analizarlos adecuadamente, planificar, supervisar y evaluar la propia actuación”. La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea, UNESCO (1998).

Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético y responsable. La responsabilidad ciudadana y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional y por tanto, vinculados a la competencia del profesional constituyen centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las universidades en la actualidad que se expresa en la necesidad de transitar de una formación tecnocrática a una formación humanista del profesional. En la carrera profesional de educación secundaria - matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho provincia de Huaura región Lima, el problema se evidencia en la deficiente formación en competencias profesionales para lograr un desempeño eficiente en el campo laboral. Tienen dificultades para planificar, ejecutar y evaluar con éxito las actividades que su campo laboral requiere. En el proceso de formación profesional desarrollan asignaturas formativas, Prácticas Profesionales, llegan al décimo ciclo y terminan la carrera profesional con deficiencias en conocimientos y habilidades para desempeñarse con éxito, toda vez que tienen dificultades en planificar, ejecutar y evaluar la tarea docente.

Esta situación es preocupante toda vez que hoy se insiste en la vinculación de la educación con el trabajo, esto reactivó el significado de la expresión pertinencia social en la formación de los profesionales, resaltando la necesidad de reflexionar sobre los aprendizajes que se ofrecen en las instituciones de educación superior, los cuales deben servir al alumno no sólo para su desarrollo como persona, sino también para ser útil a la sociedad, a su entorno inmediato.

En tal sentido, se exige que la institución educativa forme personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social

El **objeto de estudio**, está identificado en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera profesional de educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima, y el **Objetivo General** proponer el programa de Estrategias del Talento Humano para Lograr desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho, **Objetivos Específicos Evaluar las competencias profesionales** de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho **Elaborar el marco teórico** que de sustento al programa de estrategias del talento humano fundamentado en la teoría de Richard Scott, para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho, **Proponer el programa** de estrategias del talento humano para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho. Y **el campo de acción** se centrará en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho. Y se define la **hipótesis**, Si propone un Programa de Estrategias de gestión del talento humano, fundamentado en la teoría de Richard Scott entonces, posiblemente se desarrollará las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera

profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional
Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

CAPÍTULO I

I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN

Huacho es una ciudad en la costa central del Perú, capital de la provincia de Huaura y sede regional del departamento de Lima, ubicada en una bahía formada por el océano Pacífico a 148 km al norte de la ciudad de Lima, próxima a la desembocadura del río Huaura.

La ciudad de Huacho, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, es la decimonovena ciudad más poblada del Perú y albergaba en el año 2007 una población de 173 585 habitantes

Está próxima a la Reserva Nacional Lomas de Lachay. Su área urbana ocupa no sólo el distrito homónimo, sino también los distritos de Santa María al este, Huaura, Hualmay y Carquin al norte.

Etimología

La ciudad de Huacho tiene un origen remoto. El historiador Max Espinoza Galarza, con la colaboración del funcionario de la FAO para la Región Norte de Latinoamérica y autodidacta Francisco Costa Esparza, en la obra *Toponimia Quechua en el Perú*, indica que Huacho proviene de la palabra Huaqcha que en quechua significa "Huérfano". Debido a que los caciques de la costa norte castigaban duramente a los indios desobedientes; a ellos los desterraban al despoblado de Huacho; por eso se les llamaba Los Huachus, que significa huérfano, abandonado. Por su parte don Felipe Paz Soldán, señala que en quechua la palabra Huacho significa Camellón y en aymara becoquín o birrete. A la vez que Carlos Zegarra Talavera nos refiere que el Curaca de la zona era un tal "Huachu", cuyo nombre fue motivo de inspiración para los españoles, comandados por el Capitán Hernando Pizarro, cada vez que mencionaban este lugar, los hispanos en vez de Huachu pronunciaban Guacho. Como esta frase se generalizó hizo popular "la tierra de Guacho. Arnaldo Arámbulo señala que Huacho es de "Gua", amigo y "Chus", peces; "Amigo de los Peces". Hay que tomar en consideración y como punto importante, que la Diosa de los humedales era Urpay Huachac y que de su nombre derive el vocablo "Huacho". En la sierra, correspondiente a los valles de la costa central, existió también el culto a Urpay Huachac, llevado quizá por los pescadores en sus trueques de pescado seco. Entre los habitantes de la serranía

de las quebradas de Lurín y Lima eran adoradas las cinco hermanas de Pachacámac, siendo una de ellas Urpay Huachac.

División administrativa

La ciudad de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática se forma con cinco distritos administrativos las cuales son el: Distrito de Huacho, Distrito de Santa María, Distrito de Hualmay, Distrito de Carquín y Distrito de Huaura.

Según proyecciones oficiales de población publicadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática en el año 2012 es la decimonovena ciudad más poblada del país, alcanzando una población estimada de 173.585 habitantes.

Distrito	Población
Cercado de Huacho *	39.303
Santa María	32.747
Hualmay	30.777
Carquín	7.465
Huaura	37.403
Cono Sur de Huacho *	25.890
Total área urbana	173 585
(*) Forma parte del Distrito de Huacho	
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática	

Huacho como ciudad metropolitana

El surgimiento del área metropolitana resultado de la unión urbana y política, deviene como efecto de un crecimiento muy notorio y a la vez desordenado en algunos sectores, crecimiento en su mayoría horizontal, en la última década del siglo XX. El área metropolitana que tiene por cabeza a la ciudad y está compuesta por el continuo urbano conformado por las áreas urbanas de los distritos de Huacho, Santa María, Hualmay, Carquín y Huaura, cuya unión urbana es reconocido en el Plan de Desarrollo Concertado de la Provincia de Huaura que define la cooperación mutua de los distritos involucrados en beneficio de promover

y alcanzar el desarrollo urbanístico, económico y social como una sola ciudad integrada.

Población

La ciudad de Huacho tiene una población mayoritariamente mestiza. Sin embargo existen importantes colonias minorías, producto de las migraciones, por ejemplo las minorías italianas, chinas, japonesas, argentinas y españolas de la segunda colonización.

El crecimiento que ha tenido la ciudad en las últimas décadas, al igual que varias de las ciudades de la costa del Departamento, ha sido en gran parte debido a los siguientes factores: al inicio del proceso nacional de urbanización de los años 60; al terremoto de Huaraz en 1970, gran causante de corrientes migratorias hacia las provincias del norte del departamento de Lima, a la aplicación de la Reforma Agraria que consolidó localmente a la población campesina del valle, transformando al hermoso bosque virgen que era la campiña de Huacho en una campiña contaminada y repartida tan desordenadamente que se aprecia la poca importancia que dieron los alcaldes de Huacho a este problema. Lo que generó nuevas demandas en actividades de comercio y servicios; y, durante la época del terrorismo como, lugar de refugio para las poblaciones afectadas, lo que se expresa en la tasa de crecimiento de su población, pese a la caída de la población provincial entre 1981 y 1993.

La Dirección de Desarrollo Urbano del Ministerio de Transportes y Comunicaciones, ha ubicado a Huacho dentro de la tipología de **un centro administrativo de servicios especializados**: financiero, comercial, industrial, portuario y turístico.

En cuanto a la evolución de la población de la ciudad de Huacho, tiene un crecimiento del 4% anual, con una expansión del casco urbano principalmente en el Sur y Este de la ciudad.

Instituciones educativas

- IE 20321 Santa Rosa Sin comentarios
- IE 20325 San José de Manzanares

- IE 20364
- IE 20827 Mercedes Indacochea Lozano
- IE Nuestra Señora de la Merced
- IE Inmaculada Concepción
- IE 20318 A. José macnamara

La **Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión** (siglas: **UNJFSC**) es una universidad pública ubicada en la ciudad de Huacho al norte de la ciudad de Lima en Perú. Fue fundada en el año 1968, constituyéndose como la primera universidad de la provincia de Huaura y del Norte Chico. En la actualidad, la universidad cuenta con aproximadamente 12.000 estudiantes de pregrado y postgrado agrupados en sus 13 facultades y 37 escuelas profesionales. Fue nombrada así en honor al precursor de la independencia peruana José Faustino Sánchez Carrión.

En la fecha 29 de noviembre de 1959 visitan la ciudad de Huacho el Dr. Javier Pulgar Vidal, en su condición de Rector de la Universidad Comunal del Centro, acompañado por el profesor alemán Dr. Erwin Scheweigger a dictar unas charlas magistrales sobre la posibilidad de instalar en Huacho la futura Facultad de Acuicultura y Oceanografía. Con este propósito se constituyó el Comité Pro Facultad presidido por el Sr. Enrique V. Reyes, en su calidad de Alcalde provincial, e integrado por otras personalidades huachanas entre las que cabe destacar a Augusto Torero y Flor de María Drago Persivale.

Con fecha 16 de diciembre de 1959 la Universidad Comunal del Centro oficializó la creación de la Facultad de Acuicultura y Oceanografía con sede en Huacho é inicia sus actividades el 3 de Abril de 1960, lo apadrinaron el Cónsul de la Embajada de Japón y el agregado cultural de la Embajada de Alemania. Su primer Decano fue precisamente el Dr. Erwin Scheweigger.

En enero de 1962 la Universidad Comunal del Centro se convierte en Universidad Nacional del Centro del Perú, la misma que en 1963 crea 2 Facultades más en Huacho: La Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Letras y Educación.

En los años siguientes, los estudiantes y profesores de estas 3 Facultades inician la lucha por la independencia y autonomía de la filial huachana, la cual se consigue

en diciembre de 1968 mediante el Decreto Ley N°17358 dado por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas del Perú, presidido por el General Juan Velasco Alvarado, mediante el cual se convierte la filial huachana de la Universidad Nacional del Centro del Perú en Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El gestor de esta conversión fue el Ing. Luis Felipe Ricci Bohóquez, que en ese entonces tenía el cargo de vicerrector de la filial de huacho, convirtiéndose en su primer Rector.

El nombre designado a esta nueva universidad fue inspirado a que en los años 1819 a 1820 vivió muy cerca de Huacho, en Sayán, el ilustre prócer de la independencia Don José Faustino Sánchez Carrión Rodríguez, quien redactaba sus cartas con el seudónimo de “El Solitario de Sayán”.

Desde entonces, la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión ha formado miles de profesionales que se encuentran laborando a lo largo y ancho de nuestro país, contribuyendo con la educación, la cultura y el desarrollo.

Hoy por hoy, la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión posee una moderna ciudad universitaria con sede en Huacho, más conocida como la “Capital de la Hospitalidad”, y cuenta con 13 Facultades en la que se imparten 37 carreras profesionales y, cuenta también con una Escuela de Posgrado en la que se forman maestros y doctores

1.2. ¿Cómo se manifiesta el problema y qué características tiene?

En la carrera profesional de educación secundaria - matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho provincia de Huaura región Lima, el problema se evidencia en la deficiente formación en competencias profesionales para lograr un desempeño eficiente en el campo laboral. Tienen dificultades para planificar, ejecutar y evaluar con éxito las actividades que su campo laboral requiere.

En el proceso de formación profesional desarrollan asignaturas formativas, Prácticas Profesionales, pero llegan al décimo ciclo y terminan la carrera profesional con deficiencias en conocimientos y habilidades

para desempeñarse con éxito, toda vez que tienen dificultades en planificar, ejecutar y evaluar la tarea dicente.

Esta situación es preocupante toda vez que hoy se insiste en la vinculación de la educación con el trabajo, esto reactivó el significado de la expresión pertinencia social en la formación de los profesionales, resaltando la necesidad de reflexionar sobre los aprendizajes que se ofrecen en las instituciones de educación superior, los cuales deben servir al alumno no sólo para su desarrollo como persona, sino también para ser útil a la sociedad, a su entorno inmediato.

En tal sentido, se exige que la institución educativa forme personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social.

1.3. Metodología de la investigación

1.3.1. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, lo ubicamos en el Nivel de investigación de Tipo Socio Crítico Propositivo ya que analiza la realidad y propone cambiarla en beneficio de una mejor formación del futuro profesional, por lo que las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos son cualitativas. El objeto de estudio que tiene relación con la persona que lo estudia y el grado de subjetividad se reducirá a lo máximo aplicando la rigurosidad científica.

El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima. Con la finalidad de determinar el nivel de dominio de Estrategias del talento humano para desarrollar las competencias profesionales

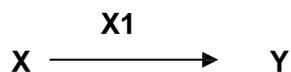
El trabajo de investigación es Socio crítico-propositivo, porque tiene como finalidad mejorar el nivel de competencias profesionales de los estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

Población La población que se ha considerado para la presente investigación, está representada por todos los estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima, que representan un total de 30 estudiantes.

Muestra El tamaño de la muestra será del tamaño de la población 30 estudiantes

La presente investigación se centra en el propósito de proponer un programa de estrategias de gestión del talento humano para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

El diseño empleado en la investigación es el siguiente:



X 1= 01, 02, 03,

En donde:

X = Realidad objetiva

X1 = Estrategias Cognitivas

Y = Propuesta

1.3.2 Instrumentos de recolección de datos.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una ficha de observación: con un conjunto de preguntas con tres valoraciones respecto a las variables a medir.

Es importante resaltar la colaboración de los docentes de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión quienes hicieron posible cumplir esta etapa conforme se había planificado.

CAPITULO II

II. Marco teórico

2.1. Antecedentes del problema

2.1.1. Título : Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados.

Autor : Galvarino Javier Jofré Araya.

Institución : Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Programa de Doctorado:.

Lugar : Barcelona.

Año : 2009

Conclusiones:

- Estructuras curriculares sobrecargadas; falta de coherencia en el perfil de egreso; débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a alumnos con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza.
- Distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación; específicamente, falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la enseñanza media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar.
- Formación disciplinar que estaría siendo „deficiente” en algunas áreas que resultan claves para el ejercicio profesional de la docencia, cuestión que ponen en evidencia varios de los entrevistados.
- Falta de manejo de estrategias que le permitan intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estrategias como las que siguen: planificación curricular que le permita implementar proyectos

de acción educativa, tanto de las experiencias de aprendizaje como de la forma de trabajo y organización que ha de tener como profesor; creación de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje de todos los alumnos, ambiente que le permita una cercanía con los alumnos y sus procesos de aprendizaje; elaboración de instrumentos de evaluación que le permitan ir acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

2.1.2. El proceso de formación en la gestión de los recursos humanos, reflexiones desde su teoría Lic. Cecilio Pérez Ricardo. Hostal Villa Eulalia. ICE-MINED.

Dr. C. Pedro E. Rodríguez Valle. IPLAC-UCPEJV-MINED.

Resumen

Los enfoques actuales de la GRH promueven el concepto talento humano, el cual se estima resulta de mayor correspondencia con la formación humanista de la sociedad cubana en contraposición al tradicional concepto de recuso humano. Existen en la actualidad diversidad de modelos para la GRH. Los mismos aunque pretenden integrar de forma sistémica las actividades de esta área, también se ven influenciados por las diferentes teorías. Surgen más recientemente modelos de gestión del talento que asumen la formación como desarrollo de capacidades que se convierte en una política de retención de profesionales que articula la gestión del talento. Se coincide con este acercamiento sistémico ya que responde a una concepción de formación como proceso.

La evaluación del desempeño se asume, en su condición de concepto más general del que se deriva el de evaluación del desempeño profesional, como un proceso inherente a la GRH, que tiene como esencia la valoración del desempeño con el propósito fundamental de lograr su mejoramiento, a

través del empleo que se hace de la información que produce la evaluación en la toma de decisiones relativas a otros procesos como la formación, la compensación y la estimulación.

2.1.3. Gestión del talento humano en la universidad pública

Clara Orizaga Rodríguez¹

Conclusiones

- ✓ Definir parámetros para el ingreso y permanencia del personal docente seleccionado bajo los criterios que se señalen en el modelo que se proponga, buscará que se realicen conforme a los méritos que el docente demuestre y en cumplimiento a la función administrativa que toda organización debe realizar
- ✓ La calidad educativa depende de múltiples factores, la asociación entre las variables modelo educativo y proceso de reclutamiento (y modelo y formación y actualización) del personal académico, se debe asumir como deseable para contribuir a la calidad educativa en las universidades, ya que el docente tiene gran injerencia en la formación de la mentalidad de los estudiantes quienes posteriormente con sus ideas, han de sostener al país y al mundo.
- ✓ Estudiar el cumplimiento de un proceso de selección idóneo, analizando las posibles circunstancias que provoquen desviaciones entre el perfil del académico que se requiere contratar y el del realmente contratado requerirá de un cuidadoso análisis de los factores involucrados para que los resultados sean útiles.
- ✓ Los procesos de selección de personal docente universitario, son de suma relevancia ya que a través de

ellos es que sería posible garantizar que se cumpla con los perfiles de inicio del sistema.

- ✓ Utilizar las herramientas adecuadas para administrar integralmente del talento humano es con la pretensión de que en un proceso lógico de dirección, se coadyuve a la mejora de la productividad humana y organizacional.

2.2. Base teórica

2.2.1. Talento Humano

Se puede considerar como un potencial. Lo es en el sentido de que una persona dispone de una serie de características o **aptitudes** que pueden llegar a desarrollarse en función de diversas variables que se pueda encontrar en su desempeño.

El talento es una manifestación de la inteligencia emocional y es una aptitud o conjunto de aptitudes o destrezas sobresalientes respecto de un grupo para realizar una tarea determinada en forma exitosa. El talento puede ser heredado o adquirido mediante el aprendizaje. Por ejemplo, una persona que tenga el talento de ser buen dibujante muy probablemente legará esta aptitud a sus hijos o a alguno de sus descendientes. Asimismo una persona que no es y desee ser dibujante deberá internalizar mediante el aprendizaje continuo y esforzado la destreza e internalizarlo en su cerebro la condición que le permita desarrollar la aptitud.

El talento intrínseco a diferencia del talento aprendido es que el individuo lo puede dejar de ejercer por mucho tiempo y volver a usarlo con la misma destreza que cuando dejó de usarlo; el talento aprendido requiere de ser ejercitado continuamente para no perder la destreza.

2.2.2 Gestión integral del talento humano

El talento humano se refiere principalmente a cualidades especiales en los individuos que marcan diferencias en el desempeño del comportamiento, se trata de una capacidad que se adquiere con el desarrollo bajo la influencia del medio y en alguna medida se relaciona con la inteligencia o capacidad. Conceptos como el que expresa la Lic. Yoany Rodríguez Cruz enfocan al talento como; la conjugación de conocimientos, habilidades, capacidades, motivaciones y actitudes puestas en práctica por una persona o grupos de personas comprometidas que alcanzan resultados en una organización y entorno determinado.

El talento es una característica innata en el sujeto influenciada por numerables variables que definen en gran medida los patrones de comportamiento personales y en su conjunto los organizacionales. Cuando se usa para la gestión la definición de talento, se está trabajando principalmente en las aptitudes que se tienen, que pueden devenir en actitudes y su desarrollo en capacidades, las que generan niveles motivacionales y mejoran el desempeño laboral, lográndose una satisfacción determinada con las funciones que se realizan, activándose la necesidad de crear, de hacer con calidad, permitiendo el desarrollo factores humanos eficientes, posibles para que la organización logre sus objetivos.

“El concepto de talento es integral, donde la interacción de las habilidades de una persona, sus características innatas, sus conocimientos, experiencias, inteligencia, pericia, actitud, carácter e iniciativa constituyen las competencias para aprender y desarrollarse en diferentes contextos” Lozano (2007).

Los seres humanos, docentes, no solo aportan conocimientos, habilidades y actitudes en las instituciones educativas, sino que dada la demanda de acuerdo con las exigencias del rol que

desempeñan, requieren de las influencias de los procesos psicológicos como la motivación y las emociones.

2.2.3. Introducción a la moderna gestión del talento humano

En los nuevos escenarios, por los cuales estamos transitando, se pueden identificar tres aspectos que se destacan por su importancia: La globalización, el permanente cambio del contexto y la valoración del conocimiento.

Las viejas definiciones que usan el término Recurso Humano, se basan en la concepción de un hombre como un “sustituible” engranaje más de la maquinaria de producción, en contraposición a una concepción de “indispensable” para lograr el éxito de una organización.

Cuando se utiliza el término Recurso Humano se está catalogando a la persona como un instrumento, sin tomar en consideración que éste es el capital principal, el cual posee habilidades y características que le dan vida, movimiento y acción a toda organización, por lo cual de ahora en adelante se utilizará el término Talento Humano.

La pérdida de capital o de equipamiento posee como vías posibles de solución la cobertura de una prima de seguros o la obtención de un préstamo, pero para la fuga del talento humano estas vías de solución no son posibles de adoptar.

Toma años reclutar, capacitar y desarrollar el personal necesario para la conformación de grupos de trabajos competitivos, es por ello que las organizaciones han comenzado a considerar al talento humano como su capital más importante y la correcta administración de los mismos como una de sus tareas más decisivas. Sin embargo la administración de este talento no es una tarea muy sencilla.

Cada persona es un fenómeno sujeto a la influencia de muchas variables y entre ellas las diferencias en cuanto a aptitudes y patrones de comportamientos son muy diversas. Si las

organizaciones se componen de personas, el estudio de las mismas constituye el elemento básico para estudiar a las organizaciones, y particularmente la Administración del Talento Humano.

La empresa de hoy no es la misma de ayer, los cambios que diariamente surgen en el mundo influyen notoriamente en el diario accionar de cada empresa; con esto, cada uno de los componente de ella debe moldearse para ajustarse óptimamente a estos cambios.

Cada factor productivo debe trabajar de manera eficaz en el logro de los objetivos que estos cambios conllevan; y es aquí donde se llega a realizar el tratamiento del recurso humano como capital humano, es a este factor a quien debe considerarse de real importancia para aumentar sus capacidades y elevar sus aptitudes al punto tal en que se encuentre como un factor capaz de valerse por sí mismo y entregarle lo mejor de sí a su trabajo, sintiéndose conforme con lo que realiza y con cómo es reconocido.

La gestión que comienza a realizarse ahora ya no está basada en elementos como la tecnología y la información; sino que “la clave de una gestión acertada está en la gente que en ella participa”. Lo que hoy se necesita es desprenderse del temor que produce lo desconocido y adentrarse en la aventura de cambiar interiormente, innovar continuamente, entender la realidad, enfrentar el futuro, entender la empresa y nuestra misión en ella.

Una herramienta indispensable para enfrentar este desafío es la Gestión por Competencias; tal herramienta profundiza en el desarrollo e involucramiento del Capital Humano, puesto que ayuda a elevar a un grado de excelencia las competencias de cada uno de los individuos envueltos en el que hacer de la empresa.

La Gestión por Competencias pasa a transformarse en un canal continuo de comunicación entre los trabajadores y la empresa; es ahora cuando la empresa comienza a involucrar las necesidades y deseos de sus trabajadores con el fin de ayudarlos, respaldarlos y

ofrecerle un desarrollo personal capaz de enriquecer la personalidad de cada trabajador.

2.2.4. Competencias profesionales

a) Concepto

“Conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” Boyatzis (1982).

“Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” Spencer y Spencer (1993).

“Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad.” Feliú y Rodríguez (1996).

“Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” Ansorena Cao, (1996).

Las competencias profesionales evidencian el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, hace referencia al saber y al saber hacer.

Es la interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona que terminan y predicen el comportamiento que conduce a la

consecución de los resultados u objetivos que se pretenden alcanzar en la organización.

Dentro de las organizaciones, las competencias son utilizadas para potenciar el capital humano a fin de que favorezca el logro de los objetivos del puesto, área y organización, así como también de recursos para desarrollar profesional y personalmente al trabajador.

La competencia profesional se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y es, por consiguiente, una función realizada por un individuo.

b) Componentes de la competencia profesional

La pirámide de Miller (1990), muestra las competencias del profesional por etapas. Distingue cuatro fases, situando en la base de la pirámide los conocimientos necesarios para poder desarrollar sus tareas profesionales con eficacia. En el siguiente nivel se encuentra la capacidad para saber cómo utilizar los conocimientos, analizar e interpretar los datos obtenidos. Esta capacidad se define como competencia. Sin embargo, no sólo es preciso conocer o saber utilizarla sino también demostrar cómo se utiliza, es decir, es necesario conocer la actuación de un profesional frente a una situación clínica específica; lo que se corresponde con el tercer nivel. Finalmente, es además, preciso conocer lo que un profesional hace en su práctica laboral.

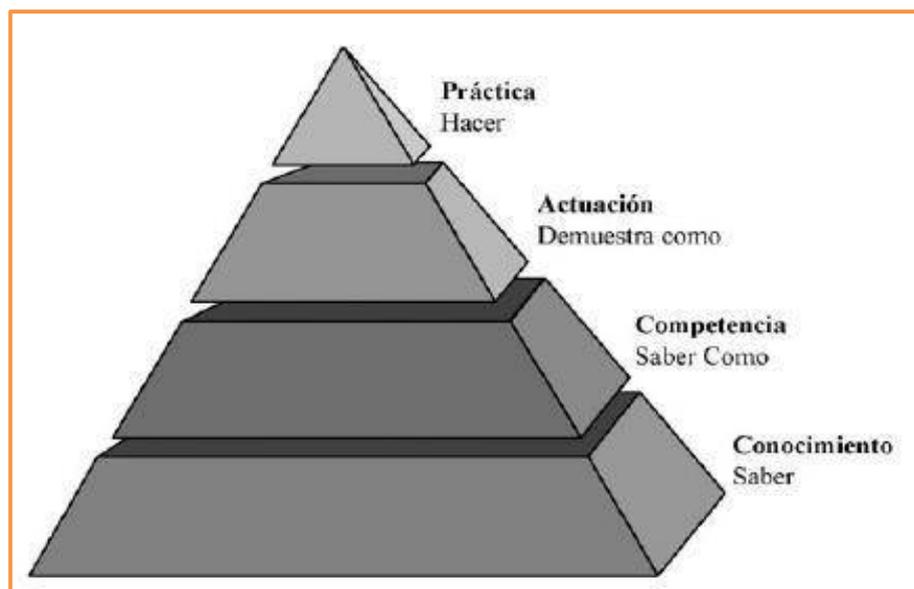


Figura N° 01. Pirámide de las competencias.

Conocimiento (Saber)

La acumulación de conocimientos, al igual que la adquisición de competencias, son procesos continuos e indefinidos en el tiempo. Durante la etapa de pregrado se pone especial énfasis en el aprendizaje de una serie de disciplinas científicas, pero la adquisición del saber no acaba aquí. Continuará en la etapa de especialización y se prolongará a lo largo de la vida laboral en todas sus facetas, tanto en la docente, en la de investigación como en la asistencial.

Habilidades, destrezas (Saber cómo)

El aprendizaje debe proyectarse a la acción. Por este motivo ya en la etapa de pregrado los conocimientos se complementan con la práctica. Todas las asignaturas llevan asociadas unas prácticas bien en un laboratorio experimental, bien con compañeros de clase, bien con la simulación de ejercicios prácticos mediante ordenador, o a través de un examen escrito.

Actuación (Demuestra cómo)

Toda empresa, organización o asociación tiene una cultura organizacional, es decir, unas normas, un código de

conducta. La característica del profesional es ser flexible, tolerante y comunicativo con sus compañeros.

Práctica, desempeño (Hacer)

En esta etapa o nivel, el docente, de forma autónoma y profesional, desempeña su trabajo con éxito, utiliza los materiales adecuados, las estrategias didácticas idóneas y pertinentes. Desempeña su trabajo con éxito y sin dificultad, planificando, ejecutando y evaluando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Echeverría (2005) por su parte, afirma que la competencia de acción profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. En consecuencia la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; tener un auto concepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizarlas frustraciones, tal y como afirma el propio Echeverría (2005).

c) Formación de la competencia profesional

La competencia profesional es el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional sino que lo

acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión” González (2002).

De esta manera la competencia profesional como configuración psicológica de la personalidad que expresa la calidad de la actuación profesional se construye de forma individual por los sujetos en el proceso de su formación y desarrollo profesional durante el tránsito por la Universidad y su posterior desempeño en la profesión.

La concepción del desarrollo profesional como proceso de formación permanente de la persona en un contexto histórico social determinado, nos permite comprender cómo la competencia profesional se construye y se desarrolla de forma gradual y continua durante el proceso de formación y posterior desempeño del sujeto en la profesión y lo conduce a una actuación profesional autónoma, ética, responsable y eficiente.

d) Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesión

Al plantearnos frente al tema de las competencias profesionales docentes, pensamos que es necesario fijar nuestra mirada en las principales funciones que están llamados a desempeñar los profesores, porque éstas nos permitirán realizar un acercamiento a estas competencias que actualmente se requieren a quienes se desempeñan en los centros de enseñanza media.

Sarramona (2005) plantea que las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las didácticas; las tutoriales; las de vinculación con el medio social; las de formación e innovación.

Función didáctica. En sintonía con el enfoque de esta investigación, es preciso reconocer que para que el profesor pueda desarrollar las actividades didácticas requiere no sólo la comprensión de la disciplina que enseña, sino además desarrollar un conocimiento didáctico de la misma.

Shulman (1989) plantea que lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable.²² En este mismo sentido, Putman y Borko (2000), citando a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido:

Concepción global de la docencia que tiene el profesor – conocimiento y creencias – sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los alumnos aprendan.

Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas... que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los alumnos.

Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y la forma en que los alumnos aprenden habitualmente, considerando las dificultades que suelen encontrar en el proceso.

Conocimiento del currículum y de los materiales respectivos, esto implica estar familiarizado con el abanico de libros de texto y otros recursos de docencia disponibles para enseñar los diversos temas. La función didáctica se desarrolla a través de un proceso que comporta, al menos: la planificación

curricular, aplicación o puesta en práctica en el marco del aula y la evaluación.

Planificación curricular. Gairín (1997) afirma que planificar es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones. Es decir, quien planifica decide por adelantado cuestiones tales como: ¿Qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? Sin embargo, también incluye mecanismos de control que permiten realizar las adaptaciones que sean necesarias que las nuevas realidades impongan.

Por su parte, Zabalza (2003), sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. En efecto, algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte de los docentes: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para facilitar el acceso a los contenidos, que tienen por finalidad facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Para analizar este proceso nos podemos servir de los siguientes interrogantes:

¿Qué hace el profesor cuando se planifica? En términos generales trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Este proceso incluye los siguientes componentes: un fin o meta a alcanzar; un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar y sobre la propia actividad de planificación; una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas

a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación.

¿Cómo planifican los profesores? Shavelson y Stern (1981), fruto de una investigación, sostienen que los docentes realizan sus tareas adoptando decisiones en base a sus características cognitivas y actitudinales, además de considerar la información de que disponen y las conjeturas que realizaban en torno a los alumnos, a las tareas y al ambiente de la organización educativa en la que se desempeñan profesionalmente.

¿Qué se planifica? La estructura clásica consigna: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Actualmente se suelen incluir aspectos tales como: la contextualización del proyecto; las estrategias de apoyo a los alumnos; la incorporación de fases de recuperación; dispositivos de evaluación.

Puesta en práctica en el contexto de aula. En esta fase del proceso se integran las diversas tomas de decisiones que los profesores realizan para gestionar el desarrollo de las actividades docentes, entre ellas: la metodología didáctica, el desarrollo de las tareas instructivas y la organización de los espacios.

Metodología didáctica. Desde la aportación de Gallego y Salvador (2002) podemos sostener que la metodología didáctica: Cumple la función de justificar racionalmente (o legitimar) el método. Esta justificación deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso didáctico, pero especialmente de la finalidad. Así, puesto que el aprendizaje hace referencia a un sujeto y a un objeto, el método tiene una doble justificación: psicológica (adecuación al sujeto que aprende) y lógica (adecuación al contenido que

se aprende). Pero el método también debe adecuarse al contexto en que se desarrollan las actividades de aprendizaje.

Por tanto, podemos reconocer la existencia de varios métodos, dependiendo de los objetivos que desean alcanzar, del lugar que se ofrece al alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje, del tipo de contenidos que se desea abordar. A partir de lo anterior, podemos distinguir entre las metodologías centradas en:

La transmisión de la información: el profesor es el principal agente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Jiménez et al (2007), apoyándose en las aportaciones de Herrero, identifica cuatro modalidades: el método magistral, el demostrativo, el interrogativo y por descubrimiento.

Los procesos de aplicación: Puente (1992) sostiene que como todo proceso, el aprendizaje tiene una curva de desarrollo, con un inicio y con un final, que es preciso diseñar y dar cuerpo antes y durante el curso en los que se desarrolla el mismo. A partir de esta necesidad, él plantea un posible esquema de articulación dividida en seis fases – presentación, ampliación y diferenciación, búsqueda de soluciones, aplicación de soluciones, transferencia y evaluación – indicando las ayudas o refuerzos didácticos que se podrían introducir en cada una de ellas.

La actividad del alumno: estos métodos se caracterizan por acentuar el papel autónomo y activo del alumno. Puente (1992) aborda estas metodologías desde la perspectiva de la enseñanza grupal y la individualizada.

Desarrollo de las tareas instructivas. Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de

enseñanza – aprendizaje. Además, constituyen unidades integradas, en las que están presentes tanto los objetivos formativos (que le dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes deberán llevar a cabo las actividades demandadas). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde la perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proceso formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

Variedad de las tareas. Uno de los aspectos que suele llamar la atención en las clases de enseñanza media es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo, concretamente, en ellas prima la exposición del profesor.

Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea. Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento, considerando que actualmente se requiere algo más que la sola memorización.

Importancia de los productos de la actividad. Un asunto interesante relativo a las tareas es concebirlas como un proceso que se desarrolla a partir de objetivos – que quedan claros para quien ha de desarrollarlas – que implican un desarrollo y que concluye con un producto (testimonio de la actividad realizada).

Organización de los espacios. Los nuevos planteamientos didácticos, que parten de fundamentos más centrados en los procesos de aprendizaje, otorgan una gran importancia a las condiciones ambientales en las que se desarrolla la interacción educativa. En efecto, la calidad de los espacios

acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción tanto de profesores como de alumnos.

Justamente en esta línea está la aportación que realizan Navío y Ruiz (2007), quienes sostienen que la organización y gestión de los espacios – en el ámbito educativo – se convierten en factores esenciales que pueden facilitar o bien condicionar los procesos de comunicación que se establecen en el seno del grupo y, como fruto de ello los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, el docente tiene el desafío de convertirse en un comunicador llamado a gestionar el entorno, con el propósito de favorecer y organizar un mejor ambiente de enseñanza – aprendizaje.

Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Casanova (1995) refiriéndose al proceso de evaluación sostiene que: “es un proceso de recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomas de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.

Lo anterior, lo podemos complementar con el aporte de Sanmartí (2007) quien afirma que la toma de decisiones se relaciona fundamentalmente con dos finalidades diversas, aunque complementarias:

Las de carácter social, que están orientadas a certificar públicamente (alumnos, padres y apoderados, sociedad en general) el nivel de logro alcanzado en cuanto a manejo de conocimientos y destrezas, al finalizar una unidad o etapa de

aprendizaje. Esta evaluación es comúnmente conocida como sumativa.

Las de carácter pedagógico o reguladoras, que están orientadas a identificar los cambios necesarios de introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción de conocimiento. Esta evaluación es comúnmente reconocida como formativa.

Ahora bien, Brown (2003) plantea que una evaluación de los conocimientos, las capacidades y habilidades de los alumnos es crucial en el proceso de aprendizaje. Tal es así que cuando la evaluación es realizada correctamente, puede ser motivadora y productiva para los alumnos, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan realizar algunas modificaciones.

Ruíz (2007), junto con reconocer la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, plantea la necesidad de concretar aspectos relativos a: *¿Qué evaluar?* En la evaluación de los aprendizajes es muy importante, además de valorar su adquisición, poner la atención en el proceso de construcción, ya que la evaluación de éste permitirá resolver y corregir los posibles problemas de aprendizaje que vayan apareciendo, para mejorar los conocimientos, actitudes y procedimientos de los alumnos. *¿Cuándo evaluar?* Teniendo en consideración todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, será necesario evaluar al inicio, en el transcurso y al final del proceso.

¿Para qué evaluar? Esta dimensión hace referencia a la finalidad de la evaluación, que como decía la conceptualización, busca recoger evidencias para verificar como se va desarrollando el proceso de enseñanza –

aprendizaje. Como sostiene Brown (2003) entre las razones para evaluar se cuentan: generar una relación de feedback entre alumno – profesor; fortalecer el aprendizaje de los alumnos; ayudar a aplicar conceptos abstractos a contextos prácticos; descubrir el potencial de los alumnos.

¿Con qué evaluar? Esta dimensión hace referencia a los instrumentos que se utilizarán en el proceso de evaluación. En general, es necesario utilizar diversos instrumentos de evaluación (pruebas de rendimientos, escalas de actitudes, la observación).

¿Quién evalúa? Respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje es importante que evalúen al menos los dos actores implicados en el proceso educativo: profesor y alumno, estos últimos, por ejemplo, a través de autoevaluaciones, evaluación por los compañeros, basada en los grupos.

¿Cómo evaluar? Esta dimensión hace referencia al modelo de evaluación utilizado. Para evaluar los aprendizajes es necesaria la medida y la cuantificación, pero también la búsqueda de razones que puedan explicar los problemas o dificultades surgidas en el proceso.

¿En función de qué evaluar? Llegado el momento de la valoración de la información recogida en relación con los aprendizajes, tener consensuados los criterios de evaluación.

Función tutorial. Zabalza (2003) plantea que esta función es una competencia que forma parte sustancial del perfil profesional del docente. De lo anterior se deduce que, con la función tutorial, se reconoce que enseñar no es sólo explicar

unos contenidos sino dirigir globalmente todo el proceso formativo de los alumnos.

Comellas (2002) propone que antes de plantearse el tema de la acción tutorial conviene plantearse previamente, al menos, los siguientes aspectos:

Que sólo se podrá llevar a cabo esta atención y ayuda con la participación e implicación de todo el equipo educativo. Equipo en nombre del cual el profesor tutor actuará como principal interlocutor y dinamizador entre: los alumnos – profesores – padres – otros agentes.

Que la acción tutorial deberá responder a un proyecto educativo en el que los objetivos de actuación del equipo docente serán el alumnado y su proceso global de aprendizaje.

Que la acción tutorial deberá ir encaminada a dar respuesta a las necesidades de los alumnos, tanto individual como colectivamente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valorización.

Que se deben considerar como ejes fundamentales de la acción tutorial: el grupo de iguales, la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación, los aspectos individuales, el contexto y las necesidades sociales.

McL aughlin (1999) sostiene que existen ciertas habilidades identificables que pueden favorecer el ejercicio de la tutoría, entre las que menciona: la capacidad de escucha, de empatía, de análisis del contexto, de asumir nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Estas habilidades capacitan al profesor tutor para que pueda entender sus propios sentimientos, pensamientos y acciones, proceso que le será

de utilidad en el trato con los alumnos, con los padres de éstos y con los demás profesores.

2.2.3. La Teoría de Richard Scott

Las personas adquieren conocimientos teóricos y experiencias prácticas al mismo tiempo, tal vez por medio del programa de trabajo, estudio o de diversos tipos de capacitación.

En inicio del segundo decenio un nuevo siglo –de hecho, un nuevo milenio–, casi todos los participantes y observadores bien informados de la escena contemporánea reconocerán que están sucediendo grandes cambios. Los tipos de cambios descritos son muchos y variados, incluida la creciente interdependencia, el debilitamiento de los límites nación-estado, la tasa de cambio tecnológico, la mayor dependencia de los sistemas de conocimiento y los trabajadores, el surgimiento de nuevas formas y los cambiantes vínculos entre trabajadores y empresas. No es posible, en un breve artículo, hacerle justicia a un tema tan amplio, por lo que debo ser selectivo. Centro mi atención en unos cambios que, en mi opinión, están bien documentados y son proféticos para la manera en que entendemos las organizaciones.

Pero también creo que son esenciales para discutir las características centrales de las organizaciones que han existido por algún tiempo y seguirán siendo importantes.

Confieso, desde el principio, que mi artículo está muy enfocado al panorama estadounidense: organizaciones y estudios sobre Estados Unidos. Mi única defensa consiste en señalar que los estudiosos estadounidenses son numerosos y están muy activos en este campo, que las organizaciones de Estados Unidos, cuando menos en algunos aspectos, funcionan a la vanguardia de la tecnología, proporcionando evidencia para desarrollos futuros (tanto prometedores como inquietantes). Pero lo que es más

importante, mi sesgo estadounidense será corregido por otros artículos incluidos en este volumen.

Características duraderas

Antes de pasar a analizar las características que están sufriendo cambios, comienzo por reconocer lo que es duradero en los estudios de las organizaciones. Si bien existen varios vocabularios para describir esas características, permítaseme recurrir a las categorías que desde hace tiempo me han parecido útiles para discutir la naturaleza de las organizaciones. Esto es, que las organizaciones funcionan como sistemas racionales, naturales y abiertos (Scott, 2003).

Las organizaciones como sistemas racionales

Las organizaciones son tipos distintivos de estructuras sociales, pues funcionan como

Instrumentos con fines especiales orientados a la consecución de *objetivos específicos*. Visto de esta manera, son sin lugar a dudas uno de los inventos sociales más exitosos de todos los tiempos. Al hacer énfasis en sus propósitos específicos y limitados, los que crean y diseñan organizaciones pueden adoptar un cálculo racional, de medios y fines, que ofrece criterios claros para la toma de decisiones: a quién contratar, qué operaciones realizar, cómo dividir y coordinar las actividades de los participantes, etcétera (Simón, 1997/1945). Desde luego, debe considerarse que los objetivos especializados sirven a funciones sociales más generales si la organización busca ser digna de la legitimación social (Parsons, 1960).

Un segundo sello distintivo de las organizaciones es su inclinación por la *formalización*. La formalización implicaba la creación de reglas y rutinas generales para guiar las decisiones y las acciones “diferentes de los intereses de la vida cotidiana, del miedo o favor

entre los individuos, de luchas de poder anónimas y de conspiraciones” para excluir los intereses relevantes del asunto en cuestión (Stinchcombe, 2001, 9). Cuando la formalización tiene éxito –contrario a la tipología de Weber (1968/1924)–, lo hace vinculando estrechamente la racionalidad formal a la racionalidad sustantiva, viendo que las reglas y las rutinas presten mucha atención a detalles de las situaciones que están tratando de gobernar.

La historia del mundo moderno dice que los grupos sociales o colectividades que

- 1) persiguen metas explícitas y específicas y
- 2) desarrollan estructuras y procedimientos formalizados para hacerlo, han tenido éxito más allá de lo esperado.

Las organizaciones son *la* forma social dominante por medio de la cual se realiza el trabajo, el juego, la política y la reforma. Si usted no se organiza –definiendo metas específicas y desarrollando una estructura colectiva–, no será tomado en serio en el mundo moderno. Esto sucede incluso en movimientos sociales que solían ser definidos, en oposición a las organizaciones, como “fenómenos espontáneos, desorganizados y desestructurados” (Morris, 2000, 445). A menos de que los movimientos se vuelvan organizados y desarrollen medios especializados de liderazgo y rutinas para sostenerse, no pueden persistir. Los movimientos sociales exitosos engendran organizaciones de movimientos sociales (Zald y McCarthy, 1987). Talcott Parsons dijo hace más de cuatro décadas lo siguiente:

El desarrollo de organizaciones es el principal mecanismo a través del cual, en una sociedad altamente diferenciada, es posible “que se hagan las cosas”, alcanzar metas que están más

allá de los límites inmediatos del individuo, esta afirmación sigue siendo cierta hoy día.

Las organizaciones como sistemas naturales

No cabe duda de que las organizaciones se adoptan como la forma favorita para perseguir objetivos especializados en la sociedad moderna, pero muchas generaciones de investigadores han señalado que es probable que la creación de una organización para perseguir un objetivo transforme dicho objetivo. Muchas veces, la organización como medio transforma el mensaje. Ésta es la conclusión a la que llegan estudiosos como Michels (1949/1915), pasando por Selznick (1949) y Perrow (1986).

A menudo, la explicación de esta transformación radica en las suposiciones funcionalistas respecto a la “necesidad” que la organización tiene de sobrevivir. Sin embargo, el argumento se reformula con facilidad para llamar la atención al desarrollo de una clase de individuos cuyos intereses están vinculados al destino de la organización.

La supervivencia organizacional se convierte en un valor compartido de numerosos participantes e interesados. A los intereses individuales les sirve la (continua) existencia de una organización. Y, de hecho, las organizaciones no tan sólo sirven a los intereses existentes, también crean nuevos.

Coleman (1974) explica cómo las organizaciones llegan a adquirir sus recursos propios, diferentes de los recursos de sus miembros. Los participantes aportan recursos, incluidos su tiempo y energía, al servicio de las metas de la organización, pero pierden parte del control sobre su uso. Cuando cada individuo es capaz de retener el veto sobre el uso de los recursos que aportó, entonces se

pierden las ventajas asociadas con la organización, vista como una colectividad. La forma corporativa celebra correctamente las ventajas que ofrece de responsabilidad limitada a sus miembros. Esta ventaja viene a costa del control limitado.

Me parece útil considerar las organizaciones análogas a los medios de comunicación.

En su influyente análisis de los medios masivos de comunicación, Mc Luhan acuñó el aforismo “El medio es el mensaje”. Él quería dirigir la atención a las características de los medios masivos de comunicación del siglo XX –prensa, radio, cine, televisión– y sus efectos sobre el contenido que transmitían. Mc Luhan (1964, 23, 24) definió los medios de manera muy general como “una extensión de nosotros mismos”, señalando que “El mensaje de cualquier medio es el cambio en escala, ritmo o patrón que introduce en los asuntos humanos”. Yo sostengo que su tesis se relaciona más profundamente con las organizaciones que con cualquier medio de comunicación específico (Scott, 2003, 6-7). Las organizaciones moldean significativamente la escala, el ritmo y el patrón mediante los cuales perseguimos nuestras metas. Entre el individuo y sus intereses viene la organización con sus estructuras y procedimientos que transforman las maneras en que se persiguen esas metas y, con frecuencia, la naturaleza de esas metas.

Las organizaciones como sistemas abiertos

El movimiento de sistemas abiertos (o generales) surgió a fines de la década de 1950 y rápidamente transformó muchas áreas de estudio científico. Sin embargo, esta revolución intelectual cambió más profundamente el campo de los estudios de la organización. Las primeras formulaciones reconocían la importancia del ambiente como fuente de insumos y receptor de resultados. Las

organizaciones confrontan un ambiente de “tarea” que afecta sus arreglos estructurales y cambios de supervivencia. Los teóricos de la *contingencia* sostienen que las organizaciones que adaptan sus estructuras a sus ambientes de tarea tienen más probabilidad de tener éxito. Eruditos posteriores señalaron que el ambiente es más que un fondo de recursos y un lavabo para los resultados; los ambientes también son *loci* de poder político y competencia económica. Los *ecólogos de la dependencia de recursos y de la población* destacaron la importancia de la competencia por recursos escasos: una competencia que tiene consecuencias y remedios tanto económicos como políticos. Luego, los eruditos *institucionales* reconocieron que las organizaciones están influidas por modelos normativos y cognitivo-culturales acerca de cómo diseñar estructuras apropiadas y cómo hacer negocios, a fin de ser consideradas como el jugador legítimo.

De esta manera, gracias a un desfile de paradigmas cada vez más expansivos, nuestra concepción del alcance del ambiente de las organizaciones ha crecido significativamente durante las décadas recientes. Más y más facetas del ambiente –económico, político y cognitivo-cultural– se han vuelto tema de estudios serios.

El ambiente de las organizaciones también se ha extendido a medida que los analistas elevaban el alcance de la investigación –el nivel de análisis– de los modelos principalmente centrados en la organización para examinar sistemas más amplios, en particular, *conjuntos de organizaciones*. La erudición actual reconoce el grado en que las organizaciones son afectadas por conexiones verticales –por ejemplo, lazos de propiedad y control–, así como por vínculos horizontales y por influencias locales y no locales. Las fuentes de innovación e ideas respecto a nuevas maneras de organizar pueden llegar por Internet desde el otro lado del mundo, y es probable que los controles, que van desde la competencia económica hasta los estándares profesionales y

los regímenes políticos, tengan más fuentes globales que nacionales.

La revolución de los sistemas abiertos, iniciada a mediados de la década de 1950, continúa hasta la actualidad. Todavía estamos conociendo la gama y variedad de maneras en que las organizaciones están abiertas a sus ambientes: el grado en que son influidas, permeadas y constituidas por los contextos en que viven y se mueven y tienen su existencia.

Creo que, más que cualquier otro proyecto, la búsqueda de una comprensión total y una apreciación de la organización como sistemas abiertos es el motivo subyacente del trabajo en que estamos involucrados y que debemos seguir realizando. Como los ambientes cambian y se expanden para incluir elementos globales, las organizaciones también deben cambiar; y, como las organizaciones son una característica significativa dentro de cualquier ambiente, muchos de los procesos de cambio en curso deben ser considerados como desarrollos endógenos y no exógenos. Las organizaciones construyen y arruinan sus propios nidos, y sus acciones afectan los nidos de otras organizaciones con las que se relacionan. Entender esos procesos ha dominado nuestros estudios –dando forma a nuestra teoría e investigación– durante la segunda mitad del siglo pasado, y debe y seguirá haciéndolo en el nuevo siglo.

Características cambiantes

La breve historia que acabo de presentar hace énfasis en continuidades importantes de los estudios de la organización, pero los desarrollos descritos también han introducido importantes modificaciones en nuestra concepción acerca de qué son las organizaciones y cómo funcionan. Ahora me dispongo a considerar cinco cambios que considero trascendentales:

- 1) cambios en la naturaleza de los límites organizacionales,
 - 2) cambios en las estrategias organizacionales,
 - 3) cambios en las formas organizacionales,
 - 4) cambios en los componentes organizacionales y, más fundamentalmente,
 - 5) cambios en la manera en que concebimos a las organizaciones.
- Al final de la sección, se anexa un breve epílogo sobre las organizaciones públicas.

Cambios en los límites organizacionales

Cuando menos desde los influyentes escritos de Weber (1968/1924), los estudiosos de las organizaciones han reconocido el importante papel que desempeñan los límites para que las organizaciones se distingan del ambiente que las rodea. Las organizaciones se vieron obligadas a crear “instituciones de circunscripción (monitoreando los límites y flujos entre ellas)” para mitigar los efectos de las culturas tradicionales que están a su alrededor (Tilly, 2001, 201). Al examinar los límites y los procesos para establecerlos, los analistas se han enfocado en *actores* (papeles distintivos, criterios para ser miembro, identidad), *relaciones* (frecuencia de la interacción, patrones de comunicación, redes), *actividades* (tareas, rutinas, plática) y *criterios legales y normativos* (propiedad, contratos, derechos de control legítimos).

Existen muchas indicaciones de que los límites que alguna vez fueron más sólidos y estables se han vuelto más permeables y fluidos. Las organizaciones siempre se han involucrado en intercambios con actores fuera de sus límites formales, pero en muchas organizaciones contemporáneas los límites son indefinidos, hasta el punto en que algunos observadores hablan de “la organización sin límites”. En parte para lidiar con la potencia cada vez menor de los límites organizacionales, los estudiosos

han cambiado el nivel de análisis hacia los conjuntos o poblaciones o campos organizacionales. Se ha tratado de encontrar una unidad más significativa que incorpore más de la acción relevante de interés.

Perrow ha dicho que el poder está en el centro de los procesos que funcionan para ocasionar esos cambios. Sugiere que, en su interminable búsqueda de poder, certidumbre y ganancias, las organizaciones grandes han “absorbido a la sociedad”, abarcando “docenas de actividades que otras unidades (familia, vecindario, grupos de colegas, comunidad) alguna vez realizaron” (1999, 757). Los límites organizacionales se han extendido para abarcar más, y más variados, tipos de actividades. Meyer y yo (Meyer y Scott, 1994) sugerimos que un proceso diferente también puede estar funcionando. Si bien es cierto que las organizaciones están trabajando para absorber cada vez más a la sociedad, la sociedad también está ocupada absorbiendo a las organizaciones. A medida que más y más aspectos de la estructura social sufren la racionalización –volviéndose más especializados, tecnificados y profesionalizados–, se vuelve menos necesario que las organizaciones se protejan y más fácil para ellas simplemente incorporar elementos de esas estructuras más amplias dentro de sus propios límites. Las organizaciones se vuelven cada vez más como “sociedades de cartera” (*holding companies*), reuniendo una multitud de elementos sociales racionalizados que también las permean.

Cambios en las estrategias organizacionales.

Puesto que nuestras ideas sobre la estabilidad y la solidez de los límites organizacionales han cambiado, las nociones acerca de las estrategias adecuadas para abordar las interdependencias ambientales también están siendo revisadas. Hago una diferencia entre dos estrategias maestras: internalización y externalización.

Internalización

Por muchas décadas, las organizaciones han perseguido estrategias de internalización, tratando de incorporar actores, materiales y procesos significativos que afecten su desempeño y supervivencia, como se acaba de describir. He sugerido que dichas estrategias pueden subdividirse en dos tipos generales (Scott, 2003, 279):

1. **La absorción** supone meter los elementos que antes estuvieron fuera de los límites de la organización. Por ejemplo, entre los elementos absorbidos se encuentran: trabajadores, pericia en forma de personal especializado, fuerzas de seguridad y, mediante la integración vertical, la inclusión de las primeras y últimas etapas de procesamiento, producción, comercialización y distribución. El surgimiento de la forma multidivisional permite incluso la internalización de cuando menos algunos de los aspectos de los requisitos de capital.
- 2.
3. **El mapeo** es el proceso por el cual las organizaciones desarrollan actores o unidades que reflejan o se asemejan lo suficiente a las características de los actores de los ambientes críticos para que puedan relacionarse efectivamente con sus contrapartes en el ambiente. Por lo tanto, las organizaciones contratan personas con experiencia sindical para tratar con sindicatos, los contratistas de defensa contratan ex militares para tratar con los departamentos de defensa y los ingenieros ambientales son contratados para tratar asuntos con las agencias de protección ambiental.

Desde hace mucho tiempo es un lugar común del diseño organizacional que los elementos externos de los que depende la

organización deben ser internalizados, ya sea absorbiéndolos o mapeándolos en la estructura.

Externalización

Sin embargo, observadores han señalado recientemente que las organizaciones están realizando cada vez más estrategias de externalización. Muchas tendencias contemporáneas – reducción de tamaño, desinversión, el uso de empleados temporales o de medio tiempo, la dependencia de contratos o alianzas y no del propio sistema para una variedad de productos y servicios– son indicativas de esta estrategia.

Grandes conglomerados se han dividido, las compañías multidivisionales han consolidado sus funciones y se han concentrado en los negocios centrales y las compañías que han cultivado la lealtad de sus empleados a través de la creación de elaborados mercados laborales internos han adoptado estrategias de empleo mediadas por el mercado informan que, en Estados Unidos, el tamaño promedio de las corporaciones ha disminuido de aproximadamente 60 empleados por compañía en 1960 a cerca de 34 en 1990. Esta tendencia refleja tanto la creciente importancia de las empresas nuevas y pequeñas en la economía, como también el desmantelamiento de empresas grandes.

La externalización refleja una creciente dependencia de los mecanismos de mercado más que de controles organizacionales internos: una estrategia congruente con las visiones económicas neoliberales reinantes. También indica que los gerentes de organizaciones públicas y privadas se están percatando de que la propiedad no garantiza el control: suele suceder que se ejerce más influencia sobre la gente y los recursos que son formalmente independientes. Por ejemplo, presidentes y primeros ministros aprenden, para su pesar, que ejercen sólo un débil control sobre

las agencias burocráticas; y los gerentes de las corporaciones a menudo tienen dificultades para manejar y coordinar sus divisiones y departamentos.

Cambios en las formas organizacionales

Para cada época, parece que hay un modo preferido de organizarse. Desde luego, en cualquier momento, existirán múltiples tipos de organizaciones, pero en general es posible identificar una forma preferida o dominante. Si nos concentramos en el contexto de Estados Unidos y Europa, las primeras etapas de la revolución industrial estuvieron acompañadas por el uso generalizado de la sencilla compañía *administrada por el dueño*. Estas empresas fueron construidas en torno de una tecnología central y dependían de la supervisión directa de un pequeño grupo de trabajadores. A medida que se perfeccionaron los procesos de producción y crecieron los sistemas, y a medida que las organizaciones se involucraban más en la distribución de sus productos y servicios, la estructura favorita se volvió la *forma unitaria*.

Esta forma estaba asociada con la llegada de un nuevo grupo de actores –gerentes profesionales que no eran propietarios–, que desarrollaron “métodos para administrar racionalmente las aglomeraciones, ahora más grandes, de hombres, dinero y materiales”. Se crearon departamentos a lo largo de líneas funcionales, administrados por gerentes especializados quienes, a su vez, fueron coordinados y dirigidos por una unidad gerencial central. La lógica clave imbuída en las organizaciones funcionales y unificadas es la “especialización coordinada desde el centro”.

A principios del siglo XX, las empresas unificadas estaban expandiendo sus operaciones, no sólo en cuanto a escala (tamaño), sino también en alcance (la gama de productos y

servicios que ofrecen al mercado). A medida que se desarrolló una creciente diversificación de las actividades, las empresas comenzaron a reorganizarse en una forma *multidivisionales*, a fin de hacer frente a la creciente variedad y complejidad de actividades. Se crearon divisiones para enfocar los esfuerzos y la atención en torno de un producto o servicio; y en esas divisiones ocurrió una diferenciación funcional. Se les dio mucha autonomía a las divisiones, pues cada una tenía sus propios ejecutivos, que recibieron derechos para tomar decisiones sobre asuntos operativos.

Pero las divisiones eran supervisadas por una oficina general que ejercía principalmente el control financiero –determinar la distribución de los recursos de la compañía entre las divisiones– y que tomaba decisiones “estratégicas” respecto a qué productos y servicios expandir o discontinuar. Esta estructura de dos niveles estaba diseñada para separar la toma de decisiones operativa y estratégica, reduciendo así la complejidad de la toma de decisiones gerencial para los gerentes centrales y divisionales. Sin embargo, esta estructura también funcionaba para aislar a la alta gerencia de la información vital acerca de asuntos operativos y el *know-how*. Esta separación entre gerentes estratégicos y operativos llegó a su apogeo en Estados Unidos durante la década de 1970 y principios de la de 1980, cuando las empresas multidivisionales se convirtieron en *conglomerados*, dejando la búsqueda de estrategias de diversificación relacionada para adquirir negocios no relacionados: abarcar varios grupos industriales. Como ha demostrado Fligstein (1990), este patrón se vio alentado por la legislación aprobada durante la década de 1950, que reducía los esfuerzos corporativos por aumentar la participación en el mercado dentro de la misma industria y, en efecto, obligaba a que la expansión corporativa ocurriera en áreas relacionadas con los productos. Sin embargo, el desempeño de los conglomerados fue decepcionante hasta el punto en el que, a

fines de la década de 1980 y principios de la de 1990, muchas de esas compañías habían quebrado y sus divisiones habían sido vendidas en un mercado activo por el control corporativo.

Los analistas de mercados y los inversionistas preferían las empresas enfocadas sobre las empresas más diversificadas y los tiburones corporativos alimentaron una sustancial reducción en los números de empresas involucradas en la diversificación no relacionada.

Siempre ha habido un subgrupo de empresas más pequeñas que han sobrevivido al combinar simultáneamente las estrategias cooperativa y competitiva para lograr las ventajas de la especialización y el enfoque aumentadas por las de diversificación y escala. Al adoptar un enfoque que incluyera “flexibilidad, confianza y contratos relacionados”, el modo de *red* de la organización comenzó a ser reconocido como un modelo viable y distintivo de organización durante la década de 1990 (Powell, 1990). Ejemplos de esas formas van de los fabricantes de textiles familiares en Japón (Dore, 1983) hasta los distritos del norte de Italia que elaboran productos varios como textiles y motocicletas (Brusco, 1982), hasta las empresas de semiconductores del Silicon Valley (Saxenian, 1994). Considerablemente, la estrategia ha sido adoptada por un creciente número de empresas grandes que realizan sociedades de largo plazo o alianzas estratégicas con organizaciones diferentes.

Los analistas discrepan acerca de si la forma de red representa un modo único de organización o una familia de formas diversas. Harrison (1994) propone una tipología en la que distingue cuatro modelos de red:

1. **Empresas artesanales**, donde el trabajo está “organizado en torno a proyectos específicos y no alrededor de empresas estables y claramente delimitadas”.
2. **Distritos industriales de empresas pequeñas**, donde numerosas empresas pequeñas y medianas en la misma localidad cooperan y compiten en mercados donde el énfasis está en la velocidad y la innovación; por ejemplo, el modelo emiliano del norte de Italia (Brusco, 1982).
3. **Sistemas de producción de grandes empresas** organizados en una estructura de núcleo-círculo con grandes números de proveedores concentrados en torno a una sola organización líder; por ejemplo, el sistema producción de Toyota, que depende de los vínculos estrechos con sus proveedores.
4. **Alianzas estratégicas** entre empresas independientes que están tratando de “abarcarse una gama manejable pero diversificada de actividades y mercados relacionados sin tener que asumir todo el gasto involucrado en construir realmente nuevas plantas o adquirir las existentes”.

Al proponer esta tipología, Harrison se cuestiona si los distritos de empresas pequeñas representan un tipo separado y estable o una forma transicional que se dirige hacia el surgimiento de una firma dominante.

Al revisar las formas de redes actuales que funcionan en Japón, como el *keiretsu* vertical y horizontal (Imai, 1988; Westney, 2001), las redes complejas de grupos de negocios que surgen en Hungría (Stark, 1996, 2001) y las industrias de semitecnología y biotecnología de Estados Unidos (Saxenian, 1994; Powell, 2001), Bryce y Singh (2001) concluyen que hay grandes diferencias en las características centrales de esas redes, incluidas las metas

perseguidas, las relaciones de autoridad, las tecnologías y los mercados. Como observa Kraakman (2001): “la sustancia, durabilidad y carácter legal de las relaciones importan”. Parece que si bien el concepto de “red” se aplica ampliamente, incorpora una variedad de formas.

Al igual que las estrategias de externalización analizadas antes, las estructuras de red se han vuelto más comunes, por los cambios ya señalados en las estructuras sociales.

A medida que más aspectos de la sociedad se vuelven racionalizados –organizados como sistemas instrumentales que vinculan medios sistemáticos con fines especializados–, se hace menos necesario proteger el sistema propio y las influencias externas, y más posible conectar de manera rutinaria los sistemas que son formalmente independientes, pero que están regidos por la misma lógica social general. Las formas de red permiten una coordinación transitoria entre formas organizacionales constituidas de la misma manera para perseguir temporalmente objetivos alineados.

Cambios en los componentes organizacionales

Cada vez hay más pruebas de que los tipos más nuevos de organizaciones están dependiendo menos de arreglos laborales estables en los que los puestos de trabajo están diferenciados y claramente especificados, organizados en subunidades y luego reunidos en departamentos. Incluso mientras que las empresas y las agencias se hicieron más grandes y se volvieron más complejas durante los siglos XIX y XX, el *puesto de trabajo* siguió siendo el componente organizacional clave. Sirvió como el componente básico de la organización y como el ancla para el individuo, como un peldaño en la escalera de la carrera. Las organizaciones sufrieron muchos cambios –incorporación de más tipos de funciones, diferenciación del personal de línea, capas

múltiples de gerentes, estructura de matriz– que aumentaron la diversidad de la estructura organizacional, pero no desafiaron el puesto de trabajo como la unidad fundamental de organización.

Al parecer, las organizaciones más nuevas estaban remplazando el puesto de trabajo con el *proyecto* como la unidad organizacional crítica (Powell, 2001). A diferencia de los puestos de trabajo, los proyectos no presuponen una división permanente del trabajo, sino que ofrecen paquetes de corto plazo que vinculan a los individuos con las tareas. Los proyectos son realizados por “equipos” de individuos que tal vez no habían trabajado juntos antes, que tal vez no son empleados de la misma organización y que se espera que den cabida a una cambiante división del trabajo a lo largo de la vida del proyecto. La seguridad del puesto de trabajo puede estar limitada a la vida del proyecto y los trabajadores individuales construyen su carrera moviéndose de proyecto en proyecto y, tal vez, de empleador en empleador (Barley y Kunda, 2001). El lema de estos nuevos sistemas es la flexibilidad, pues las habilidades que realizan los trabajadores individuales son constantemente reconfiguradas para ajustarse a las nuevas situaciones y a las demandas cambiantes.

Esos sistemas son muy vendidos por su habilidad para permitir a las organizaciones adaptarse rápidamente a las cambiantes demandas y situaciones, pero pueden tener graves consecuencias para los individuos, que pueden perder prestaciones laborales y seguridad financiera (Blair y Kochen, 2000; Harrison, 1994; Smith, 2002).

La *jerarquía* es necesaria para controlar y coordinar las tareas diferenciadas realizadas por activos fijos. A medida que los puestos de trabajo se vuelven menos especializados y los trabajadores adquieren habilidades más diversas y asumen más responsabilidad para coordinar sus contribuciones con las de

otros, las organizaciones pueden prescindir de algunos elementos jerárquicos. Decidir qué hacer y cómo hacerlo ya no es prerrogativa única del personal experto o de los gerentes, sino que se distribuye ampliamente por toda la organización. Cuando la mayor parte de la información importante y necesaria para competir efectivamente se encuentra en los límites de las organizaciones y no en el núcleo, las estructuras centralizadas de mando y control se vuelven disfuncionales. Los equipos pueden asumir cierta responsabilidad de la autogestión. Los trabajadores con conocimientos no son segregados de los trabajadores generales y la autoridad y la discreción no están reservadas para los niveles más altos. Las jerarquías pueden allanarse y los diseños estructurales pueden cambiarse para privilegiar conexiones *horizontales* en lugar de *verticales* (Ostroff, 1999). Cualquier reducción en la dependencia de la jerarquía representa un paso importante en el rediseño de las organizaciones.

Cambios en las concepciones de las organizaciones

Incorporando muchos de los tipos más específicos de cambio que acabamos de revisar, creo que estamos en el proceso de cambiar de una concepción de la organización sustancialista a una relacional o de proceso.

Concepciones sustancialista Como lo definió Emirbayer (1997), una visión sustancialista destaca la prioridad de las cosas o entidades. Identifica dos subtipos:

1. ***Definiciones de acción sustancialista propias.*** En el caso de las organizaciones, esas definiciones hacen énfasis en la habilidad de la organización para actuar independientemente y destacan los factores que distinguen las organizaciones de otros tipos de estructuras sociales. Autores desde Weber (1968/1924) y Barnard (1938) hasta March y Simon (1958) han hecho hincapié en las propiedades distintivas de las

organizaciones y en su capacidad de acción independiente (Scott, 2001a).

2. Definiciones de interacción sustancialista. Mientras que los estudiosos de las organizaciones adoptaban la perspectiva de los sistemas abiertos, las organizaciones siguieron siendo consideradas como unidades discretas, pero se reconocía que poseían atributos que variaban en respuesta a las circunstancias cambiantes, fueran éstas técnicas (Thompson, 1967/2003), políticas (Pfeffer y Salancik, 1978) o transaccionales (Williamson, 1975).

Concepciones relacionales

Si bien siguen siendo minoría, un creciente número de estudiosos de las organizaciones han comenzado a adoptar el enfoque relacional en el que se considera que las organizaciones son “inseparables de los contextos transaccionales en donde están incrustadas” (Emirbayer, 1997, 287) y que derivan su significado e identidad de los papeles que desempeñan en esos encuentros. Entre los teóricos de la organización modernos, Weick (1969) fue uno de los primeros en sugerir el valor de cambiar de la entidad, “organización”, a un conjunto de procesos, “organizando”. Señala: Observamos un proceso en curso que parece “congelado” y constante porque se alcanzó a ver brevemente, u observamos que el proceso está en continuo cambio si lo vemos durante un periodo más largo. El punto es que los acontecimientos cruciales que deben explicarse son procesos, su estructura, modificación y disolución (1969, 16).

Cada vez más, esta perspectiva ha sido adoptada por una amplia variedad de estudiosos de las organizaciones, que van desde fenomenólogos (por ejemplo, Silverman, 1970; Czarniawska, 1997) hasta economistas (Jensen y Meckling, 1976). Lo que está siendo organizado varía entre los eruditos:

organizaciones como conjuntos de actividades, rutinas, textos, relaciones, contratos y carteras financieras. Por consiguiente:

Los enfoques relacionales celebran los procesos sobre la estructura. Lo que está siendo procesado varía mucho. En algunas versiones, son símbolos y palabras, en otras son relaciones y contratos, y en otras más, activos. Pero en los enfoques relacionales, si existe estructura, es porque continuamente están siendo creadas y recreadas y, si el mundo tiene significado, es porque los actores están construyendo y reconstruyendo las intenciones en descripciones y, por tanto, sus identidades propias y las de otros (Scott, 2001a).

Muchos de los cambios que hemos descrito –en particular, cambios en la naturaleza de los límites, la difusión de las formas de red, la adaptación de una perspectiva relacional– sugieren que podemos estar entrando en el crepúsculo de la forma corporativa. Si bien esto puede ser cierto si nos centramos en criterios de estructura social, puede ser menos cierto si se hace énfasis en los criterios legales. Los patrones de trabajo y los flujos de información pueden no estar contenidos por los límites organizacionales, pero como Kraakman (2001, 159) destaca: “Incluso los contratos relacionales exigen contratar partes con personalidad legal, activos y reputación. La empresa –la corporación– es el depósito de los tres”.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEL TALENTO HUMANO

RECURSOS

- Humanos
- Financieros
- Materiales
- Información
- Tecnología

DIRECCIÓN

- Conducir y motivar a los empleados en su intento de alcanzar las metas de la organización
- Establecer comunicación con los empleados
- Ofrecer solución para los

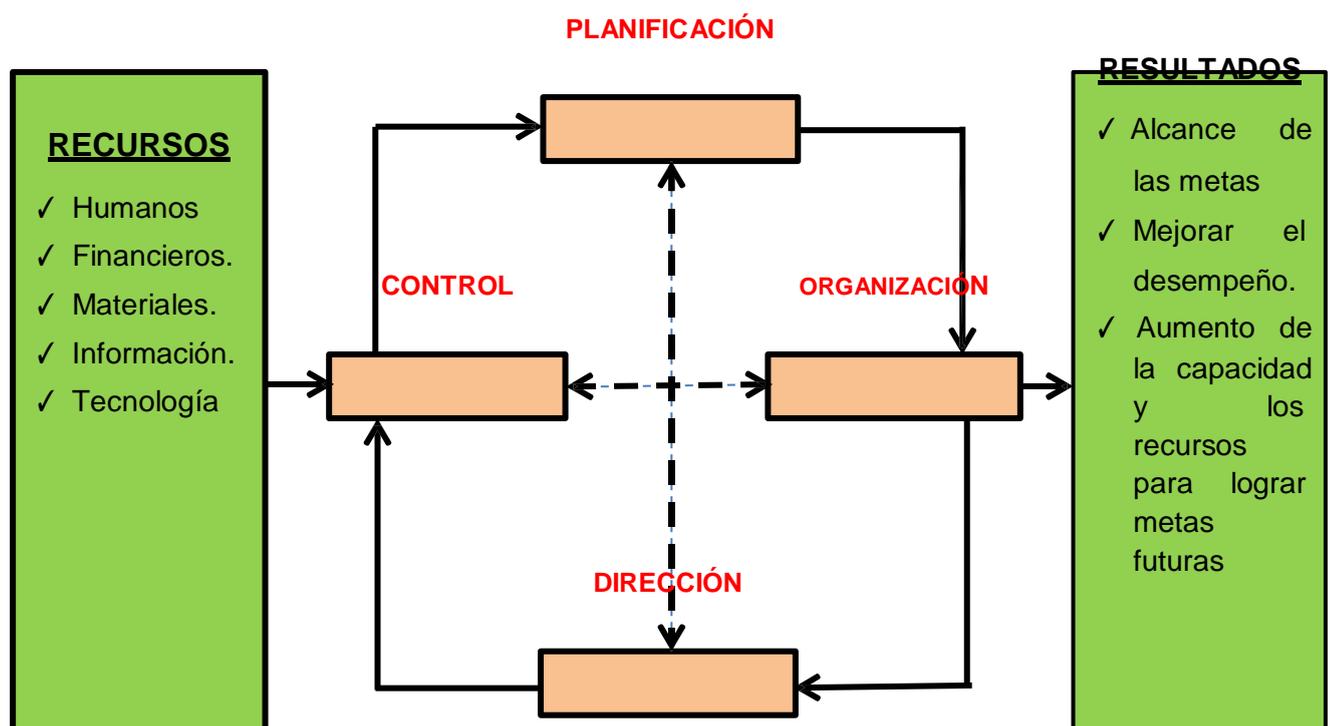
ORGANIZACIÓN

- Diseñar los cargos y las tareas específicas.
- Crear la estructura de la organización
- Definir las posiciones del staff
- Coordinar las actividades laborales
- Establecer políticas y procedimientos
- Definir la asignación de recursos

CONTROL

- Medir el desempeño
- Establecer la comparación del desempeño con los parámetros
- Tomar medidas necesarias para mejorar el desempeño

RELACIONES ENTRE LAS DIVERSAS FUNCIONES DE LA FORMACIÓN DEL TALENTO HUMANO



CAPITULO III

III RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

3.1. Análisis e interpretación de los datos.

3.1.1. Fichas de observación aplicada a estudiantes.

CUADRO Nº 01: Ficha de observación para determinar el nivel de convencimiento que tienen los estudiantes

Nº	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Al iniciar el trato con una persona saluda	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
02	Es claro al hablar	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
03	Brinda confianza con sus expresiones	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
04	Motiva al diálogo	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
05	Las preguntas que hace son fáciles de entender	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
06	Son claras las indicaciones que da antes de iniciar una tarea	03	10	03	10	24	80	30	100
07	Son suficientes las indicaciones que da al iniciar una tarea	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
08	Muestra seguridad con su conocimiento	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100
09	Es respetuoso de las opiniones de los demás	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
10	Escucha con atención	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
11	Se despide al terminar la reunión	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
12	Al iniciar el trato con una persona saluda	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

La opinión estudiantil mostrada en el Cuadro Nº 05, permite conocer el nivel que tienen los estudiantes para poder convencer, ante la pregunta al iniciar el trato con una persona saluda, el 10% responde que siempre, que a veces responde el 13.3% y el 76.6% dice que nunca, también responde que nunca el 73.3%, que a veces el 16.6% y el 10% responde que siempre; cuando se le pregunta si es claro al hablar, sobre si brinda confianza con sus expresiones, el 6.6% dice que siempre, el 10% responde que a veces y nunca responde el 83.3%, el 10% dice que siempre motiva el diálogo, que a veces lo motiva el 13.3% y que nunca lo motiva el 76.6%, también responden que nunca el 73.3%, responde que a veces el 16.6% y que siempre el 10% ante si las preguntas que hace son fáciles de entender, si son claras las indicaciones que da antes de iniciar una tarea, el 10% responde que siempre el mismo porcentaje responde que a veces y el 80% dice que nunca, sobre si son suficientes las indicaciones que da el iniciar una tarea, el 10% responde que siempre que a veces el 13.3% y el 76.6% responde que nunca, el 6.6% responde

que siempre muestra seguridad con sus conocimientos, que a veces responde el 13.3% y el 80% responde que nunca, ante la pregunta si es respetuoso de las opiniones de los demás, el 10% responde que siempre, que a veces responde el 16.6% y 22 de los 30 alumnos de la muestra lo que equivale al 73.3% dice que nunca, sobre si escucha con atención el 6.6% dice que siempre, el 10% responde que a veces y el 83.3% responden que nunca, ante la pregunta, se despide al terminar la reunión, el 6.6%, responde siempre, el 10% a veces y el 83% dice que nunca, cuando se pregunta si al iniciar el trato con una persona saluda el 10% responde que siempre, que lo hace a veces el 13.3% y 23 de los 30 alumnos de la muestra lo que corresponde al 76.6% responden que nunca, estos resultados revelan que los alumnos del grupo de estudio tienen deficiencias para poder convencer.

CUADRO N°02: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para tomar decisiones

Nº	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Trabaja en equipo	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
02	Reconoce el trabajo de los demás	02	06.6	05	16.6	23	76.6	30	100
03	Le agrada el clima de libertad	03	10	03	10	24	80	30	100
04	Respeto el trabajo personal	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
05	Es participe de la comunicación fluida	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100
06	Cree que la disciplina es fundamental en el trabajo	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
07	Considera que las preferencias en el trabajo son perjudiciales	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
08	Cree que la individualidad es importante en el trabajo	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
09	Considera que los conflictos son buenos	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
10	Considera que es importante la buena comunicación	03	10	03	10	24	80	30	100

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

De los datos que se muestran en el cuadro N° 1, se puede apreciar que el nivel que tienen los estudiantes para tomar decisiones, ante la pregunta trabaja en equipo, el 6% responde que siempre, el 10% responde que a veces y 25 de los 30 alumnos de la muestra lo que equivale al 83.3% responden que nunca, sobre si reconoce el trabajo de los demás, el 76.6% responde que nunca que a veces el 16.6% y que siempre solo responde el 6.6%; cuando se le pregunta si le agrada el clima de libertad el 10% responde que siempre el

mismo porcentaje que a veces y el 80% dice que nunca, sobre si respeta el trabajo personal el 10% dice que siempre que a veces el 13.3% y el 76.6% dice que nunca respeta, el 6.6% responde que siempre, que a veces el 13.3% mientras que el 80% dice que nunca ante la pregunta si es participe de la comunicación fluida, sobre si cree que la disciplina es fundamental en el trabajo, el 10 responde que siempre, que a veces el 16.6% y que nunca el 73.3% de la misma forma el 6.6% responde que siempre, el 10% que a veces y que nunca el 83.3% ante la pregunta si considera que la preferencias en el trabajo son perjudiciales, sobre si cree que la individualidad es importante en el trabajo, el 10% dice que siempre, el 13.3% que a veces y el 76.6% responde que nunca, de la misma manera el 73.3% responde que nunca, que a veces el 16.6% y sólo 03 de los 30 alumnos de la muestra responden que siempre cuando se le pregunta si considera que los conflictos son buenos, sobre si considera que es importante la buena comunicación se obtienen los mismos porcentajes para los mismos criterios que la pregunta anterior, por los resultados obtenidos se puede concluir que el grupo de estudio tiene dificultades para tomar decisiones.

CUADRO Nº 03: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para percibir la realidad

Nº	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Practica buenas relaciones sociales	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
02	Práctica la cooperación	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
03	Cree que es importante ejercer el poder	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
04	Es puntual	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
05	Es negativo el ausentismo	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
06	Son importantes las actitudes positivas	03	10	03	10	24	80	30	100
07	Satisface sus expectativas	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
08	Es consciente de la realidad social	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
09	Soluciona conflictos	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
10	Valora la identidad con la institución	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
11	Evalúa las conductas de los demás	03	10	03	10	24	80	30	100

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

Según lo manifestado por los estudiantes en el Cuadro Nº 04, se puede percibir que el desarrollo de proceso para percibir objetivamente la realidad, señala sobre si practica buenas relaciones sociales el 10% responde que siempre, que a veces el 13.3% y el 76.6% responde que nunca, también responde que nunca el 73.3%, que a veces el 16.6% y siempre responde el 10% cuando se pregunta si practica la cooperación; sobre si cree que es importante ejercer el poder, el 6.6% responde que siempre, el 10% responde que

a veces y 25 de los 30 alumnos de la muestra lo que equivale al 83.3% responde que nunca, también responde que nunca el 76.6%, que a veces responde el 13.3% y el 10% responde que siempre cuando se le pregunta si es puntual. Cuando se pregunta si es negativo el ausentismo, el 10% responde que siempre, que a veces el 16.6% y 73.3% dice que nunca, sobre si son importantes las actitudes positivas, el 10% responde que siempre y el mismo porcentaje para a veces, y el 80% dice que nunca, el 73.3% también responde que nunca, el 16.6% que a veces y el 10% responde que siempre cuando se le pregunta si satisface sus expectativas, sobre si es consciente de la realidad social, el 6.6% responde que siempre el 10% dice que a veces y 25 de los 30 alumnos de la muestra lo que equivale al 83.3% responde que nunca, también responde que nunca el 76.6%, que a veces el 13.3% siempre el 10% cuando se pregunta si soluciona conflictos, sobre si valora la identidad con la institución responde que si el 10%, el 16.6% responde que a veces y el 73.3% responde que nunca, también responde que nunca el 80%, el 10% responde que a veces y responde que siempre el 10% ante la pregunta si evalúa las conductas de los demás, luego de los resultados se p

CUADRO Nº 04: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para aprender

Nº	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Planifica el aprendizaje objetivamente	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
02	Analiza las tareas	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
03	Identifica las tareas a lograr	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
04	Selecciona el material a utilizar	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
05	Diseña sus propias estrategias de aprendizaje	03	10	03	10	24	80	30	100
06	Evalúa su aprendizaje en forma progresiva	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
07	Identifica las dificultades que tiene para aprender	02	06.6	05	16.6	23	76.6	30	100
08	Reproduce tareas	03	10	03	10	24	80	30	100
09	Registra sus calificaciones	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
10	Elabora banco de ítems	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100

FUENTE 30 estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

Teniendo en cuenta los datos que se reflejan en el cuadro Nº 02 se puede apreciar cual es el nivel que tienen los estudiantes para aprender, ante la pregunta, planifica el aprendizaje objetivamente, el 10% responde que siempre que a veces el 16.6% que a veces y el 73.3% responde que nunca; el 83.3% también responde que nunca, que

a veces el 10% y que siempre el 6.6% ante a pregunta si analiza las tareas, sobre si identifica las tareas a lograr, el 10% responde que siempre, el 13.3% que a veces y el 76.6% responde que nunca, responde también que nunca el 73.3%, que a veces el 16.6% y que siempre el 10% cuando se pregunta si selecciona el material a utilizar, sobre si diseña sus propias estrategias de aprendizaje, 03 de los integrantes de la muestra responden que siempre, el mismo porcentaje que a veces y el 80% que nunca; también responde que nunca el 83.3% que a veces el 10% y el 6.6% dice que siempre cuando se pregunta si evalúa su aprendizaje en forma progresiva, ante la pregunta si identifica las dificultades que tiene para aprender, el 6.6% responde que siempre, que a veces el 16.6% y 23 de los 30 alumnos de la muestra lo que equivale al 76.6% responden que nunca, sobre si reproduce tareas, el 10% responde que siempre, el mismo porcentaje que a veces y el 80% responde que nunca, ante si registra sus calificaciones, el 10% responde que siempre, que a veces el 13.3% y el 76.6% responde que nunca, también responde que nunca el 80% que a veces el 13.3% y el 6.6% dice que siempre ante la pregunta si elabora banco de ítems, en función de los resultados podemos decir que los alumnos tienen dificultades para aprender.

.CUADRO N° 05: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para desarrollar la creatividad

Nº	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Responde a estímulos de poca fuerza	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
02	Percibe con mayor intensidad sentimientos de destrucción personal	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100
03	Los desórdenes mentales están llenos de fantasía	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
04	Las experiencias alucinantes le condicionan la creatividad	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
05	Las cosas desconocidas le despiertan la curiosidad	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
06	Da solución a las situaciones problemáticas con imaginación	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
07	Asume actitudes persistentes permanentemente	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
08	Soluciona problemas con originalidad	03	10	03	10	24	80	30	100

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

La opinión estudiantil mostrada en el Cuadro N° 03, permite conocer el nivel que tienen los estudiantes para desarrollar la creatividad, en la primera pregunta responde

a estímulos de poca fuerza, el 10% dice que siempre, el 13.3% responde que a veces y el 76.6% dice que nunca, también responde que nunca el 80%, que a veces el 13.3% y que siempre el 6.6% cuando se pregunta si percibe con mayor intensidad sentimientos de destrucción personal, cuando se pregunta si los desórdenes mentales están llenos de fantasía. El 10% responde que siempre, que a veces el 16.6% y 22 de los 30 alumnos de la muestra lo que equivale al 73.3%, también responde que nunca el 83.3%, que a veces el 10% y el 6.6% dice que siempre, cuando se le pregunta sobre las experiencias alucinantes le condicionan la creatividad, sobre si las cosas desconocidas le despiertan la curiosidad, el 6.6% responde que siempre, que a veces el 10% y el 83.3% dice que nunca, sobre si da solución a situaciones problemáticas con imaginación, el 10% responde que siempre, que a veces el 13.3% y el 76.6% dice que nunca; también responde que nunca el 73.3% que a veces el 16.6% y el 10% dice que siempre asume actitudes persistentes permanentemente., sobre si soluciona problemas con originalidad, el 10% responde que siempre, el mismo porcentaje que a veces y el 80% responde que nunca., los resultados son un indicador que este grupo de alumnos tiene dificultades para desarrollar la creatividad

3.2 PROPUESTA DE PROGRAMA DE GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MATEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SANCHEZ CARRION DE HUACHO PROVINCIA DE HUAURA REGION LIMA 2017

3.2.1. Presentación:

La presente propuesta resulta de la necesidad de desarrollar la gestión del talento humano para lograr desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del *cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho* el mismo que consta de cinco módulos los cuales están orientados a preparar al alumno para que desarrolle habilidades para la conservación del medio ambiente

3.2.2. Fundamentación:

Los enfoques actuales de la gestión del talento humano, promueven el concepto talento humano, el cual se estima resulta de mayor correspondencia con la formación humanista de la sociedad en contraposición al tradicional concepto de recuso humano. Existen en la actualidad diversidad de modelos para la GTH. Los mismos aunque pretenden integrar de forma sistémica las actividades de esta área, también se ven influenciados por las diferentes teorías. Surgen más recientemente modelos de gestión del talento que asumen la formación como desarrollo de capacidades que se convierte en una política de retención de profesionales que articula la gestión del talento. Se coincide con este acercamiento sistémico ya que responde a una concepción de formación como proceso.

La evaluación del desempeño se asume, en su condición de concepto más general del que se deriva el de evaluación del desempeño profesional, como un proceso inherente a la GTH, que tiene como esencia la valoración del desempeño con el propósito fundamental de lograr su mejoramiento, a través del empleo que se hace de la información que produce la evaluación en la toma de decisiones relativas a otros procesos como la formación, la compensación y la estimulación, nuestra propuesta tiene sus fundamentos en la teoría de Richar Scott.

3.2.3. JUSTIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta el desconocimiento de la gestión del talento humano de los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, se hace necesario la propuesta de programa de estrategias de gestión del talento humano para desarrollar las competencias profesionales para superar las dificultades de aprendizaje y mejorar el desempeño profesional de los egresados

3.2.4. Objetivos:

3.2.4.1. Generales:

3.2.4.1.1. Diseñar, fundamentar y proponer un programa de estrategias de gestión del talento humano para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

3.2.4.2 Específicos

3.2.4.2.1 Forma círculos de reflexión para determinar el desarrollo de funciones inherentes al cargo laboral.

3.2.4.2.2 Propone y desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para superar conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones

3.2.4.2.3 A lo largo del programa se promoverá la secuencia específica que el alumno utiliza para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales

3.2.4.2.4 Aplicar estrategias cognitivas para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones.

3.2.4.2.5 Aplicar la secuencia específica sobre estrategias cognitivas de convencimiento, que permite determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones

3.2.5. Propuesta:

3.2.5.1. Habilidades.

3.2.5.1.1. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los

estudiantes para el desarrollo de Capacidad para desarrollar funciones inherentes al cargo laboral.

- 3.2.5.1.2. Optimiza el uso del tiempo disponible para la adquisición de capacidades analíticas, creativas y prácticas con respecto de las Conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones.
- 3.2.5.1.3. Promueve el desarrollo del pensamiento, con capacidades analíticas, creativas y prácticas para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales.
- 3.2.5.1.4. Promueve el uso de las capacidades analíticas, creativas y prácticas para realizar acciones en su facultad y comunidad mediante un sistema de acciones vinculadas a las funciones.
- 3.2.5.1.5. Promueve el uso de capacidades creativas y prácticas para llevar a cabo la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones

3.2.5.2. Contenidos.

- 3.2.5.2.1. Desarrolla estrategias cognitivas para la apropiación de conocimientos para desarrollar funciones inherentes al cargo laboral.
- 3.2.5.2.2. Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para superar Conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones.
- 3.2.5.2.3. Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales.
- 3.2.5.2.4. Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones.

3.2.5.2.5. Desarrolla estrategias cognitivas de convencimiento para realizar acciones para determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones

3.2.5.3. Actividades.

3.2.5.3.1. Forma círculos de reflexión para determinar el desarrollo de funciones inherentes al cargo laboral.

3.2.5.3.2. Propone y desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para superar Conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones

3.2.5.3.3. A lo largo del curso se promoverá la secuencia específica que el alumno utiliza para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales

3.2.5.3.4. Aplicar estrategias cognitivas para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones.

3.2.5.3.5. Aplicar la secuencia específica sobre estrategias cognitivas de convencimiento, que permite determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones

3.2.5.4. Metodología.

3.2.5.4.1. Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para determinar el desarrollo de funciones inherentes al cargo laboral.

3.2.5.4.2. Trabaja cooperativamente para superar la conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones

3.2.5.4.3. Participa activamente en el desarrollo de actividades para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales

3.2.5.4.4. Trabaja cooperativamente para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones y su cumplimiento.

3.2.5.4.5. Aplica estrategias de convencimiento que permite determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones

3.2.5.5 Módulos:

3.2.5.5.1. Estrategias cognitivas para el cumplimiento de funciones inherentes al cargo laboral

3.2.5.5.2. estrategias cognitivas de aprendizaje con respecto de las conductas mantenidas en el desarrollo de una tarea y desarrollo de acciones

3.2.5.5.3. Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales

3.2.5.5.4. Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para formular un sistema de acciones vinculadas a las funciones y el cumplimiento de estas.

3.2.5.5.5. Desarrolla estrategias cognitivas de convencimiento sobre la forma en que se cumplen tareas roles y funciones.

3.2.5.6. Evaluación

. A los participantes:

3.3.5.6.1. De entrada.

3.3.5.6.2. De proceso.

3.3.5.6.3. De salida

MODULO 01: Estrategias cognitivas para el cumplimiento de funciones inherentes al cargo laboral

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes para el desarrollo de Capacidad para desarrollar funciones inherentes al cargo laboral	Desarrolla estrategias cognitivas para la apropiación de conocimientos para desarrollar funciones inherentes al cargo laboral.	Forma círculos de reflexión para determinar el desarrollo de funciones inherentes al cargo laboral.	Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para determinar el desarrollo de funciones inherentes al cargo laboral.	cuatro semanas

MODULO 02: estrategias cognitivas de aprendizaje con respecto de las conductas mantenidas en el desarrollo de una tarea y desarrollo de acciones

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Optimiza el uso del tiempo disponible para la adquisición de capacidades analíticas, creativas y prácticas con respecto de las Conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones	Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para superar Conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones.	Propone y desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para superar conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones	Trabaja cooperativamente para superar la conducta mantenida en el desarrollo de una tarea y el desarrollo de acciones	cuatro semanas

MODULO 03 Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promueve el desarrollo del pensamiento, con capacidades analíticas, creativas y prácticas para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales.	Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales.	A lo largo del curso se promoverá la secuencia específica que el alumno utiliza para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales	Participa activamente en el desarrollo de actividades para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales	Cuatro semanas

MODULO 04: Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para formular un sistema de acciones vinculadas a las funciones y el cumplimiento de estas.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promueve el uso de las capacidades analíticas, creativas y prácticas para realizar acciones en su facultad y comunidad mediante un sistema de acciones vinculadas a las funciones.	Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones	Aplicar estrategias cognitivas para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones.	Trabaja cooperativamente para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a las funciones y su cumplimiento.	Cuatro semanas

MODULO 05 Desarrolla estrategias cognitivas de convencimiento sobre la forma en que se cumplen tareas roles y funciones.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promueve el uso de capacidades creativas y prácticas para llevar a cabo la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones	Desarrolla estrategias cognitivas de convencimiento para realizar acciones para determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones	Aplicar la secuencia específica sobre estrategias cognitivas de convencimiento, que permite determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones	estrategias de convencimiento que permite determinar la forma en que se cumplen tareas, roles y funciones	Cuatro semanas

CONCLUSIONES

1. La mayoría de los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. no desarrollan las competencias profesionales que les permita desarrollar el talento humano.
2. Se elaboró el marco teórico para sustentar al programa de estrategias del talento humano fundamentado en la teoría de Richard Scott, para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho
3. Se cumplió con diseñar y proponer el programa de estrategias del talento humano para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera profesional de educación secundaria – matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

RECOMENDACIONES

- ✓ Es necesario implementar una pedagogía más activa, en la que a los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho les permita desarrollar el talento humano
- ✓ Proponemos se aplique el programa de gestión de estrategias del talento humano para los estudiantes del cuarto ciclo de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Matemática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho que les permita desarrollar el talento humano

BIBLIOGRAFIA

1. **Ansorena Cao A.** (1996). 15 casos para la selección de personal con éxito. Barcelona. Paidós. Empresa.
2. **Brown, R.** (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En: BROWN, R; GLASNER, A. [editoras]. Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea
3. **Casanova, M. A** (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
4. **Comellas, M. J.** [coordinadora] (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: CISSPRAXIS.
5. **Echeverría, B.** (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. Madrid: ESIC
6. **Feliú Salazar, P. y Rodríguez Trujillo, N.** (1996) Manual descriptivo y de aplicación de la prueba de estilo gerencial (PEG01) Psico Consult.
7. **Gairín, J.** (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En: GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A. [coordinadores]. Planificación y gestión de instituciones de formación. Barcelona: Praxis.
8. **Gallego, J. L.; Salvador, F.** (2002). Metodología de la acción didáctica. En: MEDINA, A.; SALVADOR, F. Didáctica general. Madrid: Prentice Hall.
9. **García E. P., F.** (1994). Estilos de aprendizaje y cognitivos. Edic. CEPE, Madrid.
10. **González, V.** (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2002. Ciudad Habana. Cuba.
11. **Jiménez, J. M; González, A; Fandos, M.** (2007). La programación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En: TEJADA, J; GIMÉNEZ, V. [coordinadores]. Formación de formadores. Madrid: Thomson.
12. **Jofré A., G. A.** (2009). Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados.

13. **Navío, A.; Ruiz, C.** (2007). Habilidades didácticas del formador. En: TEJADA, J; GIMÉNEZ, V. [coordinadores]. Formación de formadores. Madrid: Thomson.
14. **Puente, J. M** (1992). "Estrategias didácticas", en: FERRÁNDEZ A.; PUENTE, J. M. Educación de personas adultas: psicopedagogía y micro didáctica (vol. 2). Zaragoza: Diagrama.
15. **Putnam, R.; Borko, H.** (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: BIDDLE, B.; GOOD, Th; GOODSON, I. La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
16. **Scott Richard** (2007). Administración de recursos humanos (8ª ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana S.A. Biblioteca UCCI, Código: 658.2.CH548 2008.
17. **Scott Richard** (2008). Administración de recursos humanos (14ª ed.). México: Cengage Learning Editores S.A. Biblioteca UCCI, Código: 658.2.B69.
18. **Ruiz, C.** (2007). Evaluación de la formación. En: TEJADA, J; GIMÉNEZ, V. [coordinadores]. Formación de formadores. Madrid: Thomson.
19. **Sarramona, J.** (2005). La acción educativa. En: COLOM, A.; BERNABEU, J.; DOMINGUEZ, E.; SARRAMONA, J. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. (4ª edición). Barcelona: Ariel.
20. **Shulman, L.** (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTRUCK, M. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
21. **Unesco** (1998) "La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 –9 de octubre.
22. **Valdés V., Héctor Scott, Richard** (2004) Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador.
23. **Zabalza, M. Á.** (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS.

- ❖ <http://www.tarea.org.pe/aspecode/www.consortio.org>.
- ❖ <http://www.monografias.com/trabajos13/librense/librense.shtml>
- ❖ <http://www.unesco.org/delegate/colombia/experiencia4-htm>.
- ❖ <http://contexto-educativocom.ar/2002/3/nota-04.htm>.
- ❖ www.gestionhumana.com.
- ❖ www.gestionhumana.com.
- ❖ <http://www.sht.com.ar/archivo/temas/sigha.htm#Autor.Consultado>
- ❖ <http://www.monografias.com/trabajos11/desdo/desdo.shtml>
- ❖ www.metodologiadela.com.

ANEXOS

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

SECCION DE POST GRADO

FICHA DE OBSERVACIÓN

CUADRO N°01: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para tomar decisiones

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Trabaja en equipo								
02	Reconoce el trabajo de los demás								
03	Le agrada el clima de libertad								
04	Respeto el trabajo personal								
05	Es participe de la comunicación fluida								
06	Cree que la disciplina es fundamental en el trabajo								
07	Considera que las preferencias en el trabajo son perjudiciales								
08	Cree que la individualidad es importante en el trabajo								
09	Considera que los conflictos son buenos								
10	Considera que es importante la buena comunicación								

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
SECCION DE POST GRADO
FICHA DE OBSERVACIÓN

CUADRO N° 02: Ficha de observación para conocer el nivel de que tienen los estudiantes para aprender

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Planifica el aprendizaje objetivamente								
02	Analiza las tareas								
03	Identifica las tareas a lograr								
04	Selecciona el material a utilizar								
05	Diseña sus propias estrategias de aprendizaje								
06	Evalúa su aprendizaje en forma progresiva								
07	Identifica las dificultades que tiene para aprender								
08	Reproduce tareas								
09	Registra sus calificaciones								
10	Elabora banco de ítems								

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
SECCION DE POST GRADO
FICHA DE OBSERVACIÓN

.CUADRO N° 03: Ficha de observación para conocer el nivel de que tienen los estudiantes para desarrollar la creatividad

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Responde a estímulos de poca fuerza								
02	Percibe con mayor intensidad sentimientos de destrucción personal								
03	Los desórdenes mentales están llenos de fantasía								
04	Las experiencias alucinantes le condicionan la creatividad								
05	Las cosas desconocidas le despiertan la curiosidad								
06	Da solución a las situaciones problemáticas con imaginación								
07	Asume actitudes persistentes permanentemente								
08	Soluciona problemas con originalidad								

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

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

SECCION DE POST GRADO

FICHA DE OBSERVACIÓN

CUADRO N° 04: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para percibir la realidad

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Practica buenas relaciones sociales								
02	Práctica la cooperación								
03	Cree que es importante ejercer el poder								
04	Es puntual								
05	Es negativo el ausentismo								
06	Son importantes las actitudes positivas								
07	Satisface sus expectativas								
08	Es consciente de la realidad social								
09	Soluciona conflictos								
10	Valora la identidad con la institución								
11	Evalúa las conductas de los demás								

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
SECCION DE POST GRADO
FICHA DE OBSERVACIÓN

CUADRO N° 05: Ficha de observación para conocer el nivel que tienen los estudiantes para poder convencer

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Al iniciar el trato con una persona saluda								
02	Es claro al hablar								
03	Brinda confianza con sus expresiones								
04	Motiva al diálogo								
05	Las preguntas que hace son fáciles de entender								
06	Son claras las indicaciones que da antes de iniciar una tarea								
07	Son suficientes las indicaciones que da al iniciar una tarea								
08	Muestra seguridad con su conocimiento								
09	Es respetuoso de las opiniones de los demás								
10	Escucha con atención								
11	Se despide al terminar la reunión								
12	Al iniciar el trato con una persona saluda								

FUENTE 30 estudiantes del *cuarto ciclo* de la Carrera Profesional de Educación secundaria especialidad Matemática de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de la provincia de Huaura Región Lima