



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y  
TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004  
Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012**

**Facultad de Administración y Planificación Educativa  
Maestría en Administración y Planificación Educativa**

**DESEMPEÑO DOCENTE EN LA BÁSICA  
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
SANTA ROSA DE LIMA DE LA CIUDAD DE  
MONTERÍA – COLOMBIA**

**Alix Amanda García Cordero**

**Tutor(a). Sunny Raquel Perozo Ch.**

**Panamá, octubre 2020**

## DEDICATORIA

*A mis hijas...*

*Samara, quien se llevó con ella mis ilusiones, mis planes, mis sueños, mis esperanzas, mis ganas de ser y de hacer, el día en que murió, y*

*Antonia, quien me trajo todo de vuelta el día de su nacimiento.*

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios, por darme la fuerza para ver la luz aún en las peores tinieblas.

A mis padres por su amor incondicional, por su compañía permanente y por criarme como una mujer valiente, disciplinada, honesta y amante de la academia.

A mi tutora por su infinita paciencia, su profesionalismo, motivación y manera de enseñar que, aparte de orientarme en la realización de este trabajo, me inspiraron a ser mejor maestra y persona.

A mi esposo amado quien ha sido mi sustento emocional y me ha acompañado hasta aquí sin soltar mi mano convenciéndome de que “puedo lograr todo lo que me proponga” y siempre demostrando que, juntos, podemos vencer cualquier obstáculo, grande o pequeño.

## TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO .....	III
TABLA DE CONTENIDO .....	IV
LISTA DE TABLAS.....	VII
LISTA DE GRÁFICAS.....	VIII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT .....	X
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPITULO I.....	5
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	5
1. Descripción de la problemática .....	5
1.1. Formulación de la pregunta de investigación .....	15
2. Objetivos de la investigación.....	15
2.1. Objetivo general .....	15
2.2. Objetivos específicos .....	15
3. Justificación e impacto .....	16
CAPITULO II.....	20
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	20

1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales.....	20
1.1. Bases teóricas .....	20
1.1.1. Educación.....	20
1.1.2. Desempeño docente.....	36
1.2. Bases investigativas .....	39
1.2.1. Antecedentes históricos.....	39
1.2.2. Antecedentes investigativos .....	43
1.3. Bases conceptuales .....	49
1.4. Bases legales .....	64
2. Sistema de eventos .....	65
3. Operacionalización de los eventos .....	67
CAPITULO III.....	69
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	69
1. Paradigma, Método y/o enfoque de la investigación .....	69
1.1. Naturaleza de la investigación .....	69
2. Tipo de investigación .....	73
3. Diseño de la investigación.....	73
4. Técnicas e Instrumentos de recolección de los datos .....	73
4.1. Validez y confiabilidad del instrumento .....	74

5. Población de la investigación .....	75
6. Técnicas de análisis de los datos .....	76
CAPITULO IV .....	79
ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	79
1. Resultados de la investigación.....	79
1.1. Análisis global del evento desempeño docente .....	79
1.2. Análisis de las sinergias de desempeño docente .....	81
2. Discusión de los resultados.....	95
CONCLUSIONES.....	102
RECOMENDACIONES .....	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Organización del sistema educativo colombiano .....	27
Tabla 2. Operacionalización del evento desempeño docente.....	67
Tabla 3. Tabla Holopróxica de la investigación .....	72
Tabla 4. Estadísticos de confiabilidad de desempeño docente .....	75
Tabla 5. Caracterización de la población .....	75
Tabla 6. Categorías de interpretación de desempeño docente .....	77
Tabla 7. Estadísticos de desempeño docente .....	79
Tabla 8. Categorías de desempeño docente.....	81
Tabla 10. Categorías de planificación .....	83
Tabla 11. Categorías de facilitación .....	86
Tabla 12. Categorías de Orientación .....	89
Tabla 13. Categorías de Evaluación .....	92

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfico 1. Puntaje transformado desempeño docente .....	80
Gráfico 2. Categorías de desempeño docente .....	81
Gráfico 3 Caja bigote de las sinergias de desempeño docente.....	82
Gráfico 4. Categorías de planificación .....	84
Gráfico 5 Gráfico de análisis de ítems de planificación.....	85
Gráfico 6. Gráfico de categorías de facilitación .....	87
Gráfico 7. Gráfico de análisis de ítems de facilitación.....	88
Gráfico 8. Gráfico de categorías de orientación .....	90
Gráfico 9 Gráfico de análisis de ítems de orientación .....	91
Gráfico 10 Gráfico de categorías de orientación .....	92
Gráfico 11 Gráfico de análisis de ítems de evaluación .....	94

García C. Alix. **DESEMPEÑO DOCENTE EN LA BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA DE LIMA DE LA CIUDAD DE MONTERÍA – COLOMBIA.** Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Administración y Planificación Educativa. Panamá (2020)

## RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito describir el desempeño docente en la básica primaria de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería, departamento de Córdoba; ésta se desarrolla mediante una investigación de tipo descriptiva, con un diseño de campo transeccional contemporáneo. La población la conforman 20 docentes de la institución estudiada. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta mediante un instrumento cuestionario contentivo de 64 ítems de alternativas de respuestas múltiples. La confiabilidad se calculó con Alfa de Cronbach con un resultado de 0,98, lo cual indica que es altamente confiable. Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva específicamente la frecuencia absoluta y porcentual y como medida de tendencia central la mediana, por cuanto el nivel de medición fue ordinal. Los resultados indican que el desempeño docente en la básica primaria en la institución educativa Santa Rosa de Lima se encuentra en una categoría de mediana, lo cual indica que los profesores medianamente desarrollan las acciones o actividades propias del quehacer docente.

**Palabras clave:** desempeño laboral, gestión educativa, planificación, facilitación, orientación, evaluación.

García C. Alix. **TEACHING PERFORMANCE IN THE PRIMARY BASIC OF THE SANTA ROSA DE LIMA EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE CITY OF MONTERÍA - COLOMBIA..** Degree work presented to qualify for the Master's degree in Educational Administration and Planning. Panama (2020)

### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to describe the teaching performance in the primary basic of the Santa Rosa de Lima educational institution in the city of Montería, department of Córdoba; This is developed through descriptive research, with a contemporary transectional field design. The population is made up of 20 teachers from the institution studied. For data collection, the survey technique was used by means of a questionnaire instrument containing 64 items of multiple response alternatives. The reliability was calculated with Cronbach's Alpha with a result of 0.98, which indicates that it is highly reliable. For the analysis of the results, the descriptive statistics were used specifically the absolute and percentage frequency and the mediana as a measure of central tendency, since the level of measurement was ordinal. The results indicate that the teaching performance in elementary school in the Santa Rosa de Lima educational institution is in a medium category, which indicates that the teachers moderately develop the actions or activities of the teaching task.

Key words: job performance, educational management, planning, facilitation, orientation, evaluation.

## INTRODUCCIÓN

La educación está llamada a formar seres humanos con capacidades y criterios para afrontar la complejidad y el contexto desde una concepción global; es decir, que comprendan el sentido de aprender desde la incertidumbre que genera los múltiples cambios de orden científico y tecnológico de hoy, así como que valoren la relación entre humanos como acción primordial que contribuya al logro de la educación para la paz.

Alcanzar esta meta que hoy día enfrenta la educación requiere de un sistema educativo con políticas sólidas, innovadoras y creativas, además del apoyo mancomunado de todos los integrantes de la comunidad educativa: directivos docentes, estudiantes, egresados, padres de familia, personal administrativo y muy particularmente de docentes que pongan de manifiesto un alto desempeño gerencial en su labor docente.

El maestro, al igual que el gerente de cualquier organización, debe coordinar todas las funciones docentes y administrativas propias de su quehacer en el aula, tales como: planificar, organizar, dirigir, evaluar y controlar, lo que representa el proceso de conducción para alcanzar objetivos y metas propuestas. Este proceso de conducción conocido como proceso gerencial o gestión gerencial lo pone de manifiesto el docente a través de su desempeño laboral.

En la actualidad, dentro del ámbito educativo, es muy común hablar de desempeño del docente. El término desempeño hace alusión a una acción, que, en este en caso particular, está relacionada con las actividades que se espera ejecuten los docentes como parte de su práctica de enseñanza a fin de proporcionar al estudiante un cuerpo de conocimientos, según sus necesidades e intereses, que le resulten significativos.

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2003, p. 10), plantea “que reclutar, preparar y retener buenas maestras que se desempeñen bien en su profesión debe ser una estrategia central del estado para mejorar la educación..., alcanzar el rendimiento pleno de la escuela y garantizar el aprendizaje de los estudiantes”, de allí lo medular que resulta para un país contar con un personal docente con una formación holística de manera tal que lleve a los centros educativos las transformaciones que la sociedad clama.

Ante esta postura, Gutiérrez (2014), considera que los docentes son los principales gestores del proyecto educativo y su desempeño es un factor preponderante para la calidad educativa. De ahí, la relevancia que tiene el desempeño laboral en la gestión eficaz del aula de clase.

Sobre la base de lo antes expuesto, se desarrolló el presente estudio, el cual tiene como objetivo, determinar el desempeño laboral de los docentes de primaria de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería -Colombia.

La investigación está organizada de la siguiente manera:

En el capítulo I se realiza la contextualización de la problemática. Ésta contempla la descripción del problema, basado en que la mayoría de docentes sigue utilizando ciertas estrategias desfasadas y obsoletas, como la enseñanza rígida y memorista. Además, se formula la pregunta de investigación, dirigida a conocer cómo es el desempeño laboral en la Institución Santa Rosa de Lima; al igual que se plantean los objetivos, enfocados a la descripción de la práctica docente; por último, se justifica la realización de la investigación.

El capítulo II está compuesto por la fundamentación teórica, en éste se encuentran los antecedentes los estudios correspondientes a dichos antecedentes presentan similitud en cuanto a los eventos estudiados con respecto a la investigación que se desarrolla; las bases teóricas, o teorías que definen la educación, la gerencia educativa y el desempeño docente; sistema de eventos o ejes de la investigación, con su respectiva operacionalización.

Con relación al capítulo III, este contiene la metodología empleada para llevar a cabo el estudio, en tanto que determina el paradigma, el método, tipo y diseño de la investigación, así como también la población objeto de estudio y las técnicas e instrumentos para hacer efectivo la recolección de los datos, además de las técnicas para analizar los resultados.

Entre tanto, al capítulo IV se presentan los análisis e interpretación de los datos obtenidos y se contrastan con los planteamientos de los diversos autores citados y los resultados de las investigaciones previas.

Finalmente, se establecen las conclusiones y las recomendaciones.

**CAPÍTULO I**  
**CONTEXTUALIZACIÓN DE LA**  
**PROBLEMÁTICA**

## **CAPITULO I**

### **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

#### 1. Descripción de la problemática

La educación es concebida como un proceso gradual mediante el cual se transmite un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar, que a través del proceso de socialización el individuo ha adoptado y empleado a lo largo de toda su vida, además de diversas formas de ver el mundo de interpretar el mundo que le rodea; todo ello para poder desenvolverse de manera activa y participativa en sociedad.

En este sentido la educación se constituye en un factor fundamental tanto para las personas, al determinar sus conductas individuales, como para la sociedad en general, al formar parte de su identidad cultural y de su desarrollo permanente. Así, los países que presentan un mayor índice de desarrollo y estabilidad son aquellos que han tomado la educación como un aspecto fundamental para alcanzar su bienestar social y crecimiento económico.

En razón de lo planteado, en las últimas décadas se ha enfatizado la necesidad de profundizar en la búsqueda de objetivos precisos que garanticen el desarrollo de la educación en el ámbito escolar, ya que sus funciones esenciales, y tradicionales, referidas a la transmisión de la cultura y la historia nacional, la formación de los ciudadanos para la participación en la vida social, así como la formación de valores y el acceso a la escolaridad para alcanzar el crecimiento económico de las naciones han quedado como metas rezagadas en el tiempo ante las nuevas exigencias de la actual sociedad.

De allí la importancia que reviste el que se establezcan políticas de estados destinadas a la inversión en los planes educativos a fin de garantizar el acceso a la educación, lo que se traduce, por citar algunos beneficios, en más oportunidades de empleos, mayor competitividad laboral, mayor inclusión, menor desigualdad y, por ende, en una mayor calidad de vida y confort en las personas.

Sin embargo, estudios realizados por la Unesco (2017) demuestran que aun cuando el número de niños, adolescentes y jóvenes excluidos de la educación escolar había disminuido a nivel mundial en el decenio 2000-2010, en los años subsiguientes este avance quedó prácticamente interrumpido, ubicándose esta cifra en alrededor de 264 millones en los últimos tres años, lo cual se constituye en un llamado a los organismos oficiales y organizaciones no gubernamentales a establecer estrategias a fin de brindarle educación a todos los niños, puesto que la educación es un derecho ineludible que tiene el sujeto a lo largo de su vida y que le sirve para actuar según las necesidades de su entorno (Unesco 2017); lo cual implica que los países deben preocuparse por desarrollar mecanismos que conlleven a ofrecer a su población educación con igualdad de acceso y condiciones.

En consecuencia, hay un trabajo impostergable que le corresponde al docente y a las instituciones, el cual consiste en ayudar a que los propósitos declarados en las políticas educativas se constituyan en hechos concretos. Las instituciones los hacen realidad al brindar su apoyo en inversión al sector educativo, en tanto que el docente, como artífice del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer su mejor desempeño en el aula de clases, a fin de lograr en los estudiantes aprendizajes significativos y acordes a sus necesidades; es así como la educación y el desempeño laboral se

consagran en las herramientas requeridas para responder a las exigencias de la globalización.

Ante este reto, en el mundo se han creado organismos encargados de velar y hacerle seguimiento a los procesos educativos, a fin de promover la formación de una persona con un alto nivel cognitivo, que respete y viva la libertad, pero que a su vez muestre su preocupación por el ambiente, es decir, que a través de la educación alcance los llamados cuatro aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1994). Estos aprendizajes apuntalan las competencias requeridas para afrontar las exigencias de la sociedad contemporánea.

Al igual que en el resto del mundo, en América Latina, existen organismos nacionales e internacionales que se encargan de formular lineamientos dirigidos a generar cambios en la forma de pensar la educación y a ayudar a afrontar los desafíos educativos de los países cuyos resultados en pruebas estandarizadas, no son los mejores y que, en razón a la globalización, requieren mejorar dichos resultados. Uno de los organismos que ha asumido esta responsabilidad es la Unesco, organismo internacional que a lo largo de los años ha brindado su apoyo ante la problemática educativa.

Según la Unesco (2019), en uno de sus más recientes aportes sobre el futuro de la educación, plantea que los retos actuales requieren soluciones innovadoras, interdisciplinarias, que contribuyan a una cultura de paz con una visión humanista de la educación, con desarrollo inclusivo, promoción del acceso a la información, libertad de expresión y un enfoque ético de la ciencia y la tecnología. Así, pues, la educación es concebida de una manera holística y cuyo producto puede permear diversos campos de la dinámica

social y generar impactos que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

En efecto, hoy día la sociedad clama por una gestión educativa que propenda a revertir el rezago manifiesto en la educación latinoamericana, de manera que puedan ser conducida bajo criterios y técnicas gerenciales, puesto que si el término gerencia es entendida en cualquier organización como la ciencia y arte de predecir acciones a objeto de manejar la incertidumbre y dirigir el curso de las acciones trazadas con la finalidad de alcanzar las metas propuestas, entonces, resulta claro que las instituciones educativas mediante una idónea gestión pueden hacer realidad los cambios requeridos como un esfuerzo mancomunado de toda la comunidad educativa.

Según Valdés (2000), en el último decenio del siglo pasado los sistemas educativos latinoamericanos han centrado sus esfuerzos en mejorar aspectos medulares de la educación, tales como la enseñanza, el aprendizaje, la equidad, por citar algunos; sin embargo, aun en la educación no se vislumbra con fortaleza los procesos gerenciales necesaria que le permitan orientar de manera eficaz los diversos cambios sociales, políticos y económicos que le apoyen en el logros de sus objetivos, ante lo cual la Unesco (2007) fija postura al considerar que la realidad educativa presente de la región muestra que aún queda un largo camino por recorrer.

En efecto, es necesario que la gestión educativa desarrollada en la región latinoamericana se deslastren de condiciones que a lo largo de los años le han impedido asumir un verdadero papel gerencial del hecho pedagógico, por citar algunas de ellas: cambios continuos en los lineamientos educativos, las cuales varían en función de la visión y de los criterios manejados por los entes rectores de las políticas educativas, la

centralización de las decisiones educativas, lo cual limita la participación de los autores principales del proceso educativo: los docentes.

En este contexto, el reto de la de la gestión educativa consiste en establecer las políticas y ejecutar las acciones necesarias pertinentes, para que el docente como rector del proceso enseñanza-aprendizaje tenga una participación para el logro de los objetivos educativos planteados. Así, la Unesco (2007), plantea que es imprescindible promover cambios en las concepciones, actitudes y prácticas docentes [sin dejar a un lado la formación familia], a fin de que se logren generar contextos enriquecedores para el aprendizaje de los alumnos.

En este orden de ideas, Miranda (2016), en una investigación establece que:

la gestión directiva es importante porque permite cumplir las metas y todo lo que concierne al horizonte institucional para el mejoramiento colectivo a partir del trabajo mancomunado de los equipos directivos, quienes tienen la responsabilidad de que la misión, visión y objetivos de la institución se cumplan (p. 90).

De igual manera, según lo refiere Macha (como se citó en Arévalo, Peñaloza y Pirela, 2012), los establecimientos educativos tienen el deber de promover e incentivar una actitud gerencial que garantice el desarrollo continuo de su personal, con iniciativa, creatividad y respeto, tolerancia. Asimismo, los docentes-gerentes deben velar por su desarrollo personal y con el de su organización, estimulando el cultivo de los más altos valores personales y sociales.

Así, el gerente educativo o quien realiza la gestión directiva está revestido de funciones que orientan hacia la prestación de un servicio educativo efectivo y eficiente, este gerente o administrador debe planear,

tomar decisiones, hacer un uso racional de los recursos, coordinar y guiar al personal docente, ejercer liderazgo, tener capacidad para enfrentar las situaciones propias del ámbito escolar, ser asertivo para comunicar, tener competencias para hacer seguimiento, entre otras, a fin de facilitar los cambios que sean necesarios en el empeño institucional de responder a las demandas sociales.

Al respecto, Arévalo, Peñaloza y Pirela (2012), plantean que la gerencia educativa es una herramienta fundamental para el logro y funcionamiento efectivo de la estructura organizativa escolar. Si bien es cierto que no sólo quienes lideran los establecimientos educativos son los responsables del éxito en los procesos, también hay que decir que, en muchas oportunidades, la gestión directiva traza la ruta por la cual transitará la actividad del resto de participantes y los resultados que se consigan dependerán, en gran medida, de esta actividad gerencial.

Resulta claro, que es a través de la gestión educativa, responsable de coordinar las actividades docentes, como se pueden lograr funciones tales como: planificar, organizar, dirigir, evaluar y controlar lo que representa el proceso de conducción para alcanzar objetivos y metas propuestas. Es obvio que en el desarrollo de estas funciones juega un papel preponderante las competencias gerenciales que posean los directivos de las instituciones y, muy particularmente, los docentes encargados del proceso educativo, quienes a través de su desempeño se constituyen en un factor fundamental en el entendimiento y comprensión de la labor educativa

En consecuencia, se necesita de personal y actores altamente comprometidos con un nuevo paradigma de su quehacer educativo, en donde las capacidades, creatividad, visión, lo cual debe entenderse como su

desempeño, se plantee como una alternativa de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas

Docentes que manifiesten a través de su desempeño que la enseñanza tanto como el aprendizaje requieren cambios sustanciales en los saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas que desarrollan; donde el grado de compromiso con los logros de su trabajo y de la escuela, la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la escuela, la autovaloración personal y profesional, el nivel de participación en el diseño de proyectos pedagógicos se integren es su hacer rutinario dándole vida a su praxis, maestros que crean que la renovación de la práctica pedagógica se afianza en una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento.

Resulta claro que el desempeño docente es un concepto en cuya construcción se involucran múltiples aspectos que lo determinan, pero siempre en correspondencia con las acciones o prácticas que se espera ejecuten los docentes durante el proceso de enseñanza. Así, para los autores Robalino, Valdés, Cuenca y otros (2005, como se citó en Robalino, 2005), el desempeño del docente es definido como:

el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (p. 11)

Según los autores antes citados esta definición aborda los roles del docente desde tres dimensiones: La dimensión de los aprendizajes, que

constituye el deber ser del docente, la esencia de su profesión. La dimensión de la gestión educativa, que involucra una nueva visión del rol docente vista a través de los principios de participación, pertenencia, toma de decisiones y liderazgo compartido en las escuelas, alude a docentes que viven la realidad de la escuela y de su contexto. Finalmente, la dimensión de las políticas, la cual guarda relación con la participación de los docentes en su formulación, ejecución y evaluación de las mismas.

No obstante, pese a todos los aspectos que involucran el desempeño laboral del docente, el criterio que en general se tiene sobre su rol es que este suele ser mecanicista y radical, que en el proceso de enseñanza prioriza la transmisión de información manera unilateral por encima de la creación de conocimiento, en desmedro de la visión progresista y creativa de cada individuo. Sin embargo, hay evidencias actuales, aunque en poca proporción, de cambios integrales en esa conducta, donde los maestros están dejando a un lado su protagonismo de “únicos sabios y portadores del conocimiento”, para, tal como lo plantea Prieto (2008, p. 334), “entregarse con la actitud de ser un elemento más de la clase y no el principal”, transformación que les lleva a convertirse en guías, mediadores y facilitadores del aprendizaje de sus alumnos.

En el caso particular de Colombia, el ejercicio de la profesión docente en los niveles de educación básica y media está reglamentada por dos decretos que tienen vigencia simultánea, los cuales son el decreto 2277 de fecha 1979 y el decreto 1278 promulgado en 2002, dichos decretos fungen de marco regulatorio de las relaciones del estado con los educadores a su servicio. Estos decretos establecen los lineamientos para la profesionalización de la labor docente, el ejercicio de sus funciones, y los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción en la carrera docente.

Cada decreto establece las condiciones bajo las cuales prestan sus servicios los docentes. Así, los maestros que ingresaron a la carrera docente bajo los lineamientos establecidos en el decreto 2277, se rigen por un escalafón que determina las características para sus promociones, tales como: sus ascensos en la carrera no exigen de un proceso de evaluación y ascienden automáticamente en función de los títulos académicos que posean y años de servicio. Situación contraria se presenta con los docentes que ingresaron amparados en el decreto 1278, los cuales sus ascensos se regulan a través de procesos de evaluación mediante pruebas de conocimientos particulares del área específica que enseñan, así como sobre algunos conocimientos pedagógicos.

La gestión de esta política educativa ha propiciado que en las instituciones colombianas, generalmente, se distingan dos grupos de docentes: uno poco visionarios, quienes actúan en función de lo que sucede, y que en muchas ocasiones se desvían del deber ser, así como, docentes que son de otro proceso de evaluación quienes no realizan actividades de programación, desarrollo y evaluación curricular, también orientación y bienestar al educando, como son exigidas según el reglamento institucional, sino que ellos simplemente omiten procesos cooperativistas.

La situación antes planteada afecta de manera directa el proceso de enseñanza desarrollado por el docente, y por ende, el aprendizaje del alumno, ya que no se le proporcionan de manera adecuada y eficaz los conocimientos, con la inevitable consecuencia de lograr sólo un aprendizaje memorístico, inconsistente y desordenado, sin permanencia y significado en su estructura cognitiva.

Además, es innegable que el quehacer educativo requiere docentes que se tomen tiempo para la planificación y programación de las actividades

pedagógicas, que actualicen sus conocimientos pedagógicos y didácticos, por citar algunos aspectos, caso contrario, tal como lo plantea Maldonado (2012, p. 2), “el maestro perdería el control de todo lo que va a realizar en el aula, llegando a la improvisación y a la intolerancia, por la misma inquietud del estudiante”.

Sin embargo, es de aclarar que igual comportamiento se puede apreciar en docentes del nuevo régimen, que aun cuando muestran amplia capacitación con relación a las últimas tendencias en educación, se destaca en ellos el simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de listados que intentan perpetuar la polivalencia del sujeto, la competencia profesional, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas, dándole potestad al educador de defenderse como pueda ante cada situación inminente de los cambios abruptos en la sociedad.

Esta situación, se presenta igualmente en el contexto de estudio de esta investigación, la institución educativa Santa Rosa de Lima, donde se observa en la práctica pedagógica, que la mayoría de docentes utiliza estrategias desfasadas y obsoletas, con un manejo de una enseñanza rígida y memorista, actitudes poco democráticas; escaso interés por el trabajo en equipo; además, el docente funge como ente transmisor de información y no se aboca al desarrollo de competencias en los estudiantes. Igualmente, algunos docentes desconocen el sistema de evaluación de la institución y por lo cual no usan criterios de evaluación claros.

Así mismo, se evidencia que los maestros no muestran innovación en su práctica pedagógica ni se observan mejoras sustanciales en los

resultados de los procesos de aprendizaje. La problemática planteada pone de manifiesto una serie de indicios que apuntan hacia lo que se considera como una desviación en el desempeño de los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima, las cuales pudieran originarse por diversas razones, tales como el exceso de carga laboral puesto que se presentan casos donde muchos docentes comparten su tiempo con dos o más instituciones para complementar sus ingresos, así como otros que imparten materias que no son de su área de especialidad.

### 1.1. Formulación de la pregunta de investigación

Lo anteriormente expuesto, conlleva a plantear el problema bajo la siguiente interrogante: ¿Cómo es el desempeño laboral de los docentes de primaria de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la Ciudad de Montería - Colombia?

## 2. Objetivos de la investigación

### 2.1. Objetivo general

Describir el desempeño laboral de los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería - Colombia

### 2.2. Objetivos específicos

Identificar el proceso de planificación que desempeñan los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima.

Caracterizar el proceso de facilitación que realizan los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima.

Precisar los procesos de orientación que llevan a cabo los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima.

Determinar los procesos de evaluación que realizan los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima

### 3. Justificación e impacto

La presente investigación se justifica a partir de la importancia que reviste para un país contar con docentes que tengan altos niveles de desempeño, ya que este se constituye en un aval para garantizar a los ciudadanos una educación de calidad como derecho ineludible consagrado en las leyes y en el marco de los derechos humanos.

Una buena ejecución en el desempeño laboral de los docentes de básica primaria es importante tanto para las instituciones educativas como para la sociedad, pues es a través de prácticas educativas de calidad, cónsonas con las exigencias de hoy y dirigidas hacia la reflexión sobre el ideal de docente, como se asegura el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en las primeras etapas de la vida de niños y adolescentes, lo cual constituye el basamento para garantizar el éxito en aprendizajes posteriores.

De igual forma, se sustenta la investigación en la situación de que en la básica primaria los docentes que dictan las diferentes asignaturas muestran debilidades en su desempeño pedagógica, por cuanto muchos desconocen los procesos de planificación, facilitación y evaluación adecuada, lo cual genera grandes dificultades en la enseñanza.

Además, el hecho de que los docentes no manejen los procesos de planificación, facilitación y evaluación, conduce a que, por un lado, sus

clases sean llevadas a cabo de manera improvisadas, con contenidos que muchas veces no se ajusta a las necesidades de los estudiantes y del contexto; por otro, las evaluaciones son implementadas de forma desordenada, sin tomar en consideración los criterios de evaluación y sin que sirvan para realizar los correctivos en caso de que los resultados arrojen problemas en el aprendizaje.

Así mismo, a través de esta investigación surge la necesidad de que los docentes aprovechen los múltiples recursos dispuestos por los establecimientos educativos para hacer eficiente la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas, compartiendo recursos, observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones en función de las necesidades presentes en el alumnado y el contexto.

Entre los aportes que se pretende alcanzar con esta investigación, se destaca el fortalecer la investigación, así como que los docentes hagan suya una eficaz gestión educativa que le empodere de un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo a través de un desempeño de calidad, innovador que brinde a los estudiantes saberes significativos a utilizar en estudios posteriores, tal como lo requiere la educación colombiana.

De igual manera, los resultados obtenidos sobre el desempeño laboral del docente del establecimiento educativo estudiado se constituirán en referencia para los rectores como para docentes, para reflexionar sobre cómo están realizando su labor docente y a futuro se podrían emprender acciones para su fortalecimiento.

Así pues, nace la idea de este proyecto como miembro partícipe en la institución educativa Santa Rosa de Lima, quien, comprometida en la línea

investigativa de **Educación y Sociedad** cimentada en el área de Administración y Planificación Educativa, teniendo como eje temático los modelos gerenciales de administración defendiendo la noción que dentro del desempeño laboral de los docentes.

**CAPÍTULO II**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE**  
**LA INVESTIGACIÓN**

## CAPITULO II

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

##### 1.1. Bases teóricas

##### 1.1.1. Educación

A lo largo de los años la educación ha sido considerada como un proceso medular por medio del cual el hombre adquiere distintas herramientas que le permiten insertarse en la sociedad y alcanzar su realización como persona. Esta inserción le ha permitido socializar sus saberes, reglas, comportamientos, valores, entre otros, constituyéndose en punto de partida para las transformaciones presentes en el mundo de hoy.

En el caso particular de la socialización de los saberes, esto se ha convertido en una necesidad del individuo, por lo que, desde las primeras acciones para comprender el uso y aplicación de la rueda hasta la máquina de vapor, por solo citar dos ejemplos, hasta hoy cuando el avance de la ciencia y la tecnología ha sido vertiginoso, se puede observar como la educación ha sido el punto de partida para el desarrollo político, económico y social de cualquier país.

Una de las definiciones sobre educación más significativas, por apuntar no solo a lo cognitivo sino también a lo social y moral, es la de Valenzuela (2010, p. 3), "...es un proceso en donde se transmiten conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar...; todo ello para poder desenvolvemos de manera activa y participativa en sociedad"

Por su parte, León (2007), plantea que la educación es un proceso humano y cultural complejo, esto en razón a que tiene como objetivo formar personas con el propósito de completar su condición humana como un ser social que va a relacionarse con su entorno social.

En este orden de ideas, la educación constituye la base fundamental para el crecimiento y desarrollo de la sociedad en general, al mantener la cultura de grupo por medio de su transmisión de generación en generación; integrar y diferenciar a los individuos como parte de un contexto social con características particulares y ofrecer a la economía el recurso humano requerido..

Así mismo, Tedesco (2003, como se citó en Castillo y Gamboa, 2013), al señalar a la educación como un proceso permanente, que debe acompañar al hombre a lo largo de su vida, plantea:

Ya no es posible entender la educación como una “etapa de la vida” sino como un proceso continuo y constante, por lo que se debe educar al individuo para aprender a aprender, priorizando en el proceso de aprendizaje. La necesidad de aprender a vivir juntos, entendida esta como la comprensión de los desafíos relacionados con el logro de un orden social en el que todos podamos vivir y desarrollarnos, constituye otra prioridad de la educación del futuro (p. 64).

De igual manera, Castillo y Gamboa (2013), expresan que la educación es un componente importante en la formación del hombre por cuanto le permite la construcción social en valores éticos y morales y el intercambio cultural, aspectos que conforman las bases sobre las cuales se sustenta el devenir de las sociedades y que a su vez favorecen la convivencia y el avance del mundo en todos los aspectos.

Así, la educación está llamada a formar un hombre con capacidades y criterios para afrontar la complejidad y el contexto desde una concepción global; que comprenda el sentido de aprender desde la incertidumbre presente en la disciplinariedad y la transdisciplinariedad del diálogo disciplinar; que comprenda y valore la relación entre humanos como acción primordial que contribuya al logro de la educación para la paz.

En consecuencia, de los retos que genera la educación, los diferentes países han desarrollado dentro de sus políticas gubernamentales un cuerpo de leyes con las cuales reglamentan la educación, con la finalidad de establecer lineamientos dirigidos al logro de objetivos específicos, relacionados de manera directa con los planes gubernamentales, que están orientados a impulsar su crecimiento y, en los que reviste importancia la formación educativa de los ciudadanos, de manera que ésta vaya en concordancia con la planificación gubernamental.

Sin embargo, se observan con preocupación las grandes fallas que presenta la educación en los países del llamado tercer mundo o de América Latina, cuando organismos encargados de su atención, tal como la Unesco (2015), según un informe publicado en el año 2015, plantea que los países latinoamericanos aumentaron su inversión en educación de acuerdo al Producto Interno Bruto (PIB), pero todavía existen marcadas diferencias entre unos y otros, por cuanto en 7 de los 19 países para los que se cuenta con datos comparables, el gasto público como proporción del PIB no siguió esta tendencia positiva, sino que disminuyó entre 2000 y 2010.

Así mismo, Lorente (2019), considera que:

El estudio, cuando menos somero, de los sistemas educativos latinoamericanos ya permite vislumbrar distintas deficiencias en cuanto a la eficacia y eficiencia de los mismos, lo que va

configurando distintas agrupaciones de países con trayectorias dispares, cuando no opuestas, que caminan a distintos ritmos hacia el objetivo de universalizar el conocimiento garantizando el acceso, la permanencia el tránsito y la culminación exitosa (p. 231)

Para el autor antes citado la educación en la región latinoamericana presenta debilidades de distintos órdenes, lo cual involucra a sus sistemas educativos y, en consecuencia a la sociedad latinoamericana.

De igual manera, la Unesco (2015, p. 25) fija su postura respecto a la gestión educativa de la región al considerar que “las políticas educacionales debieran enfocarse en asegurar en cada escuela los insumos, las condiciones organizacionales y las capacidades profesionales para generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, especialmente los que enfrentan mayores dificultades”.

.Ante lo planteado, resulta claro que entre los retos más urgentes que tiene la región está en conseguir que todos los esfuerzos que los países hagan para incrementar el nivel educativo de su población se reflejen también en logros de aprendizajes de calidad. En razón de esto, y a fin de encauzar la problemática educativa presente en América Latina, algunos organismos internacionales han desarrollado una serie de estrategias de apoyo, reflejadas en instrumentos tales como: convenios, pactos, compromisos, entre otros, a los cuales los países de la región se han acogido como una oportunidad que les permita lograr una solución viable a la situación actual de la educación, por citar algunos:

a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde se plantea el derecho universal a la educación, su gratuidad en sus primeros niveles, así como su objeto.

b) La Convención de la Unesco de 1960, referida a la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza, con relación raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, entre otras.

c) El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, donde se consagra la educación primaria como obligatoria y gratuita, la educación secundaria y la enseñanza superior accesible a todos, y además, se plantean ciertas condiciones de mejoras económicas y sociales para los docentes.

Estas estrategias de apoyo han despertado en los países latinoamericana el surgimiento de algunos compromisos interregionales, a fin de abordar de manera más directa la problemática educativa confrontada, siendo algunos de estos:

a) El Plan de Acción Regional de la Segunda Cumbre de las Américas de 1998, en este se define la implementación de metas a cumplir para el año 2010, relacionadas con una educación de calidad y el porcentaje de estudiantes a culminar la educación primaria y secundaria. Así mismo, se plantea lo referido a oportunidades de educación a lo largo de la vida.

b) En el año 2002 se definieron lineamientos estratégicos para la universalización de la enseñanza primaria, y se creó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

c) En el año 1995 las Naciones Unidas establece el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ), el cual años después permitió el reconocimiento de la juventud de todos los países como un recurso humano medular para el desarrollo económico, el cambio social y la innovación tecnológica.

Como se evidencia, son muchos los esfuerzos que la región latinoamericana realiza para ofrecer una educación idónea que satisfaga las necesidades actuales de la sociedad. Todo este afán bien vale la pena, puesto que la educación es considerada un área estratégica para el repunte de cualquier país, en razón de su potencial para expandir el conocimiento y el avance tecnológico, elementos claves para el desarrollo social, político, económico y cultural de una nación.

En este contexto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2013), plantea:

Aprovechar las oportunidades en la educación es el desafío de la región, lo que está en gran medida determinado por la equidad y calidad de sus sistemas educacionales, y por la capacidad de sus economías de crear valor e innovar a través de una fuerza laboral adecuadamente preparada...Para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad (p. 149).

Sin embargo, ciertos indicios hacen pensar que aún queda mucho camino por recorrer, puesto que, aun con toda la transformación que los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos que se generan en el mundo, la educación no parece moverse en la dirección requerida por la sociedad, por lo que objetivos tales como: educación con equidad, calidad en los aprendizajes, innovación educativa, por citar algunos, parecieran estar lejos de alcanzarse si no se realizan cambios y transformaciones en los procesos educativos hacia una verdadera gestión educativa, la cual debe ser vinculante para todos los miembros de los establecimientos educativos.

En los momentos actuales la educación demanda una gerencia comprometida con los requerimientos que se necesitan para ser altamente

eficientes y efectivos. Para lo cual es menester contar con un cuadro gerencial con el conocimiento adecuado para desarrollar y lograr los objetivos de la institución educativa; un proceso flexible que permita responder oportunamente a los cambios internos y externos; así como un equipo de docentes que aporten con un alto desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, la problemática que enfrenta hoy día la educación es común para todas las naciones. Por lo que se infiere que las mismas dificultades que en el orden educativo enfrenta América Latina, con sus particularidades las vive Colombia. En este país el servicio público de la educación es regulado por la Ley 115 de 1994 o ley general de educación. Según dicha ley la educación es concebida como un proceso de formación constante, “de carácter personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, art 1, 1994). Desde esta perspectiva, la educación, es entendida como un conjunto de acciones que tienen como finalidad lograr en el individuo el desarrollo de sus capacidades intelectuales, teniendo presente el bagaje de costumbres, modales y tradiciones de la sociedad.

Además, aun cuando es obvia la participación del estado, la sociedad y la familia como entes garantes de la calidad de la educación impartida en las instituciones educativas, es el estado colombiano como organismo rector, el responsable de desarrollar de forma permanente estrategias orientadas al logro efectivo de la profesión docente a través del seguimiento, control y mejoramiento continuo de los subprocesos inherentes a esta; de aplicar procesos de inspección y evaluación que permitan reorientar las desviaciones que se pudieran hacerse presente; así como de generar los recursos requeridos.

En lo que respecta a la forma en que son dirigidas las instituciones educativas en Colombia, implica la existencia de una organización sectorial diferenciada, en la que cada nivel de gobierno (nacional, departamental, distrital y municipal) tiene unas competencias y responsabilidades concurrentes y complementarias con la educación, así mismo, el Ministerio de Educación Nacional sostiene que “el sector educativo funciona de manera descentralizada y su objetivo es hacer efectivo el derecho fundamental a la educación de los niños, niñas y jóvenes colombianos” (MEN, 2009).

Asimismo, la organización institucional que se dispone involucra a la comunidad educativa en general, quienes son parte activa del entorno educativo, llámese a éstos estudiantes, docentes, padres de familia, egresados, directivos docentes o administrativos, lo que la Ley 115 consideró llamar el “gobierno escolar”, como una forma de permitir la participación de los distintos actores escolares en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de los establecimientos escolares. El cuadro 1 muestra la disposición de cada uno de ellos, según la guía No. 33 (MEN 2009).

Tabla 1. Organización del sistema educativo colombiano

<b>Actores</b>	<b>Definición</b>	<b>Forma de participación</b>
Estudiantes	Los estudiantes se conciben como el centro de toda la actividad educativa	Debe haber un representante de los estudiantes en el consejo directivo de cada establecimiento y un personero de grado 11º, elegido por los estudiantes para promover sus derechos y deberes.
Egresados	Los ex alumnos del establecimiento educativo	Para ejercer su participación podrán conformar una asociación de ex alumnos que realice actividades y que elija a un representante para el consejo directivo del establecimiento. De no haber asociación de ex alumnos, el representante será propuesto por una organización que los aglutine.
Padres de familia	En el contexto de la normatividad educativa la expresión "padres de familia" comprende a los padres madres de familia, así como a los tutores, a quienes ejercen la patria potestad o a los acudientes debidamente autorizados.	Tienen una serie de derechos y deberes que les permiten conocer y evaluar las alternativas de educación para sus hijos, elegir el tipo de educación que recibirán y participar en el proceso educativo que se desarrolle en el establecimiento seleccionado. En todo establecimiento debe existir una Asamblea General de Padres de Familia, conformada por la totalidad de padres de familia y que debe reunirse al menos dos veces al año, un Consejo de Padres de

		Familia, integrado por mínimo un (1) y máximo tres (3) padres de familia por cada grado, y puede haber asociaciones de padres familia, constituidas por la decisión libre y voluntaria de los padres.
Educadores	Desarrollan labores académicas directa y personalmente con los estudiantes de los establecimientos en su proceso de formación, enseñanza y aprendizaje	Los docentes participan en las decisiones escolares a través de dos representantes en el consejo directivo, elegidos por todo el cuerpo docente, en el consejo académico en el que participa un docente de cada área y en las juntas educativas de los diferentes niveles de manera voluntaria.
Directivos docentes	Se trata de los rectores, directores rurales y coordinadores. Desarrollan labores de dirección, planeación, coordinación, administración y supervisión e inspección de los establecimientos educativos.	Los rectores presiden el Consejo Directivo y el Académico y coordinan los órganos del Gobierno Escolar. Además coordinan la realización del PEI con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Por otro lado, participan en la selección del personal docente y administran la planta de personal incluyendo actividades de evaluación, seguimiento y sanciones e incentivos.
Personal administrativo	La planta de personal administrativo de los establecimientos educativos debe ser establecida por la respectiva entidad territorial.	Podrán participar en las deliberaciones del consejo directivo con voz pero sin voto, cuando éste les formule invitación o a solicitud de cualquiera de sus miembros.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2009)

Por otra parte, en Colombia, el marco normativo de la carrera docente a nivel de la educación básica y media se establece a través de los decretos 2277 y 1278, los cuales presentan aplicabilidad simultánea. El decreto 2277 es aprobado el 14 de septiembre de 1979 con el objeto de establecer un régimen especial que regule las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y jubilación de las personas que ejercen la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema educativo Nacional. Según lo estipulado en este decreto la permanencia de los docentes no está condicionada por un proceso de evaluación y el ascenso depende de los años de antigüedad y la capacitación (títulos académicos).

En el año 2002, como política educativa y en pro de mejorar la calidad de la educación, y de subsanar las carencias y debilidades del decreto 2277, nace el decreto 1278 del 19 de abril de 2002. Este decreto se fundamenta en: el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991, el cual plantea

“la Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (República de Colombia, 1991); los criterios establecidos en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación de 1994, artículos 104, 109, 110, 119) sobre el desempeño de la actividad docente; así como lo declarado en Ley 715 del 2001 sobre el otorgamiento de recursos y competencias al sector educativo.

En consecuencia, según el MEN (2008), el decreto 2277 de 2002, persigue:

Darle la importancia a la profesionalización de la educación, alcanzar y asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los docentes; y ante la necesidad de un personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales apropiados para dedicarse a la formación (p. 1).

El decreto 2277 de 2002, tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente, que rige la profesión de los maestros de primaria y secundaria al servicio del estado. Según este decreto, la permanencia y el ascenso están condicionados a la evaluación que es constante. Periódicamente el personal docente es sometido a una serie de evaluaciones, unas con el fin de determinar su desempeño y otras sus competencias. Estas evaluaciones miden habilidades pedagógicas y didácticas durante el proceso de enseñanza, así mismo el nivel de conocimientos en áreas generales y, muy particularmente, en la disciplina específica que imparte. Además, debe demostrar idoneidad en el desempeño del cargo.

La permanencia y ascenso del personal docente, según lo establecido en estos dos decretos se da bajo modalidades diferenciadas: el decreto 1278 de 2002 se alcanza mediante el cumplimiento de requisitos y condiciones de

ley; en tanto que para el decreto 2277 de 1979 la permanencia y ascenso del personal docente se presenta como un derecho adquirido por ley.

La aplicación simultánea de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, en los establecimientos de educación básica y media pareciera causar cierta problemática entre quienes ingresaron a la carrera docentes amparados bajo estos decretos. Así, los docentes que ingresaron bajo el decreto 2277 de 1979, que para sus ascensos sólo se les exige cumplimiento de antigüedad y títulos académicos parecieran tener un desempeño menor que aquellos docentes cuyos ascensos están supeditados a procesos de evaluación permanente, como lo exige el decreto 1278 de 2002.

En este contexto, Cifuentes (2014) plantea:

Este “Nuevo Estatuto”, que funciona de manera simultánea con un estatuto anterior, el Decreto 2277 de 1979, ha generado diferencias que conducen a un clima de inconformismo, desigualdad y malestar entre los docentes, ya que los ha dividido entre “docentes nuevos” y “docentes antiguos”; para unos y otros las condiciones laborales son diferentes, principalmente en cuanto a mecanismos de ingreso, permanencia, ascenso y remuneración en la carrera docente (p. 217).

Es obvio entender que de alguna manera la situación referida por Cifuentes (2014) pudiera traer consigo conflictos en la dinámica laboral de los docentes amparados bajo la administración de los dos artículos antes citados; razón por la cual se requiere cambios medulares en la gestión desarrollada dentro de los establecimientos educativos, a objeto de hacerlos más eficientes.

Ante lo planteado, se considera que una manera de transitar hacia una eficiente gestión educativa es a través de la aplicación de procesos gerenciales, a fin de ofrecer un servicio de calidad, coordinar las distintas

tareas docentes y administrativas y, demás funciones de los miembros de la institución.

Así, Robbins y Coulter (2005), plantean que la gerencia es el proceso que permite que las actividades sean llevadas a cabo con eficiencia y eficacia, con y a través de la de las personas, la gerencia hace alusión a un plan o modelo a seguir. Por su parte, para Álvarez (2009), un modelo de gerencia es una referencia o guía de administración de una organización o institución, este modelo delinea las acciones y decisiones que se toman ante una situación determinada para alcanzar los objetivos de establecidos.

A través de la gerencia las organizaciones establecen niveles de jerarquización lo que les permite dirigir todos sus esfuerzos al logro de los objetivos establecidos, por medio de toma de decisiones oportunas, definición de lineamientos a seguir, así como la asunción de responsabilidad a lo largo del proceso gerencial.

Ahora bien, los procesos gerenciales son implícitos para cualquier organización, sin considerar sus fines o características particulares, de allí la importancia de pensar que la gerencia en las organizaciones educativas permite integrar criterios, estilos, motivaciones, liderazgos y comportamientos. Al respecto, Balza (2010), expresa que la gerencia educativa debe perfilar la visión del gerente respecto a la valoración de la condición humana y el concepto de compromiso frente a la sociedad y a la misma organización.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, (como se citó en Osorio 2011, p. 6) ha definido la gestión educativa como “el proceso de organización que está orientado hacia el mejoramiento continuo de la calidad educativa, el cual se ha logrado por medio de... la planeación, la ejecución, el

seguimiento y el reconocimiento de experiencias significativas en relación al quehacer educativo”

De igual manera, la Ley 715 de 2001, referida a las normas orgánicas en materia de recursos y competencias, en su artículo 10 desdibuja la gerencia educativa a través de las funciones que debe asumir quien funja como rector o director de un establecimiento de educación. Entre estas funciones se destacan: administrar los recursos físicos y humanos de la institución educativa; gestionar los procesos que lleven al progreso y a la cualificación de la educación y, tener un equipo interdisciplinario motivado y preparado que lo apoye.

Por consiguiente, la gerencia educativa desempeña una función de suma importancia tanto para las instituciones educativas como, muy particularmente, para el docente en su aula de clase. La gerencia, en las instituciones educativas, permite determinar la estructura organizativa que define las líneas de mando y conjuga funciones como: dirección, liderazgo, supervisión, entre otras; en tanto que a nivel de aula, el docente define, planifica, direcciona y ejecuta todo un plan de acciones y estrategias que le permiten alcanzar los objetivos planteados.

Así, Ramírez (2004), expresa que la gerencia educativa debe considerar los diferentes retos que están presentes en el contexto de las instituciones dedicadas a la formación de los jóvenes del mañana. De igual manera, Ramírez (2004), resalta la importancia de la gerencia educativa cuando plantea:

El potencial de transformación de nuestro país que tenemos los educadores, se multiplica, en consecuencia, de manera exponencial, puesto que cada niño, joven o adulto al que ayudemos a crecer mediante nuestra acción educativa y gerencial,

es un nuevo agente de transformación... Es decir, nosotros los educadores transformamos con nuestra propia praxis profesional y transformamos mediante la transformación de los demás (p. 116).

Según Castillo-Cabeza y Tejada (2017, p. 219), la gerencia educacional, se puede definir como "el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela, ... con miras a conseguir los objetivos institucionales, mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa". Desde esta perspectiva, la educación como proceso de transformación permanente requiere de la participación de todos los autores, donde confluya el trabajo en equipo, la transparencia de la acción, la calidad y la eficiencia y, que promueva la democracia.

Más aun, resulta claro que en el quehacer gerencial el docente encuentra los principios que orienten su labor, por lo cual es importante que procesos como planificar, controlar, coordinar, entre otros, no estén ajenos en la actividad diaria que realiza.

Además, es lógico suponer que en la gerencia educativa es donde reposa la responsabilidad de crear las condiciones institucionales y culturales para que los educandos se formen integralmente como personas. De esta manera se garantiza el potencial de transformación en los contextos educativos, tal como lo argumentan Ospina, Burgos y Madera (2016) al referir que:

Las exigencias de la globalización y la competitividad han llevado a las organizaciones a generar procesos de cambio e innovación, ésta se amplía cuando el gerente educativo, y en general los agentes formativos, consideran que sus estudiantes, las familias y la comunidad pueden multiplicar el impacto de los cambios, además, si se les involucra de manera participativa se fortalece la sostenibilidad de las propuestas generadas en la escuela (p. 190).

En este mismo orden de ideas, Reyes (2012) realizó una investigación con el propósito de establecer la incidencia que tiene la gerencia educativa en el clima organizacional. Este estudio fue de tipo descriptivo, el método fue deductivo con diseño de campo. La población estuvo conformada por 30 personas, integrada por el personal docente, directivo y administrativo de la Escuela Fiscal Mixta Roberto Delgado Balda. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario.

La investigación concluyó que la gerencia educativa es un instrumento importante para la organización del plantel y para el éxito del trabajo docente, como elemento fundamental de las instituciones educativas la gerencia cumple el rol de ser la base y la guía de la organización, por lo tanto es de vital importancia para el éxito que se generen las condiciones adecuadas para que su trabajo sea desarrollado de manera satisfactoria. Además, clima laboral tiene un impacto positivo sobre la calidad del trabajo docente, el clima laboral sirve de estímulo al personal docente al mejoramiento continuo de la experiencia laboral y del desarrollo de todas las tareas que esta implica.

Hoy día la acción docente, vista desde la perspectiva de la gerencia educativa y enmarcada en los innumerables cambios que continuamente se generan en el campo educativo en el orden cultural, técnico y científico, exige que cada docente asuma para sí constituirse en gerente de su acto educativo, a fin de que a través del monitoreo constante de los procesos en los cuales él es participante activo pueda realizar los ajustes necesarios y pertinentes de su hacer pedagógico, lo cual redundaría en un desempeño de mayor y mejor calidad, en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actual sociedad clama por docentes empoderados de su quehacer pedagógico; donde el aula se constituya en el centro motor que le permita crear y recrear sus saberes y que herramientas tales como la innovación, la

creatividad, el pensamiento crítico, en conjunto con el aprendizaje colaborativo y la acción ética-solidaria se constituyan en soportes que apuntalen su desempeño, a fin de que en su acción formadora logren translucir al hombre que se ajuste a los requerimientos del mundo globalizado de hoy. Maestros que, tal como lo plantea Alvarado (2003), conjuguen una serie cualidades y exigencias personales, así como un conjunto de actitudes específicas que favorezcan el desempeño exitoso de las funciones y el cargo que sustentan.

En este sentido, puede entenderse que el desempeño laboral del docente está vinculado a la forma que tiene el individuo en llevar a cabo su labor. Por su parte Díaz (2009), tomando como base la experiencia internacional, considera que lo que valora al desempeño son “las buenas prácticas de trabajo en el aula, la colaboración con el desarrollo institucional y la preocupación por la superación profesional” (p. 16)

De igual manera, para Valdés (como se citó en Vásquez 2009), se entiende por desempeño docente:

el cumplimiento de las funciones, este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva (p.19).

En efecto, el desempeño de las personas es la combinación de su comportamiento con los resultados obtenidos, por lo cual se considera que primero debe darse un cambio en el hacer para luego poder observar y medir la acción. En este sentido, el desempeño del docente está definido por el rendimiento laboral, es decir, la capacidad que posee el individuo para

producir, hacer, elaborar, acabar y generar trabajo en un tiempo menor, con menor esfuerzo y mejor calidad.

### 1.1.2. Desempeño docente

En Colombia el desempeño docente tiene su soporte legal en la Constitución Política de 1991, al considerar que: “corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” y “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículos 67 y 68).

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), según lo expuesto en la Ley 115 de 1994 (Ley General de educación), pone de relieve la importancia que reviste el desempeño del docente, al establecer programas de mejoramiento del servicio público educativo a través de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación “y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (Ley 115 de 1994, Artículo 80).

Así, Colombia, consciente de los retos y desafíos que representa para el país brindar al educando una educación de calidad, ha venido desarrollando diversas estrategias, tales como: la creación de la Comisión Técnica Nacional- MEN/ Unesco-Orealc, la misma ha contado con el apoyo de Unesco/ Orealc y el Grupo de Investigación y Desarrollo de Política Educativa Ascofade – Capítulo Centro. A través de esta comisión se han desarrollado

amplias discusiones, investigaciones y nuevos replanteo sobre la función que ejecuta el docente en el aula de clase.

De igual manera, el MEN considera que una manera de garantizar la calidad de la educación es a través de la evaluación del desempeño del docente, razón por lo cual desarrolla unos documentos denominados Guías, los cuales sirven a docentes y directivos docentes de lineamientos para prestar los servicios de educación, estos documentos son Guía No. 03 (2003), referida al Manual de evaluación de desempeño laboral del docente; Guía No. 10 (2005), la cual contempla la Evaluación de periodo de prueba de docentes y directivos docentes y la Guía No. 31 (2008), que se fundamenta en la Evaluación anual del desempeño laboral. Es de considerar que la evaluación del desempeño no debe ser entendido como un control punitivo, sino más bien debe favorecer el análisis crítico-reflexivo del proceso, el entendimiento y el respeto entre evaluadores y evaluados.

Cabe señalar que las exigencias en el desempeño laboral del docente cada día son mayores, puesto que en la misma medida en que los requerimientos socio-tecnológicos invaden la sociedad e incursionan en la escuela, nacen nuevas necesidades y competencias en la enseñanza-aprendizaje que deben ser asumidas con entusiasmo, responsabilidad y eficiencia por los docentes en su hacer pedagógico. Además, tal como lo refiere Gutiérrez (2014), los docentes son los principales gestores del proyecto educativo y su desempeño es un factor preponderante para la calidad educativa. De ahí, la relevancia que tiene el desempeño del docente en la gestión eficaz del aula de clase.

Por su parte, Gareis y Grant (2008) consideran que el desempeño profesional de los docentes se manifiesta por medio de su actuación en el aula, asociándose esta actuación a prácticas tales como: la explicación clara

de conceptos, la habilidad para motivar y comprometer a los alumnos en el desarrollo de las actividades académicas, entre otras.

De igual manera, Craig y otros (1998), puntualiza lo que considera caracteriza un buen desempeño del docente:

Conocen la asignatura que enseñan, usan estrategias pedagógicas apropiadas a cada contenido, usan un lenguaje apropiado para enseñar y dominan ese lenguaje, crean y mantienen un clima apropiado en el aula, investigan y responden a las necesidades e intereses de sus alumnos y las comunidades con las que trabajan, reflexionan sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, hacen cambios a sus métodos de enseñanza según lo consideran necesario, tienen un alto sentido ético, están comprometidas con su profesión y se preocupan por sus estudiantes (p. 12)

Por consiguiente, todo lo planteado lleva a considerar que el docente es agente clave en el aula de clase, siendo su actuación o desempeño medular en el proceso educativo. El docente muestra un desempeño eficaz cuando a través de sus conocimientos y habilidades logra los objetivos curriculares planteados con sus alumnos, así como el desarrollo personal, emocional y social requerido para formarlos de manera tal que se conviertan en individuos críticos, reflexivos, capaces de responder a las necesidades de su entorno social y familiar. Así mismo, el MEN (2016), hace las consideraciones sobre el desempeño eficaz del docente cuando refiere:

Para facilitar el aprendizaje, los profesores deben saber de qué forma está avanzando cada estudiante, así como contar con una variedad de ayudas para satisfacer las necesidades de cada uno y diseñar estrategias efectivas de apoyo para aquellos estudiantes que están en riesgo de quedar rezagados (p. 165).

En consecuencia, una idónea práctica docente está referida a que el educador logre articular los procesos pedagógicos que lidera con el entorno en el que se encuentra la institución, y que actúe acorde con la dinámica

administrativa de la institución en la que labora, aprovechando adecuadamente los diferentes recursos que tiene a su disposición, a través del manejo de técnicas y estrategias gerenciales que garanticen la eficiencia y eficacia de dichos recursos en pro de sus educandos.

Así, el desempeño laboral del docente hace referencia al dominio profundo, con relevancia y pertinencia, de todo el conglomerado de contenido disciplinar actualizado a impartir; a la preparación sustentada en profundos conocimientos en el campo pedagógico, psicológico y didáctico. En consecuencia, se infiere que la formación integral del estudiante sólo es posible cuando está direccionada por maestros que, con su saber y entusiasmo, los invitan día a día a disfrutar del conocimiento, a compartir con otros sus diferencias, a desarrollar las competencias básicas para la vida y, a identificar el camino que seguirán en su futuro personal y profesional. Dicho en otras palabras, los maestros son uno de los factores claves para el éxito de los educandos y de las instituciones educativas.

Ahora bien, si se parte de la premisa que el desempeño del docente está relacionado directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula a fin de alcanzar los objetivos y metas propuestos, entonces, en la presente investigación se considerará que las sinergias que describen el evento a estudiar son: **la planificación, la facilitación, la orientación y la evaluación.**

## 1.2. Bases investigativas

### 1.2.1. Antecedentes históricos

El estudio del desempeño docente se encuentra seriamente ligado a la calidad educativa, por cuanto el docente como uno de los actores del proceso

educativo tiene grandes responsabilidades en el logro de las metas y retos educativos. La Orealc/Unesco (2016), expresa que la educación de calidad se refiere a variables como eficiencia (buen uso de recursos), equidad (distribución de beneficios educativos), relevancia (que responda a las necesidades de la sociedad) y pertinencia (que responda a las necesidades del estudiantado)

Se entiende, de esta manera que en la calidad educativa es importante el uso o empleo equitativo que se hace de los recursos, infraestructura y materiales destinados a la educación. Además la formación del docente y su motivación para participar como agente social de cambio en la sociedad mediante su capacidad de lograr un aprendizaje para la vida en cada uno de sus estudiantes.

Igualmente, la calidad de la educación depende de las oportunidades de acceso que el estado brinde de cada estudiante a fin de que este pueda concluir de forma exitosa su formación formal. Para la Orealc/Unesco (2012, p. 79), “la calidad de la educación requiere de un entorno inclusivo y democrático, donde todos los niños puedan desarrollar al máximo sus potencialidades”

Sin embargo, Escribano (2018), sostiene que no es posible hablar de calidad de educación cuando pesa sobre el sistema educativo, exclusión, falta de acceso, analfabetismo -sin importar su naturaleza-, inequidad, abandono o deserción escolar, unido a otros elementos como son la irrelevancia de los contenidos, su falta de vínculo con la vida o desactualización y un pobre desempeño del personal docente.

Según Martínez, Guevara y Valles (2016) el desempeño docente es un factor que se asocia de manera directa a la calidad de la educación, por

cuanto la sociedad y la escuela requieren docentes que desarrollen adecuadamente su función bajo una clara conciencia del alcance de su desempeño. Al respecto, Román y Murillo (2008), señalan que el docente es un actor clave y desarrolla un papel importante en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo expuesto anteriormente refleja que la calidad de los maestros marca el rumbo de la calidad educativa. Para la Orealc/Unesco (2013 p. 11) “El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, el genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá”

Sin embargo, los estudios sobre el desempeño docente demuestran que existen innumerables factores que lo afectan. Vaillant (2007) indica que una de los aspectos más marcados se refiere a la elección de la profesión docente por parte del estudiante que ingresa a la carrera magisterial, por cuanto se observa que los alumnos que la seleccionan poseen un bajo nivel cognitivo y de desarrollo de habilidades.

En las carreras de formación de los docentes no se integran la innovación, creatividad e investigación, así como el uso de las tecnológicas de información, esto limita la actualización del docente., sino que se plante una formación plagada de énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos (Vaillant, 2007).

Igualmente, la Orealc/Unesco (2013), expresa que en el caso de América Latina, las escuelas normales que, incluso suelen recibir la mayor parte de las críticas, han desempeñado un rol histórico destacado en la formación de profesionales para los niveles iniciales de educación. Su labor se entrelaza en lo más íntimo del espíritu nacional de la identidad y la cultura en sus países, estudiantes que se han graduado en estas instituciones se caracterizan por su profunda preparación profesional y su sólida ética.

Otro gran problema dentro del desempeño del docente se centra en la falta de reconocimiento social de la profesión del docente, el estatus de los docentes es considerado, lo que no atrae a los jóvenes en formarse como docente. (Orealc/Unesco 2013), es decir, los estudiantes que seleccionan la profesión docente, son estudiantes de bajos niveles socioeconómicos y con bajos promedios en su formación académica. Al respecto Vaillant (2007 p. 4) expresa que “los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior”.

Además, no existe en el sector del magisterio un consolidado proceso de ofrecimiento de la superación y la educación de postgrado, por lo general, no se han planteado respuesta a necesidades reales de mejoramiento y desarrollo del desempeño docente, más bien expresa la Orealc/Unesco (2013 p. 74) que el mejoramiento profesional del docente “se ha desarrollado sin apego a reglas de calidad y pertinencia”.

Igualmente, en los países latinos las condiciones de trabajo de los docentes resultan desestimulantes, es bajo el reconocimiento social, así como se carece de incentivos a la innovación educativa y a las mejores prácticas y resultados. Muchos de estos países tienen grandes problemas para retener el personal idóneo. Son escasos los estímulos para que la profesión docente

sea la primera opción de carrera. Las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración y distribución de incentivos. A esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que les preparen para la tarea de enseñar (Vaillant, 2007).

Consecuentemente, el desempeño del docente en Colombia esta influenciado por estos mismos factores, lo cual refleja un desafío de las política docentes a fin de configurar esta profesión de tal manera que sea atractiva para jóvenes talentosos para la docencia y hacer del desarrollo profesional de estos profesionales una necesidad y una exigencia.

#### 1.2.2. Antecedentes investigativos

Álvarez (2014), realizó una investigación en la U.E. "Simón Rodríguez" de Puerto Cabello, estado Carabobo Venezuela, con el propósito de proponer una gerencia educativa con enfoque estratégico para la promoción de un clima organizacional efectivo. Este estudio estuvo enmarcado bajo la modalidad de proyecto factible con diseño de campo. La población estuvo conformada por 119 personas pertenecientes a los diferentes estratos: directivo, docente, personal administrativo y de ambiente; teniendo una muestra estratificada del 30% de la población anteriormente descrita. Para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario.

La confiabilidad se calculó a través del Coeficiente de Kuder-Richardson dando como resultado 0.88. Los datos se analizaron de forma porcentual y a través de la estadística descriptiva. Se concluye así, la urgente necesidad de un cambio en el estilo gerencial adoptado por el personal directivo de esta organización educativa; que permita el desarrollo de un clima

organizacional armónico, bajo el desarrollo de la gerencia educativa con enfoque estratégico que adopta e integra beneficios de la planificación estratégica

Por su parte, Morales (2016), llevó a cabo un estudio para determinar la relación que existe entre la motivación y el desempeño laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas ubicada en Andahuaylas en el año 2014. El estudio fue un diseño no experimental de tipo correlacional transversal. La población fue de 86 colaboradores y una muestra de 71 colaboradores. Para el desarrollo de esta investigación se aplicó un cuestionario sobre la motivación y el desempeño laboral. Los resultados estadísticos del trabajo indican que existe una relación positiva y altamente significativa entre la motivación y el desempeño laboral. Es decir, que a mayor nivel de motivación habrá mayor nivel de desempeño laboral por parte de los docentes.

Cabe decir que, en un contexto lleno de necesidades, donde los intereses individuales enfocados a la calidad de vida, pueden llegar a ser preponderantes sobre los colectivos, existe la cooperación y satisfacción personal de realizar de manera eficiente y eficaz las labores educativas por parte de los docentes, siempre y cuando la reciprocidad sea visible, es decir, se obtengan beneficios a cambio, ya sea de tipo social, emocional, económico, de reconocimiento o algún otro tipo de bonificación.

De igual forma, Guevara, Martínez y Valles (2016) desarrollaron un estudio en la región centro sur del estado de Chihuahua, del Sector educativo 25, integrado por cinco zonas escolares que proporcionan sus servicios a los municipios de Meoqui, Julimes y Delicias. Dicho estudio comprendió los ciclos escolares 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016. La metodología que utilizada fue de corte mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional.

Algunos de los resultados a considerar en la investigación antes citada giraron en torno a que los profesores consideran que la calidad educativa no solo depende de su desempeño docente, sino que existen cuatro factores (escuela, contexto, docente, gobierno) que necesitan ser trabajados de forma colaborativa. Además, que hay una correlación entre los años de servicio del docente y el puntaje de sus alumnos en pruebas estandarizadas que repercuten en el maestro, pero no existe relación entre el desempeño docente y la calidad educativa.

Ante lo planteado se infiere que la valoración de calidad educativa no está determinada directamente por la forma en la que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas, sino que existen otras variables, tales como el contexto social, que puedan llegar a afectar la eficacia educativa.

Así también, Falcón (2017), realizó una investigación que tuvo por objeto determinar la relación existente entre desempeño docente y satisfacción estudiantil. Para abordarla utilizó una metodología de diseño correlacional, donde la muestra estuvo conformada por 86 estudiante de la institución educativa Héroes de San Juan, a quienes les aplicó una encuesta elaborada para tal fin. A través de dicho instrumento evaluó específicamente el factor pedagogía de la docencia. A partir del análisis de los datos concluyó que existe relación significativa entre desempeño docente y satisfacción estudiantil.

En efecto, el bienestar estudiantil está ligado a la manera en cómo el docente hace posible la interacción entre ellos, la facilitación de los recursos educativos y la orientación; ya sea con el fin de dar a conocer el procedimiento inicial a seguir o sacarlos de dificultades; sin dejar de lado el contexto emocional y social.

Por otro lado, Carlos (2017), realizó una investigación para analizar la metacompreensión lectora y desempeño laboral en docentes de segunda especialidad de educación inicial. La metodología utilizada fue de tipo aplicada, de nivel descriptivo correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal. Para desarrollar dicha investigación se utilizó una muestra no probabilística censal, ya que se contó con toda la población conformada por 65 docentes. La técnica empleada fue la encuesta y como instrumento de recolección de datos, el cuestionario cerrado aplicado en una sola vez, a la muestra de estudio.

Por medio de este estudio se logró concluir que existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de segunda especialidad en educación inicial. Llegando a la vez, a sugerir que se debe impulsar a todo nivel educativo el proceso de metacompreensión lectora acompañado del mejoramiento continuo de la formación profesional del docente, con el fin de mejorar los niveles de auto reflexión sobre lo que se lee y del desempeño de los formadores de personas

En otras palabras, la manera como se aprende, se dominan los conceptos y se aplican estrategias, es relevante para interpretar una correcta ejecución de los métodos de enseñanza, de manera tal que las competencias docentes sean afianzadas en cada una de las actuaciones de los mismos, cuyo fin primordial se traduce en formación integral.

Asimismo, Barrientos (2018), realizó un estudio con el objetivo de determinar la relación entre el desempeño docente y logros de aprendizaje en estudiantes del séptimo ciclo de secundaria del área de matemáticas de la institución educativa 3066 “Señor de los Milagros”, Comas 2018. La investigación fue de enfoque cuantitativo, tipo básico de nivel descriptivo, diseño no experimental y correlacional de corte transversal, contó con 140

estudiantes, a quienes se le encuestó a modo de censo. La recolección de datos se llevó a cabo con la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario. De acuerdo con los resultados estadísticos que se obtuvieron en relación a la hipótesis general se determinó que existe relación moderada, directa y positiva entre el desempeño docente y el logro de aprendizajes en estudiantes.

Al respecto, es correcto decir que el nivel de desempeño estudiantil está determinado directamente por la influencia docente en cada acción pedagógica que realiza dentro del aula.

En este mismo orden de ideas, Galindo (2015) estudió el efecto del tipo de vinculación de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primaria en dos Colegios Distritales de Ciudad Bolívar. Para ello, usó como estrategia de identificación el método de diferencias en diferencias (DID) y empleó información detallada del rendimiento académico de cada uno de los estudiantes, medido en las calificaciones de lenguaje y matemáticas. Esta investigación demostró que el tipo de vinculación de los docentes provisionales incide positiva y significativamente en los resultados de los alumnos.

Entonces, resulta evidente la necesidad casi urgente de homogenizar la motivación docente, se debe dar prioridad al bienestar de la educación con docentes cualificados, pero que además estén todos en la misma línea de empleo.

Así mismo, Bernal y Rodríguez (2017), desarrollaron una investigación encaminados a caracterizar los factores que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes de la básica secundaria de un colegio de carácter público, la metodología seleccionada tuvo un enfoque cualitativo donde se aplicaron

para la recolección de la información, los instrumentos tales como: encuesta, hológrafo social, test revelador del cociente mental tríadico y el análisis documental. El desarrollo del estudio permitió sistematizar los diferentes referentes teóricos que sirvieron de fundamentación al problema planteado, se logró identificar los factores que en mayor medida han contribuido en la progresiva decadencia de los resultados académicos de los estudiantes de la institución analizada.

Dicho de otra forma, la práctica docente debe asumir riesgos de interpretación que fortalezcan el sistema educativo de las instituciones, es importante la identificación temprana de las debilidades en los mecanismos y métodos de enseñanza que permitan su pronta recuperación.

En ese mismo orden de ideas, Cabarcas y Contreras (2019)., se centraron en establecer la relación entre la evaluación de desempeño docente (EDD) y los componentes del índice sintético de calidad educativa (ISCE) en el nivel de educación básica primaria en instituciones las públicas del distrito de Barranquilla, la metodología estuvo orientada bajo el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño de tipo no experimental, transeccional correlacional, en el cual se tomó una muestra no probabilística, con la participación de 144 escuelas y 737 docentes del nivel básica primaria.

Los resultados se describieron en dos fases: una fase descriptiva y una fase inferencial en la que los hallazgos determinaron que los componentes desempeño, progreso y eficiencia alcanzaron una correlación positiva pero baja y estadísticamente no significativa, mientras que el componente ambiente escolar tuvo una correlación negativa pero estadísticamente significativa. Por lo cual se concluyó que: no existe correlación entre la EDD y los componentes: Desempeño, Progreso y Eficiencia del ISCE.

Como aporte fundamental a la presente investigación, se vincula el mecanismo de medición de la calidad educativa a partir de estándares establecidos, y con los que se involucra a la actuación docente en el aula de clase.

Otra contribución a la investigación la desarrollaron Niño y Polo (2018), como respuesta a la preocupación de los maestros por los retos y desafíos de la práctica pedagógica en el área de ciencias sociales. La búsqueda de respuestas pedagógicas y didácticas, permitieron determinar las correlaciones que existen entre los estilos de enseñanza y aprendizaje de los maestros y los estilos de aprendizaje y desempeño académico en el área de Ciencias Sociales de estudiantes de básica secundaria y media académica de una institución educativa pública de la ciudad de Sincelejo, mediante la utilización de los cuestionarios CEE, CHAEA y CHAEA Junior. Los resultados dan cuenta de que los maestros del área de ciencias sociales, no tienen estilos de aprendizaje puros, también orientan el área con características muy variadas haciendo uso de los distintos estilos de enseñanza y no necesariamente enseñan como ellos aprenden.

### 1.3. Bases conceptuales

Para Contreras (1990, p. 23), el proceso de enseñanza-aprendizaje está definido como “un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”. De igual manera, para autores como Cooper (1999), Richards y Rodgers (1992), por citar algunos, el proceso de enseñanza-aprendizaje es el conjunto de actividades realizadas en el aula de clase, que tienen como finalidad facilitar el conocimiento, además, de pretender motivar la participación de los estudiantes.

En efecto, esta amalgama de actividades a la que hacen referencia los autores antes citados están en función de la experiencia, conocimientos, habilidades, empatía, comunicación, emociones, entre otros aspectos, que el docente logra desplegar en su hacer pedagógico y que forman parte del desempeño que manifiestan en el aula. Igualmente, los autores antes citados coinciden en considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una acción sociocomunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes.

Por otra parte, Cooper (1999) considera que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no todas las actividades tienen la misma direccionalidad y efectividad, resultando algunas más de orden cognitivo, otras más afectivas, en tanto que otras reflejan más acciones de conducta o comportamiento, dando así al docente un abanico de acciones para seleccionar las más apropiadas en razón de su intencionalidad. Es obvio que esta intencionalidad no es azarística, ya que el docente, como gerente de su hacer, necesita desarrollar un plan de trabajo el cual actúa como un “guion mental” o “imágenes” durante el desarrollo de la clase y, se constituye en el hilo conductor que guía lo que se quiere brindar al estudiante, de allí uno de los beneficios de la planificación.

#### La planificación como dimensión del desempeño del docente

Según Matus (1987, como se citó en Samper, 2011, p. 17), “... planificar es un proceso de análisis y discusión para seleccionar una dirección que guíe la transformación hacia la situación deseada”. En tanto que **planificación**, según Sovero (2010), es anticipar las actividades teniendo en cuenta los resultados de acciones anteriores, la situación actual, los recursos materiales y el potencial humano disponible y las finalidades que se pretenden.

Los docentes al planificar el trabajo a desarrollar logran minimizar el nivel de improvisación e incertidumbre que este le pudiese ocasionar; así como mejorar la administración del tiempo destinado a la enseñanza y responsabilidades con sus alumnos (Chiavenato (2002). Una buena planeación permite organizar de manera efectiva y eficiente los contenidos programáticos y demás actividades que conforman el plan de clase con el tiempo requerido para impartirlo.

Sin duda alguna que una adecuada planificación incide positivamente en el desempeño del docente, por lo que está plenamente justificado el esfuerzo de los equipos docentes de planificar reflexivamente la práctica cotidiana. Ante lo señalado anteriormente Alvarado, Cedeño, Beitia y García (1999, p. 3) plantean que “la planificación educativa es una herramienta técnica para la toma de decisiones, que tiene como propósito facilitar la organización de elementos que orienten el proceso educativo”. De allí lo significativo que resulta para el docente realizar sus actividades guiado a través de un “plan maestro” donde se establecen todos los lineamientos que a lo largo del curso debe seguir, sin olvidar la flexibilidad que acompaña la planificación.

Según Butt (2006), el **desempeño** profesional de un docente está asociado al proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente debe considerar respecto a los estudiantes: qué contenidos serán capaces de aprender, cuál sería la metodología y procedimientos más acordes para que ellos logren alcanzar las competencias deseadas, y los tipos de actividades a planificar e implementar para alcanzarlas. En consecuencia, Zabalza (2003, como se citó en Ercolino y Morales, 2006, p. 3), plantean “la capacidad de planificar conforma una de las primeras competencias docentes del profesor; por lo que la mejora de la

enseñanza depende en gran parte de la calidad y actualización pedagógica de esta competencia por parte del educador”.

De igual manera, para Ojeda y Ferrer (2010), la **planificación** es considerada como la función a través de la cual el docente establece los conocimientos, habilidades y destrezas que deberá adquirir el estudiante, permitiéndole a la vez el diseño de estrategias educativas que estimulen el logro de aprendizajes. En consecuencia, se infiere que la **planificación** se constituye en la actividad con la que debe iniciarse la labor docente. Esta función asume un carácter ineludible al considerarse una exigencia ético-profesional ya que permite mejorar el desempeño del docente y a la vez brindar una respuesta de calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al momento de realizar la **planificación** el docente debe considerar los elementos involucrados en el plan de enseñanza-aprendizaje, siendo estos: los objetivos, los contenidos, las actividades didácticas, las estrategias de aprendizaje, los medios y los criterios de evaluación.

Los objetivos involucran modificaciones de conducta que se desean obtener en el estudiante. Al momento de planificar la acción educativa es necesario que los objetivos sean precisos, concretos y estén claramente definidos, a fin de evitar que la enseñanza se lleve a cabo en forma intuitiva, desorganizada e improvisada. Ante esto Graterol (2001), expresa:

El docente logrará sus objetivos una vez que planifique las actividades que va a realizar. De lo anterior se infiere que es necesario que el docente planifique con antelación las actividades, que se perfeccione, estimule y trabaje cooperativamente a fin de que su acción sea más flexible y se desarrolle eficientemente (p. 27)

En razón de esto, el docente debe plantearse preguntas tales como ¿dónde se quiere llegar?, ¿qué se desea obtener?, ¿cuál es el resultado esperado? Por medio de la planificación el docente de manera anticipada fija los objetivos de logro del estudiante, y a partir de allí establece los contenidos, estrategias y medios para alcanzar tal fin, así como los criterios que le permitirán evaluar el nivel de logro.

Asimismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje los *contenidos* constituyen toda la información suficiente y necesaria planificada por el docente para lograr los objetivos de aprendizaje. En este proceso, el docente debe saber seleccionar las *actividades*, *estrategias de aprendizaje* y los *medios didácticos* que le permitan optimizar su desempeño en el aula, acción que se ve materializada cuando a través de la aplicación de estos procedimientos y medios se logra: la adquisición de conocimientos, la motivación e interés; visualizar y focalizar lo se expone al estudiante, facilitar la comprensión del contenido expuesto, así como la fijación del aprendizaje, entre otros beneficios.

Las *actividades didácticas*, según Cañal y otros (1997, p. 121), “son procesos de flujo y tratamiento de información (orientados, interactivos y organizados) característicos del sistema-aula”. Las actividades deben estar orientadas a las metas didácticas planteadas, permitir la interacción docente - alumno y responder a las condiciones preestablecidas. De igual manera, para autores como West, Farmer y Wolff (1991 como se citó en Díaz y Hernández, 1998, p. 1), las estrategias de aprendizaje son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Las actividades de enseñanza son desarrolladas por el docente con la finalidad de lograr determinados objetivos, para lo cual requiere de ciertas

estrategias que apoyen su intervención. Entre el compendio de estrategias puede citarse: los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza, la motivación, la interacción en el aula, entre otras.

Por su parte, Sevillano (como se citó en Medina y Sevillano, 1991, p. 76), define los medios como “recursos y materiales que sirven para instrumentar el desarrollo curricular y con los que se realizan procesos interactivos entre el profesor, los alumnos y los contenidos en la práctica de la enseñanza”. Los medios son las herramientas mediadoras docente-estudiante, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que apoyan el proceso para contribuir a la apropiación del contenido a fin de alcanzar los objetivos planteados.

Con relación a los criterios de evaluación, estos son considerados como normas concretas y claramente definidas que permiten emitir un juicio o tomar una decisión respecto al nivel de aprendizaje del estudiante y, lo cual finalmente sirve de retroalimentación al proceso. Según Alfaro (2000, como se citó en Camacho 2014, p. 46), los criterios de evaluación “son los puntos de referencia con los cuales se va a evaluar, los resultados del aprendizaje, calidad, valores y creencias que se han ido formando en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

El gran reto que enfrenta el docente de hoy se centra en desarrollar una planificación flexible, coherente, ajustada a las necesidades de sus estudiantes y del contexto. Que mediante la planificación logre poner de manifiesto su desempeño profesional al implementar diferentes estrategias, técnicas, métodos o procedimientos, entre otros, a través de un proceso de facilitación “amigable”, solidario, activo y cooperativo; que brinde la oportunidad de compartir conocimientos, sentimientos y valores que faciliten

a los estudiantes incorporar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales que sirvan de basamento para una educación competitiva y de calidad.

Igualmente, el docente requiere utilizar estrategias de enseñanza que le permitan optimizar el tiempo-aula disponible a fin de maximizar el aprendizaje de los estudiantes, puesto que éstos en razón de sus características biopsíquicas sólo son capaces de captar y retener una cantidad limitada de información. En consecuencia, los procedimientos y los modos de actuar del docente se constituyen en elementos indispensables en el desempeño del docente para lograr aprendizajes significativos, al propiciar escenarios y momentos ajustados a los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio de la comunicación, la apropiación del conocimiento y la formación integral.

#### La facilitación como dimensión del desempeño del docente

Para el MEN (2008), la **facilitación** está referida a las diversas estrategias de trabajo utilizadas por el docente en el aula, con el objeto de servir de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ante lo cual debe tomar en consideración sus particularidades, niveles de desarrollo y las características de las áreas de conocimiento a ser enseñadas y aprendidas.

Según Borile (s.f, s.n) la **facilitación** es una “función caracterizada por la actitud de respeto, confianza, colaboración, laboriosidad académica, que crea el clima propicio en torno a estrategias didácticas participativas, para hacer posible el aprendizaje. En tanto que para Jure (2008), facilitar aprendizaje es hacer posible, de forma sencilla que los estudiantes entiendan e internalicen en sus vidas, de manera integral un conocimiento.

En consecuencia, facilitar es responder la inquietud del estudiante en el momento oportuno y con la sapiencia que el saber y la experiencia ha proporcionado. Además, una idónea facilitación de la enseñanza conlleva al desarrollo de competencias, es decir, hace posible que los estudiantes aprendan a: ser, hacer, aprender y convivir. El docente en su rol de facilitador deja de ser el que “sabe y transmite”, para convertirse en el guía en la aventura de descubrimiento que supone el aprendizaje, ante lo cual despliega sutiles habilidades en el arte de la **facilitación** que le permiten crear oportunidad para que el alumno desarrolle su capacidad y formación, así como que sea capaz de responder satisfactoriamente a los desafíos personales y de la sociedad.

Igualmente, Bain (2007), considera que el buen docente incita el interés del estudiante a fin de que logre un aprendizaje profundo; que su proceso de aprendizaje no se limite a memorizar los textos o recordar los temas para aprobar un examen. Este docente realiza preguntas que deben conducir al estudiante a observar, analizar, reflexionar, pensar y debatir; ante lo cual Bain (2007, p. 42) afirma “las preguntas nos ayudan a construir conocimiento”.

Además, para Magill (1989), es menester que el docente desarrolle la habilidad de saber seleccionar la información correcta de toda la que se encuentra disponible en el contexto de enseñanza-aprendizaje, ante lo cual Wulf y Su, (2007), consideran que los docentes deben intentar que los estudiantes se concentren en los aspectos medulares de la habilidad a aprender a fin de que los logros alcanzados sean mayores. La postura de los autores antes citados es reafirmada por Gutiérrez (2009) cuando afirma:

El profesor debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje

en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitiva (p. 2)

En efecto, la facilitación es un arte, es una actitud intelectual del docente capaz de convertir el conocimiento erudito en conocimiento asimilable; es un saber, un hacer y un ser, que pone de manifiesto el docente y que se constituye en herramienta clave para el aprendizaje significativo y el logro de los objetivos de enseñanza.

De igual manera, el docente como facilitador debe ser capaz de responder con la misma velocidad a la que se generan los cambios en los saberes científicos y tecnológicos, así como reorientar su proceso de enseñanza-aprendizaje con herramientas tales como creatividad, innovación, elementos motivacionales, entre otras, lo cual redundaría en un desempeño más efectivo y una mayor pertinencia y calidad en las competencias educativas desarrolladas en los estudiantes. En esta perspectiva, queda en las manos del docente la tarea de guiar y orientar a los estudiantes a encontrar la satisfacción de cumplir sus propios objetivos en el aprendizaje, y donde la dedicación y el incentivo del profesor deben ser constantes en su rol de motivador externo.

#### La orientación como dimensión del desempeño del docente

El docente en su rol orientador se constituye en un ser medular en la institución educativa, al desarrollar acciones que orientan estrategias y actividades encaminadas a promover el desarrollo de comportamientos, habilidades, valores, y actitudes en el estudiante, que le permitan fijarse

metas, alcanzarlas y lograr la plena realización con relación a su vida, a su entorno y a la sociedad.

Bisquerra (2005, p. 6) define la orientación como “el proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objetos de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”. A su vez, Molina (2001, s/n), define la orientación desde el marco de la educación como “un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje”

A su vez, Nerici (1990), define la orientación académica como:

un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral (p. 21)

Para los autores antes señalados el concepto de orientación se enmarca en el desarrollo personal-social, que los docentes deben lograr en los estudiantes, a través de la promoción de la autoestima, de las relaciones humanas y la atención de las necesidades del estudiante en función de sus potencialidades, destrezas y habilidades; además, persigue la formación de hábitos de estudios, el dominio de métodos y técnicas de aprendizaje, así como el fomento del trabajo cooperativo. De allí que se infiere que la tarea de orientar, se convierte en la dimensión del desempeño del docente que más influye en los procesos de crecimiento personal del educador y del educando

El docente pone de manifiesto un aspecto positivo de su desempeño cuando durante el proceso enseñanza-aprendizaje asume el rol de guía y establece una relación constructiva con cada uno de sus alumnos, una relación de confianza y respeto mutuo. Asimismo, el docente no solo debe conocer las actitudes y aptitudes de sus alumnos, sino también sus preferencias, intereses e inquietudes, tal como lo refiere Cano (2013, p. 159), "el profesor-orientador, además de maestro...es, en primer lugar, guía en sus aprendizajes, orientador en el desarrollo de su personalidad y asesor en la configuración de su itinerario de vida...Es su facilitador de experiencias educativas", lo cual le permite desarrollar y fomentar en los estudiantes todas sus capacidades, valores, actitudes y habilidades en la vida diaria, a partir de una acción continua e integral entre ellos, los demás profesores y los padres.

En razón de todo lo planteado, la función de orientador se entiende como una dimensión medular que conforma el perfil del desempeño del docente idóneo; se asume como esa capacidad vocacional y especial de empatía cognitiva que le faculta para establecer relaciones de comunicación eficaz, servir de guía, dialogar, mediar ante situaciones difíciles, ofrecer alternativas de solución y establecer acciones concretas, todo acorde con las características particulares de los estudiantes a objeto de favorecer su crecimiento académico y personal.

Es obvio señalar que el docente en todo su quehacer en el aula debe manejar la función orientación, lo cual le exige poseer un conjunto de cualidades particulares de conocimientos, destrezas, habilidades y valores que le doten de las herramientas necesarias para abordar con asertividad a los educandos, quienes tienen intereses, necesidades y características propias, además de originar en ellos relaciones interpersonales adecuadas. Cabe resaltar la definición que da el Ministerio de Educación Nacional (2014),

referente al docente como orientador de los procesos educativos dentro de la institución:

El Docente Orientador tiene la responsabilidad de intervenir para interactuar con el complejo conjunto de actitudes, expectativas, formas de sentir y de aprender, formas de hacer en el aula que indiscutiblemente, llevan implícito el afecto circunscrito a la construcción del conocimiento y al ejercicio de los valores. Por consiguiente, debe facilitar y apoyar la construcción de vida escolar, familiar y social, a través de acciones tendientes al conocimiento, la reflexión, el análisis, la comprensión, la orientación de la relación del niño y el adolescente consigo mismo y con la sociedad (s.n).

En consecuencia, siendo el docente el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y de quien depende en gran parte el éxito de la educación, su misión debe estar encaminada a formar personas íntegras, con sentido de pertenencia, que brinden su apoyo a los principios que sustentan la participación y la responsabilidad democrática, acompañándolos en todos los procesos de transformación y adquisición de conocimientos, en pro de una mejor sociedad.

#### La evaluación como dimensión del desempeño del docente

Al tratar el desempeño académico uno de los aspectos de relevancia lo constituye la percepción e interpretación que maneje el docente sobre el proceso de **evaluación** del conocimiento. Existen diversas concepciones sobre la **evaluación** del aprendizaje, para unos la evaluación es asumida como simplemente “una demostración del saber del estudiante”, otros no le dan valor ni importancia por lo que cualquier actividad, aun cuando no cumpla con los criterios de evaluación establecidos, es considerada como evaluación.

Sin embargo; aquellos docentes concedores de la real importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene la **evaluación** la asumen en su

justa dimensión, al considerar que a través de esta se logra obtener información válida, confiable y oportuna sobre los logros alcanzados por el estudiante con relación al proceso de aprendizaje, pero a la vez le brinda una reflexión al docente sobre el éxito o fracaso alcanzado en su quehacer docente, es decir, la **evaluación** confronta al docente con su desempeño, al enfrentarlo a la manera como desarrolla su proceso de enseñanza, lo cual le permite identificar las debilidades y realizar los ajustes necesarios con el propósito de que alcance una mejora en la calidad del proceso enseñanza y por ende en su desempeño.

Hoy día el proceso de **evaluación** del aprendizaje, enmarcado en la visión constructivista, permite conocer qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer; además, proporciona retroalimentación a los estudiantes acerca de lo que requieren para mejorar sus saberes. En ese orden de ideas, para Tobón y otros (2010 p. 36) la **evaluación** “es un procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo”. Postura que guarda analogía con Quesada (1991, p. 33) cuando define la **evaluación** como “el proceso que permite observar una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas y tomar una decisión al respecto”.

Lo antes expuesto guarda relación con la postura de Morán (como se citó en Pérez, 2007) cuando considera la evaluación:

no como un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían y que como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos y cumplir de esta manera las funciones que tiene la

evaluación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 35).

La afirmación anterior es complementada por Pérez (1997), cuando plantea "...los datos obtenidos en la evaluación servirán a los que intervienen en dicho proceso (docentes-alumnos) en forma directa para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad..."

De igual manera, el docente al aplicar la evaluación debe ser amplio y variado en técnicas y estrategias, a fin de que en estas recoja las necesidades de los alumnos, así Agudo (2013, p. 183), considera que "el evaluador educacional debe conocer un amplio repertorio de modelos y criterios que ya han sido ensayados con éxito, a los fines de adoptarlos o crear las propuestas alternativas que mejor se adecuen al proyecto de evaluación" a implementar.

Por otra parte, Moreno (2016), considera que las evaluaciones de aula deben realizarse de forma tal que despierten confianza en los alumnos como aprendices y a la vez ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, por lo que el docente debe promover un proceso de interacción y retroalimentación sistemática, donde se combinen diversas modalidades y técnicas de evaluación en función de recuperar el papel de la evaluación para el aprendizaje, lo cual impacta en su concreción a lo largo de toda la vida.

En razón de lo planteado, se infiere que el aprendizaje alcanzado por el estudiante estaría sujeto a la manera de evaluar asumida por el docente, ya que de acuerdo con Santos (1998, como se citó en Moreno (2016), en última instancia la evaluación se transforma en un proceso de aprendizaje para el docente, puesto que, a través de ella comprende si el aprendizaje ha sido significativo o no y por qué, cómo se establecen los vínculos entre los

alumnos y profesores, cómo pueden ser utilizados los resultados obtenidos para entender y mejorar la práctica y cómo estar seguros de que los instrumentos, procedimientos y puntuaciones de evaluación sirven para ayudar a que los alumnos se sientan motivados a aprender y sean capaces de aprender. Esta postura es reafirmada por Vélez (1997), cuando plantea que la evaluación puede entenderse como una función de enseñanza y aprendizaje, ya que para evaluar los conocimientos de los alumnos el docente debe tomar en consideración en los procesos de enseñanza-aprendizaje instrumentos y criterios que informen y orienten su desempeño.

Según Camacho (2014), en la evaluación se pueden identificar tres momentos, también llamados etapas significativas, siendo estas:

a. La evaluación diagnóstica. Realizada previo al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, a objeto de verificar el nivel de conocimientos que poseen los alumnos. El docente debe utilizar diversos instrumentos como cuestionarios variados, pautas de observación, entrevistas, entre otros, para obtener dicha información. Ello permitirá la adecuación de la planificación a las necesidades de los alumnos y que éstos tomen consciencia de cuál es su punto de partida.

b. La evaluación formativa o continua. Esta se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo localizar las deficiencias en su momento temprano a fin de buscarles salida. En la evaluación formativa los alumnos participan activamente con sus profesores, entienden sus progresos, así como cuáles son los subsiguientes pasos a seguir y cómo darlos.

c. La evaluación sumativa. Es la que se realiza al término de una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación determina si se

alcanzaron los objetivos educacionales planteados, y en qué medida se lograron por cada uno de los estudiantes.

En consecuencia, se considera que la enseñanza como la evaluación son procesos complejos, por lo cual, para enseñar, así como para evaluar el docente requiere el dominio de un conjunto de conocimientos propios del campo tanto como de capacidades personales. Al respecto, Nevo (1997, p. 33) señala “para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características...competencia técnica en el área..., conocimiento del contexto social..., destreza en relaciones humanas, integridad personal,...características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad”; cualidades que deben estar presentes e identificar el desempeño del docente de hoy.

#### 1.4. Bases legales

El basamento jurídico que sirve de sustento legal para llevar a cabo esta investigación está constituido por las leyes y decretos que avala el desarrollo efectivo y eficaz de la labor docente, alineado con lo establecido a tales fines en los articulados de la Constitución Política de Colombia de 1991. Entre estos están: Ley 115 de 1994 o ley general de educación en sus artículos 104, 109, 110, 119 referidos al desempeño de la actividad docente.

El decreto 2277 de 1979, cuyo objetivo se centró en establecer un régimen especial que regulara las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y jubilación de las personas que ejercen la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema educativo Nacional.

En el año 2002, el MEN dicta el decreto 1278, el cual se fundamenta en el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991, y plantea la necesidad de garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Ley 715 del 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia de 1991, además, dicta otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros, sobre el otorgamiento de recursos y competencias al sector educativo.

La Constitución Política de Colombia de 1991, la cual recoge el espíritu de la educación en el país, en relación a lo establecido en el Capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales (artículos 67 y 68). Considerándose, además, el soporte legal que permite al estado la distribución equitativa de los recursos económicos a fin de brindar una educación de calidad y el mejoramiento continuo del servicio educativo, según el marco de su programa educativo institucional.

## 2. Sistema de eventos

Evento: Desempeño docente

**Definición conceptual:** es el conjunto de actividades educativas que realiza el docente para facilitar el aprendizaje, tales como: estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas y responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales.

**Definición operacional:** manera en que se lleva a cabo su actividad docente, dominio de los contenidos teóricos de los procesos didácticos, así como de sus manifestaciones conductuales en el trato con los estudiantes.

Así mismo, es la efectividad de la actuación docente, medida a través del rendimiento, aprendizaje o logro de objetivos y/o competencias por parte de los estudiantes.

### 3. Operacionalización de los eventos

Tabla 2. Operacionalización del evento desempeño docente

Tabla de operacionalización sobre desempeño docente									
Evento	Sinergias	Indicios	Ítems	Instrumento	Parámetros	Fuentes	Definición operacional		
<b>Desempeño docente:</b> Es el conjunto de elementos integrados que se manifiestan como un comportamiento del docente en el proceso de enseñanza.	Planificación	Revisa material	1	Escala de estimación (Natera, 2018)	Frecuencia	Docentes de educación básica	Planificación: Consiste en prever, diseñar, ejecutar y evaluar propósitos y acciones orientadas al proceso de enseñanza		
		Organiza el espacio	2-26-38						
		Prepara la clase	3-39-40-						
		Selecciona contenidos	4-21-31-34						
		Diseña recursos	29-57						
	Facilitación	Domina los contenidos	5-50-62				6-8-20-27-28-30-49-56-58-61-63	7-32-52-59	Facilitación: Se define como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias que se emplean para favorecer el proceso de enseñanza
		Explica procesos	22-35-41						
		Desarrolla estrategias							
		Responde preguntas							
	Orientación	Discute planteamientos	36				37-60-	Orientación: Es el modo de guiar el desarrollo integral del ser humano	
		Aclara dudas	9-51-						
		Sugiere	10						
		Resuelve conflictos							
	Evaluación	Chequea aprendizajes	12-25-42-47-48				17-18-19-54	Evaluación: Es la actividad continua que permite valorar el proceso de enseñanza a través de técnicas e instrumentos adecuados.	
		Revisa trabajos	11-43-						
		Valora procesos	23-24-						
		Elabora criterios	13-14-15-16-33-44-45-46-						
Emplea técnicas e instrumentos									

Fuente: Natera (2019)

## **CAPITULO III**

# **ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## CAPITULO III

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. Paradigma, Método y/o enfoque de la investigación

##### 1.1. Naturaleza de la investigación

La presente investigación se enmarca en el proceso sintagmático de la comprensión holística de la ciencia, la cual se origina a partir de la creación del sintagma que integra los diferentes modelos epistémicos de la investigación. Según Hurtado (2010), la comprensión holística da respuesta a la necesidad de entender que los procesos de conocimientos se dan por una condición, natural, humana e integradora que contribuye al estudio de los eventos en su mayor complejidad, en sus mayores posibilidades y en las múltiples relaciones que presentan con su contexto.

La comprensión holística es un proceso sintagmático que integra los diferentes modelos epistémicos o paradigmas, lo cual da lugar a un proceso de investigación global evolutiva, integrador, concatenado y sinérgico, con aspectos secuenciales y simultáneos.

De esta manera, la investigación que se realiza bajo la comprensión holística le permite al investigador orientar su trabajo dentro de una visión amplia, pero al mismo tiempo precisa, y le da apertura hacia la transdisciplinariedad. Así, lo que para él es conclusión, para otros es punto de partida (Pafer, 1976).

En ese sentido, es una propuesta sintagmática inspirada en el modelo atómico de Bohr, que permite visualizar el denominado “núcleo sintagmático”, en el que se concentra la esencia de la investigación con la integración de

los diferentes modelos epistémicos que caracterizan la historia del proceso investigativo en la Edad Media, la Modernidad y la Postmodernidad, para arribar a la respuesta que el tercer milenio exige: la trascendencia de la visión ecléctica, por otra que asuma la realidad como una sola, pero con múltiples manifestaciones (Hurtado, 2010).

El sintagma, según Hurtado (2010, p. 70), es una “pauta de relaciones que integra un conjunto de eventos en un todo con sentido unitario, abstraído de una globalidad mayor”. De esta manera la autora construye el sintagma de la comprensión holística de la ciencia a partir de la definición de investigación de cada uno de los modelos epistémicos. Lo cual implica identificar en esas definiciones los aspectos o criterios que comparten los distintos modelos y que constituyen el núcleo sintagmático y los aspectos en los cuales se diferencian que pertenecen a las relaciones paradigmáticas y dan lugar a los tipos de investigación dentro del ciclo holístico.

El método utilizado en la investigación corresponde al holopráxico el cual según Hurtado (2010, p. 118) “constituye el sintagma de los diferentes métodos de los paradigmas en investigación” y da lugar a la metáfora de la “espiral holística”, donde se reconoce el ciclo holístico como la dimensión operativa de la investigación y su despliegue como los estadios de la espiral holística que corresponden a los tipos de investigación.

Este método le brinda la oportunidad al investigador de crear su propio método a partir de lo que le interesa conocer en su investigación. Por cuanto la investigación es descriptiva y sus objetivos específicos se ubican todos en el estadio descriptivo, se pasara 4 veces (una vuelta por cada objetivo específico), por el mismo estadio, tal como se presenta en la tabla holopráxica (tabla 3).

Cada una de las vueltas corresponde al nivel descriptivo de las dimensiones del evento desempeño docente, reconocidas como: planificación, facilitación, orientación y evaluación, para la cual se desarrolla un diseño de campo, transeccional contemporáneo unieventual. La población corresponde a 20 docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Los datos se recolectaron mediante la técnica de la encuesta con un instrumento cuestionario.

Tabla 3. Tabla Holopráctica de la investigación

<b>Objetivo general:</b> Describir el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería - Colombia								
<b>Objetivo específico</b>	<b>Nivel</b>	<b>Estadio</b>	<b>Eventos</b>	<b>Población</b>	<b>Diseño</b>	<b>Técnica de recolección de datos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Técnica de análisis</b>
Identificar el proceso de planificación que desempeñan los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima.	Perceptual	Descriptivo	Planificación	20 Docentes	Traseccional, de campo, contemporáneo, univariable	Encuesta	Cuestionario	Descriptivo: Mediana, frecuencias y porcentajes
Caracterizar el proceso de facilitación que realizan los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima.	Perceptual	Descriptivo	Facilitación	20 Docentes	Traseccional, de campo, contemporáneo, univariable	Encuesta	Cuestionario	Descriptivo: Mediana, frecuencias y porcentajes
Precisar los procesos de orientación que llevan a cabo los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima.	Perceptual	Descriptivo	Orientación	20 Docentes	Traseccional, de campo, contemporáneo, univariable	Encuesta	Cuestionario	Descriptivo: Mediana, frecuencias y porcentajes
Determinar los procesos de evaluación que realizan los docentes de la institución educativa Santa Rosa de Lima	Perceptual	Descriptivo	Evaluación	20 Docentes	Traseccional, de campo, contemporáneo, univariable	Encuesta	Cuestionario	Descriptivo: Mediana, frecuencias y porcentajes

Fuente: Elaboración propia (2020)

## 2. Tipo de investigación

La investigación se considera de tipo descriptivo, dado que en ella se plantean las características del desempeño docente de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, de la ciudad de Montería, Córdoba.

Al respecto (Hurtado, 2006, p.103) expresa que la investigación descriptiva es aquella que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.

## 3. Diseño de la investigación

Para Hurtado (2010), el diseño corresponde al procedimiento que realiza el investigador para recolectar los datos. Por lo cual en esta investigación según la fuente que proporciona la información corresponde a un diseño de campo, al respecto, Hurtado (2010) expresa que la investigación de campo describe el evento obteniendo los datos de fuentes vivas o directas, en su ambiente natural.

Según la perspectiva temporal el diseño del estudio es transeccional contemporáneo por cuanto los datos se recolectan en un solo momento presente. Hurtado (2010) expresa que el diseño transeccional contemporáneo es aquel mediante el cual los datos se recolectan en un momento único. Además, se considera unieventual porque solo se estudia un evento de estudio.

## 4. Técnicas e Instrumentos de recolección de los datos

Para Arias (2006), las técnicas de recolección de la información son las distintas formas de obtener la información.

Al mismo tiempo, Hernández y otros (2014), refiere que el instrumento es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente.

Para esta investigación se utiliza la técnica de la encuesta mediante un instrumento guía de cuestionario contentivo de 64 ítems de alternativas múltiples de respuesta con un parámetro de frecuencia (siempre, algunas veces, nunca). El cuestionario de desempeño laboral se tomó de Natera (2019) quien en su trabajo postdoctoral lo construyó a partir de la revisión de la teoría de desempeño docente, lo cual dio origen a la tabla de Operacionalización con la identificación de las sinergias **planificación, facilitación, orientación y evaluación**. El cuestionario tiene un puntaje máximo de 102 puntos, pero para su interpretación se trabajó con una escala de 50 puntos

#### 4.1. Validez y confiabilidad del instrumento

Según Natera (2019) la validez de constructo de este instrumento se realizó mediante la construcción de la tabla de Operacionalización. Al respecto Hurtado (2010), expresa que esta validez se refiere a determinar en qué medida un instrumento mide el evento en términos de la manera como se conceptualizó el evento de estudio. De esta manera se verificó que existiera correspondencia entre los ítems y las sinergias e indicios que derivaron de la conceptualización utilizada en el evento de estudio.

Para la validez de contenido la autora construyó las tablas de especificaciones donde definieron las áreas o contextos en los cuales el evento de estudio se manifiesta. (Anexo 9 y 10). Al respecto Hurtado (2010, pág. 804), expone que “está referida al grado en el cual el instrumento

abarca realmente todos o una gran parte de los contenidos, o los contextos donde se manifiesta el evento que se mide”.

Luego el instrumento fue validado por 3 expertos en el área de educación, se realizaron las recomendaciones y se procedió a la confiabilidad del cuestionario. La confiabilidad se realizó mediante el coeficiente de Cronbach, como resultado se obtuvo una confiabilidad de 0,98, lo cual indica que es altamente confiable.

Tabla 4. Estadísticos de confiabilidad de desempeño docente

Alfa de Cronbach	N de elementos
,989	64

Fuente: Elaboración propia

## 5. Población de la investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Para el caso de esta investigación, la población objeto de estudio la constituyen 20 docentes de primaria de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la Ciudad de Montería – Colombia, categorizados de la siguiente forma:

Tabla 5. Caracterización de la población

N°	Profesión	Años de experiencia	Grados
1	Normalista superior	35	3 y 4
2	Lic. Educación básica con énfasis en Tecnología	8	1, 2 y 3
3	Esp. Recreación ecológica y social	17	Multigrado
4	Esp. En Ética y pedagogía	35	1
5	Esp. Recreación ecológica y social	27	2

6	Lic. Educación infantil	18		Multigrado
7	Lic. Educación primaria	6		1, 2 y 3
8	Lic. Bioquímica, Esp. biología	40		1, 2 y 3
9	Esp. Pedagogía de la educación ecológica	30		1, 2 y 3
10	Lic. Ciencias Sociales	25		0
11	Lic. Lenguas Modernas, Esp. Pedagogía de la educación	18		1, 2, 3, 4 y 5
12	Esp. Educación educativa	20		1 y 2
13	Normalista superior	5		1
14	Esp. Pedagogía de la educación ecológica	35		3
15	Normalista superior	15		Multigrado
16	Esp. En Informática y medios audiovisuales	25		0
17	Esp. Recreación ecológica y social	27		1, 2, 3, 4 y 5
18	Lic. Educación básica con énfasis en Humanidades	8		1, 2 y 3
19	Esp. Pedagogía de la educación	40		2
20	Normalista superior	6		1, 2 y 3

Fuente: Elaboración propia

## 6. Técnicas de análisis de los datos

En el análisis de los datos se utiliza la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual. Por cuanto el nivel de medición es ordinal se utiliza como medida de tendencia central la mediana.

Los datos recolectados de la aplicación del instrumento se vaciaron en una tabla de doble entrada en Excel Windows 10 para el cálculo de los puntajes brutos y transformados, luego se trasladaron estos datos a SPSS 18 donde se realizaron los cálculos de frecuencia y medida de tendencia central.

Los resultados se presentan en tablas y gráficos con su respectiva interpretación. Para ello se calculó un baremo que se muestra en el cuadro 8.

Tabla 6. Categorías de interpretación de desempeño docente

<b>Categoría</b>	<b>Interpretación</b>
0 a 9,99	Muy desfavorable
10 a 19,9	Desfavorable
20 a 29,9	Medianamente favorable
30 a 39,9	Altamente favorable
40 a 50	Muy altamente favorable

Fuente: Elaboración propia

**CAPÍTULO IV**

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE  
LOS RESULTADOS**

## CAPITULO IV

### ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento desempeño docente en la Institución educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

Los resultados se interpretan en función del baremo de interpretación que se presenta en las tablas 6.

#### 1. Resultados de la investigación

##### 1.1. Análisis global del evento desempeño docente

En la tabla 7 se presentan los resultados globales del evento desempeño docente donde se observa que el valor obtenido de la mediana corresponde a 29,17 puntos de un máximo de 50, y que al ser comparado con el baremo de interpretación se ubica en una categoría de medianamente favorable, lo cual indica que los docentes que conforman el estudio desarrollan de forma mediana el conjunto de elementos que un docente debe realizar en el cumplimiento de su labor en la institución educativa.

Tabla 7. Estadísticos de desempeño docente

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Mediana		29,17
Mínimo		12
Máximo		49
Percentiles	25	14,34
	50	29,17
	75	44,49

Fuente: Elaboración propia (2020)

En el gráfico 1 se observa una distribución muy asimétrica, lo cual indica que el grupo es muy heterogéneo, es decir, presentan características diferentes. El puntaje mínimo es de 12 puntos y el máximo de 49. No se presentan datos atípicos

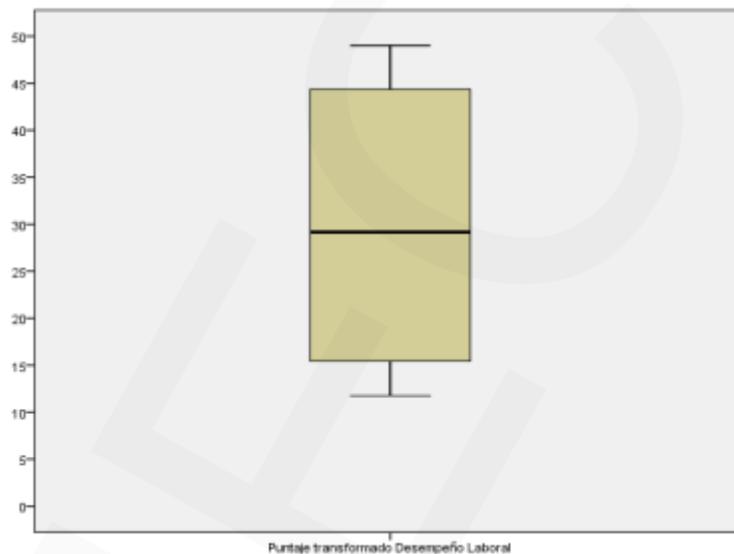


Gráfico 1. Puntaje transformado desempeño docente  
Fuente: Elaboración propia (2020)

En la tabla 8 y gráfico 2 se presentan la distribución de los docentes en las categorías del evento desempeño docente, donde se observa que un 40% se ubica en bajo, 10% en mediano, 10% en alto y 40% en muy alto desempeño, esto confirma que los encuestados presentan diferentes características en cuanto a su desempeño. Además, puede apreciarse que entre las categorías bajo desempeño a mediano desempeño se agrupa un 60% de la población objeto de esta investigación.

Tabla 8. Categorías de desempeño docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo desempeño docente	8	40,0	40,0	40,0
Mediano desempeño docente	2	10,0	10,0	50,0
Alto desempeño docente	2	10,0	10,0	60,0
Muy alto desempeño docente	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2020)

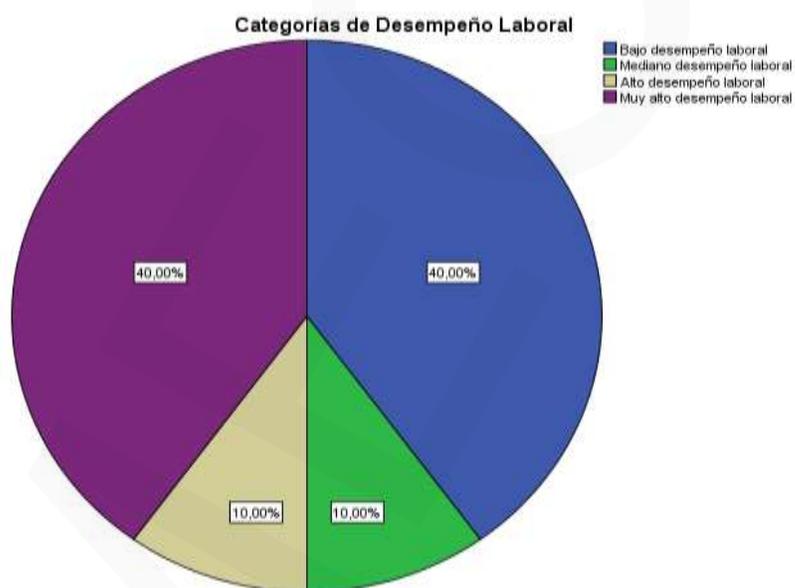


Gráfico 2. Categorías de desempeño docente  
Fuente: Elaboración propia (2020)

## 1.2. Análisis de las sinergias de desempeño docente

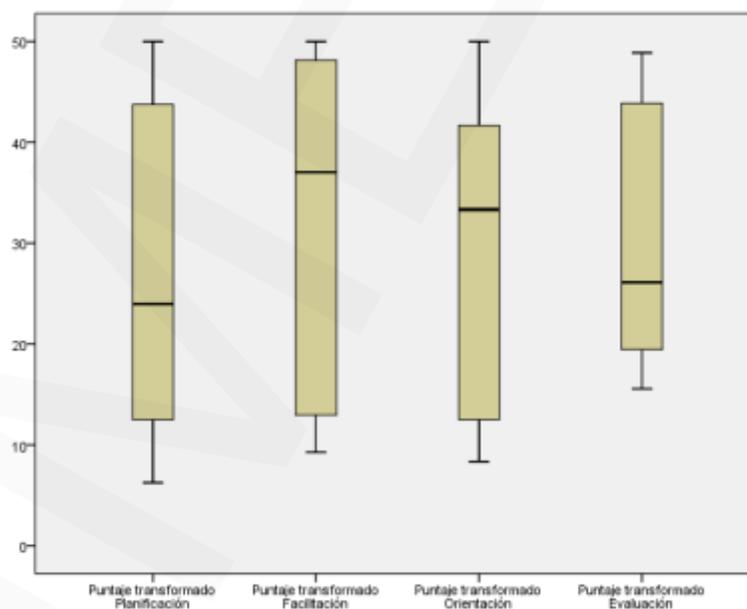
Para medir el evento desempeño docente se estudiaron las sinergias: planificación, facilitación, orientación y evaluación, tal como puede apreciarse en la tabla 9.

**Tabla 9. Estadísticos de las sinergias de desempeño docente**

		Puntaje transformado Planificación	Puntaje transformado Facilitación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación
N	Válidos	20	20	20	20
Mediana		23,96	37,04	33,33	26,11
Mínimo		6	9	8	16
Máximo		50	50	50	49
Percentiles	25	11,46	12,04	10,42	18,61
	50	23,96	37,04	33,33	26,11
	75	44,79	48,15	41,67	44,17

Fuente: Elaboración propia (2020)

Asimismo, en el gráfico 3 se observa una distribución asimétrica lo cual indica que el grupo de docentes presenta características muy diferentes en cuanto a los procesos de planificación, facilitación, orientación y evaluación que llevan a cabo en la institución objeto de esta investigación.



**Gráfico 3 Caja bigote de las sinergias de desempeño docente**  
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con respecto a la sinergia **planificación** el valor de la mediana de 23,96 puntos sobre 50, según tabla 9, indica que los docentes medianamente desarrollan acciones dirigidas a establecer de manera coherente la secuencia de aprendizaje que se debe lograr con los estudiantes.

Asimismo, la tabla 10 y gráfico 4 referidos a la distribución de los docentes en la categoría de planificación indican que el 40% se ubica en las categorías de muy bajos y bajos, 20% en medianos y 40% en altos y muy altos. Esto significa que los docentes en su gran mayoría incumplen con la planificación, lo cual hace que el proceso de enseñanza se realice de manera improvisada.

Tabla 10. Categorías de planificación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajos procesos de Planificación	4	20,0	20,0	20,0
Bajos procesos de planificación	4	20,0	20,0	40,0
Medianos procesos de planificación	4	20,0	20,0	60,0
Altos procesos de Planificación	2	10,0	10,0	70,0
Muy altos procesos de Planificación	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2020)



Gráfico 4. Categorías de planificación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

Los aspectos que presentaron mayor debilidad en el proceso de **planificación** en los docentes, según gráfico 5, fueron:

1. El docente nunca prepara clases con alto contenido motivacional (40%)
2. El docente algunas veces promueve la cohesión de grupo en el aula y fomenta relaciones respetuosas y de apoyo mutuo entre los estudiantes. (100%)
3. El docente algunas veces incorpora en la planificación contenidos asociados con las relaciones interpersonales (70%)
4. El docente nunca diseña material didáctico para potenciar la capacidad de análisis (45%)
5. El docente nunca planea y desarrolla ejercicios de análisis en los estudiantes. (40%)

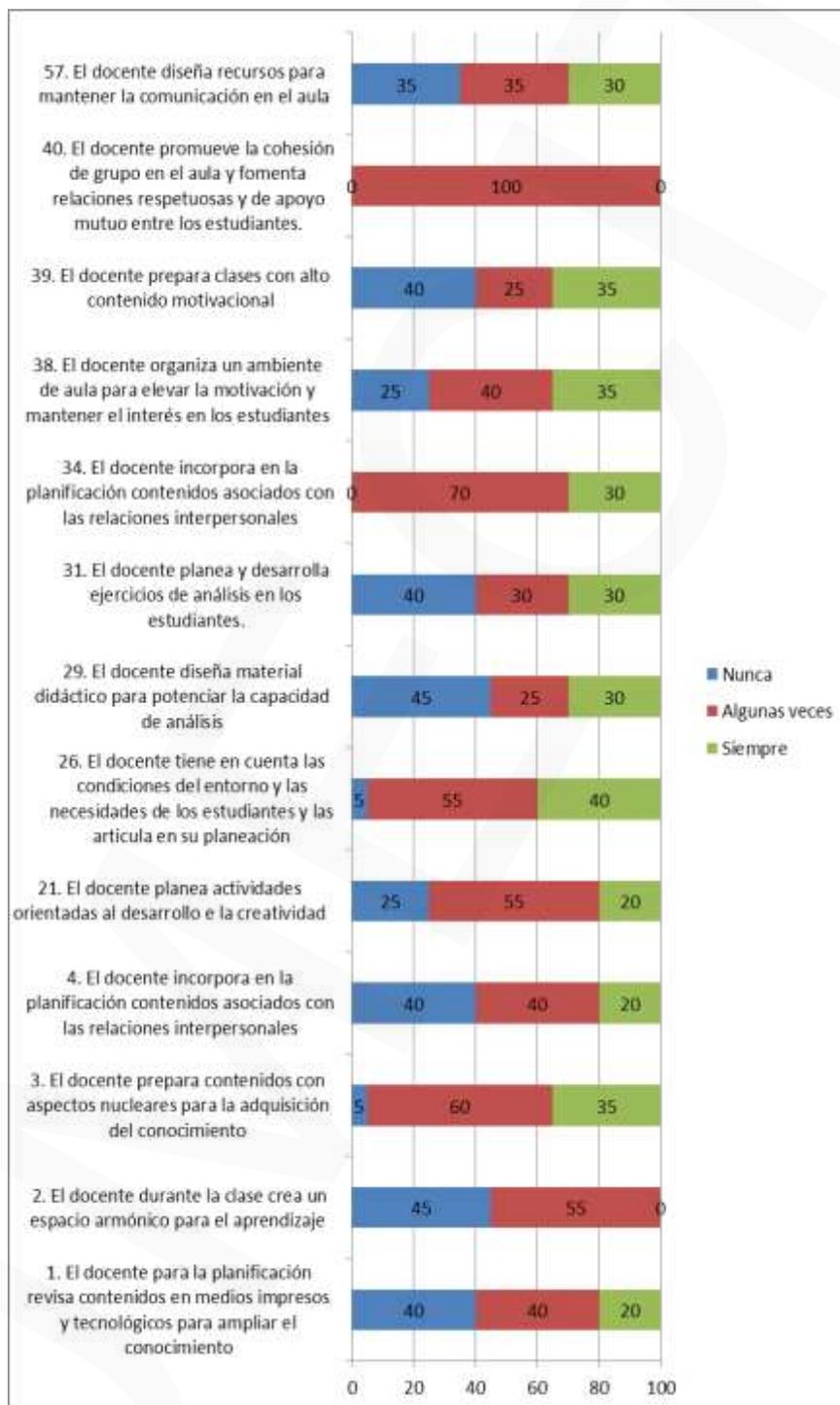


Gráfico 5 Gráfico de análisis de ítems de planificación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la sinergia **facilitación**, se observa en la tabla 9 que se obtuvo una mediana de 37,06 puntos sobre 50, lo cual significa que los docentes desarrollan acciones altamente favorables dirigidas a aplicar los diferentes métodos, estrategias y técnicas en el proceso de enseñanza.

De igual manera, se observa en el gráfico 3 que el grupo es muy heterogéneo por cuanto los puntajes van desde 9 al puntaje 50, lo cual hace la distribución muy asimétrica.

Al revisar la tabla 11 y el gráfico 6 se percibe que 40% de los docentes se ubican en las categorías muy bajos y bajos. En tanto que el 60% en altos y muy altos, ante lo cual se puede afirmar que los docentes aplican en sus clases ejercicios de creatividad y análisis que permiten el afianzamiento de los conceptos.

Tabla 11. Categorías de facilitación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajos procesos de facilitación	4	20,0	20,0	20,0
Bajos procesos de facilitación	4	20,0	20,0	40,0
Altos procesos de facilitación	4	20,0	20,0	60,0
Muy altos procesos de facilitación	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2020)

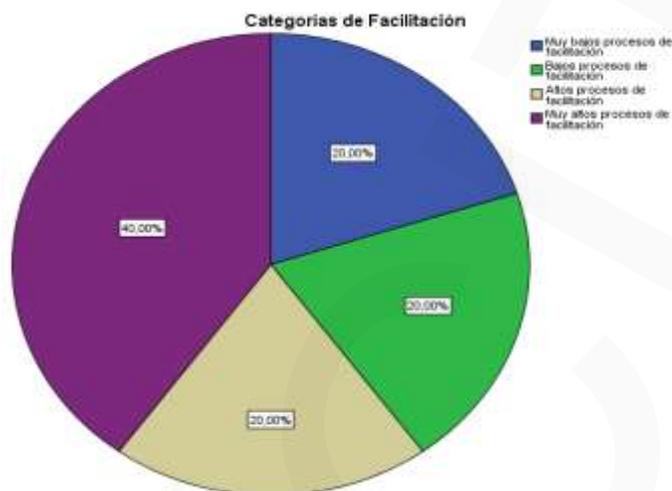


Gráfico 6. Gráfico de categorías de facilitación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

Los aspectos que presentaron mayor debilidad en el proceso de facilitación de los docentes, según gráfico 7, fueron:

1. El docente nunca propicia el debate y la discusión para la adquisición de conocimiento (60%).
2. El docente nunca potencia la capacidad de análisis a través del uso de material didáctico (55%)
3. El docente nunca usa diversas estrategias didácticas para desarrollar los procesos de pensamiento (55%)
4. El docente algunas veces muestra dominio en las áreas de formación que imparte (100%)

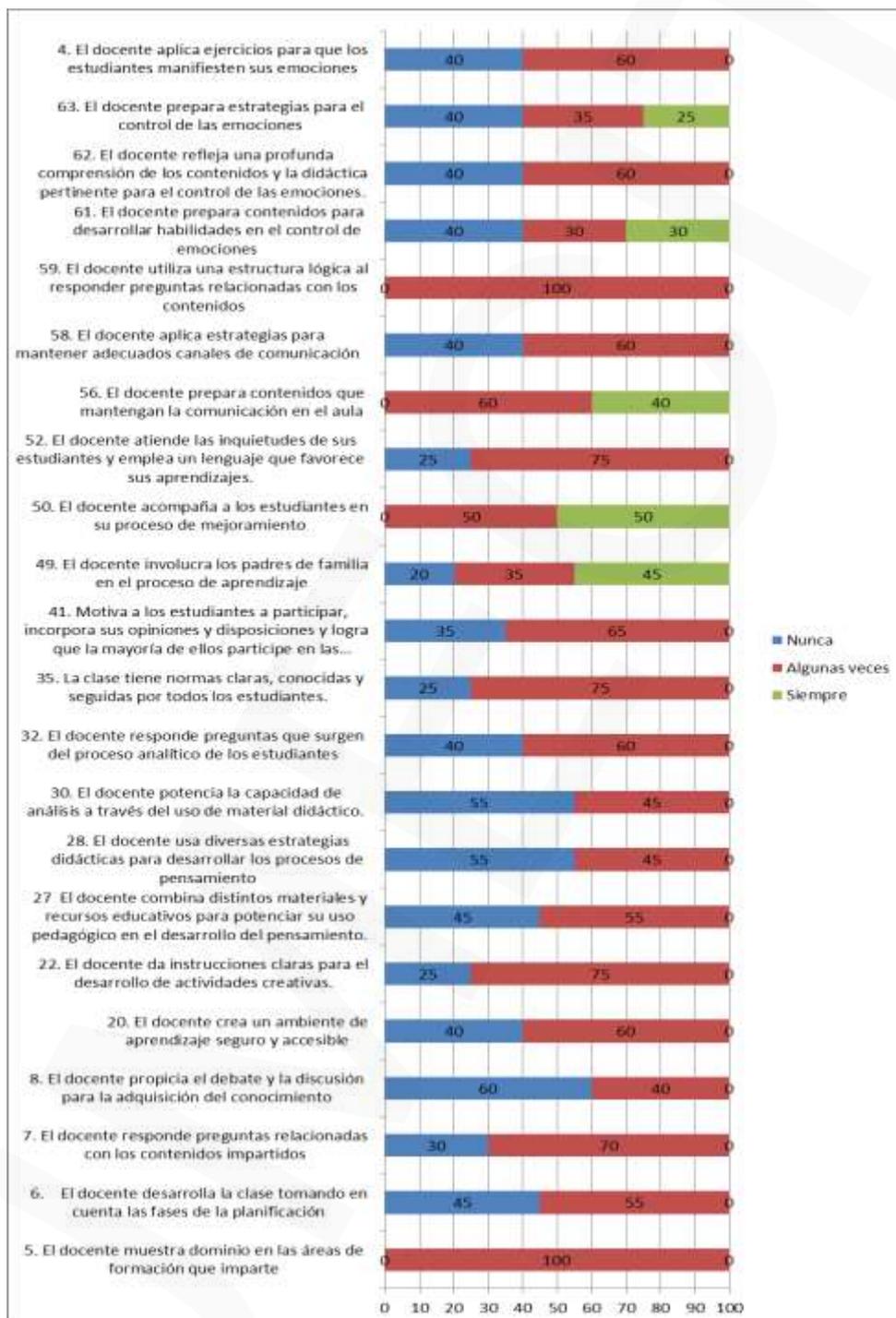


Gráfico 7. Gráfico de análisis de ítems de facilitación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la sinergia **orientación** se observa en la tabla 9 una mediana de 33,3 puntos sobre 50, lo cual expresa claramente que los docentes realizan altos procesos de orientación hacia sus estudiantes, es decir, que promueven relaciones interpersonales de ayuda y motivación.

Igualmente, se aprecia según tabla 3 una distribución asimétrica, reflejándose en un puntaje que va desde 8 a 50, lo cual indica que las características del grupo son heterogéneo o muy diferentes entre sí.

La tabla 12 y gráfico 8 indican cómo se distribuyeron los casos en las categorías de la sinergia orientación, donde se observa que un 60% se ubicó en muy altos y altos, en tanto que un 40% en bajos y muy bajo, esto refleja que los docentes en su mayoría se preocupan por brindar las directrices adecuadas para el cumplimiento de los objetivos y estándares básicos de aprendizaje, pero en algunos casos no dan los resultados esperados.

Tabla 12. Categorías de Orientación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajos procesos de orientación	5	25,0	25,0	25,0
Bajos procesos de orientación	3	15,0	15,0	40,0
Altos procesos de orientación	3	15,0	15,0	55,0
Muy altos procesos de orientación	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2020)

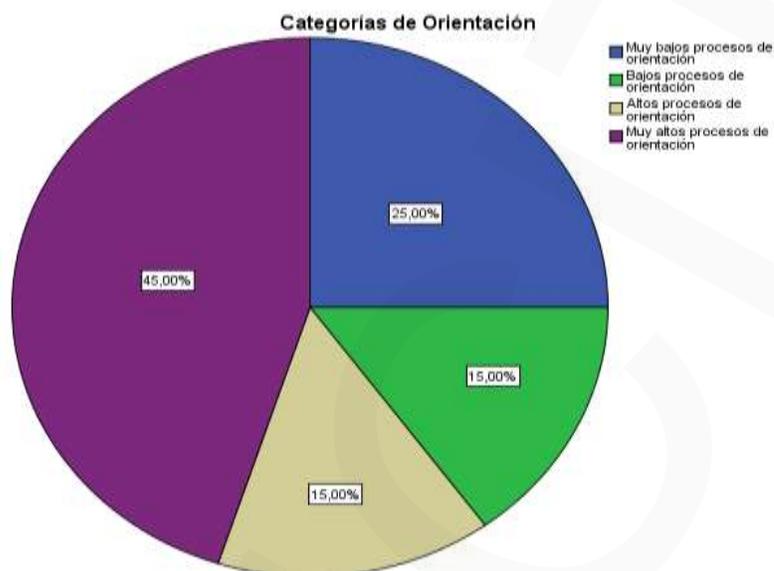


Gráfico 7. Gráfico de categorías de orientación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con respecto a la orientación se evidenciaron varias debilidades, en ese sentido, los aspectos que representan mayor debilidad en el proceso de orientación docente, según gráfico 9, fueron:

1. El docente nunca sugiere textos complementarios para ampliar el conocimiento (80%)
2. El docente nunca implementa el trabajo en equipo para promover las buenas relaciones interpersonales (50%)
3. El docente algunas veces resuelve conflictos que interfieren en la comunicación (85%)
4. El docente algunas veces aclara dudas relacionadas con los contenidos programáticos desarrollados en clase (75%)

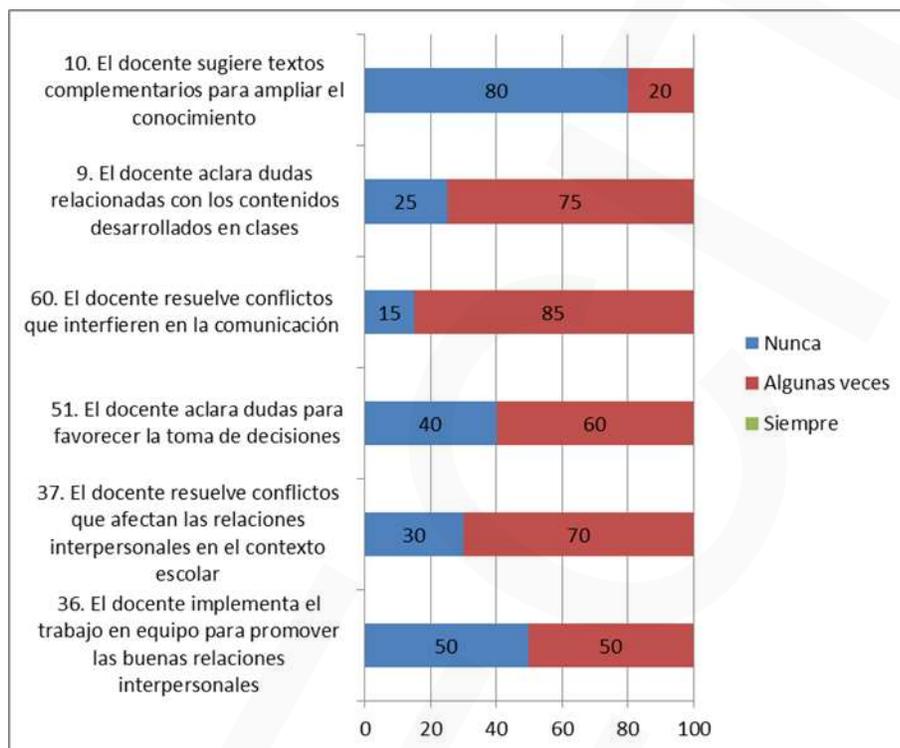


Gráfico 8 Gráfico de análisis de ítems de orientación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la sinergia **evaluación**, en tabla 9 se observa una mediana de 26,1 puntos de un máximo de 50 puntos, lo cual indica que medianamente los docentes desarrollan actividades continuas que permitan valorar el proceso de enseñanza a través de técnicas e instrumentos adecuados. Además, el gráfico 3 muestra una distribución asimétrica, condición que señala que el grupo es heterogéneo, es decir presentan características muy diferentes.

Asimismo, en la tabla 13 y gráfico 10 se presentan la distribución del grupo en las categorías de evaluación, allí se observa que un 40% se ubica en altos y muy altos procesos y el 60% en bajos y mediano. Esto refleja con

claridad como los docentes de la población estudiada muestran diferencias marcadas en cuanto a los procesos de evaluación que aplican.

Tabla 13. Categorías de Evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajos procesos de evaluación	5	25,0	25,0	25,0
Medianos procesos de evaluación	7	35,0	35,0	60,0
Altos procesos de evaluación	2	10,0	10,0	70,0
Muy altos procesos de evaluación	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2020)

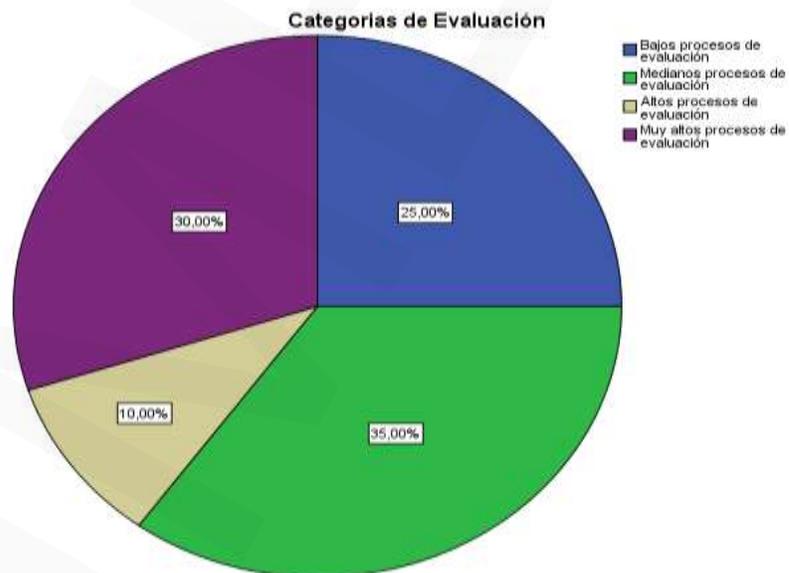


Gráfico 9 Gráfico de categorías de orientación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

El gráfico 11 muestra los aspectos que presentaron mayor debilidad con respecto a la evaluación aplicada por los docentes, estas fueron:

1. El docente nunca utiliza una lista de cotejo para evaluar los conocimientos procedimentales (70%)
2. El docente nunca le informa al estudiante sobre los criterios de evaluación (50%)
3. El docente nunca utiliza los mapas conceptuales para evaluar aspectos conceptuales (50%)
4. El docente algunas veces hace seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los contenidos desarrollados (100%)
5. El docente algunas veces elabora criterios para valorar el conocimiento, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes (85%)
6. El docente algunas veces realimenta continuamente el desarrollo de la creatividad (60%)

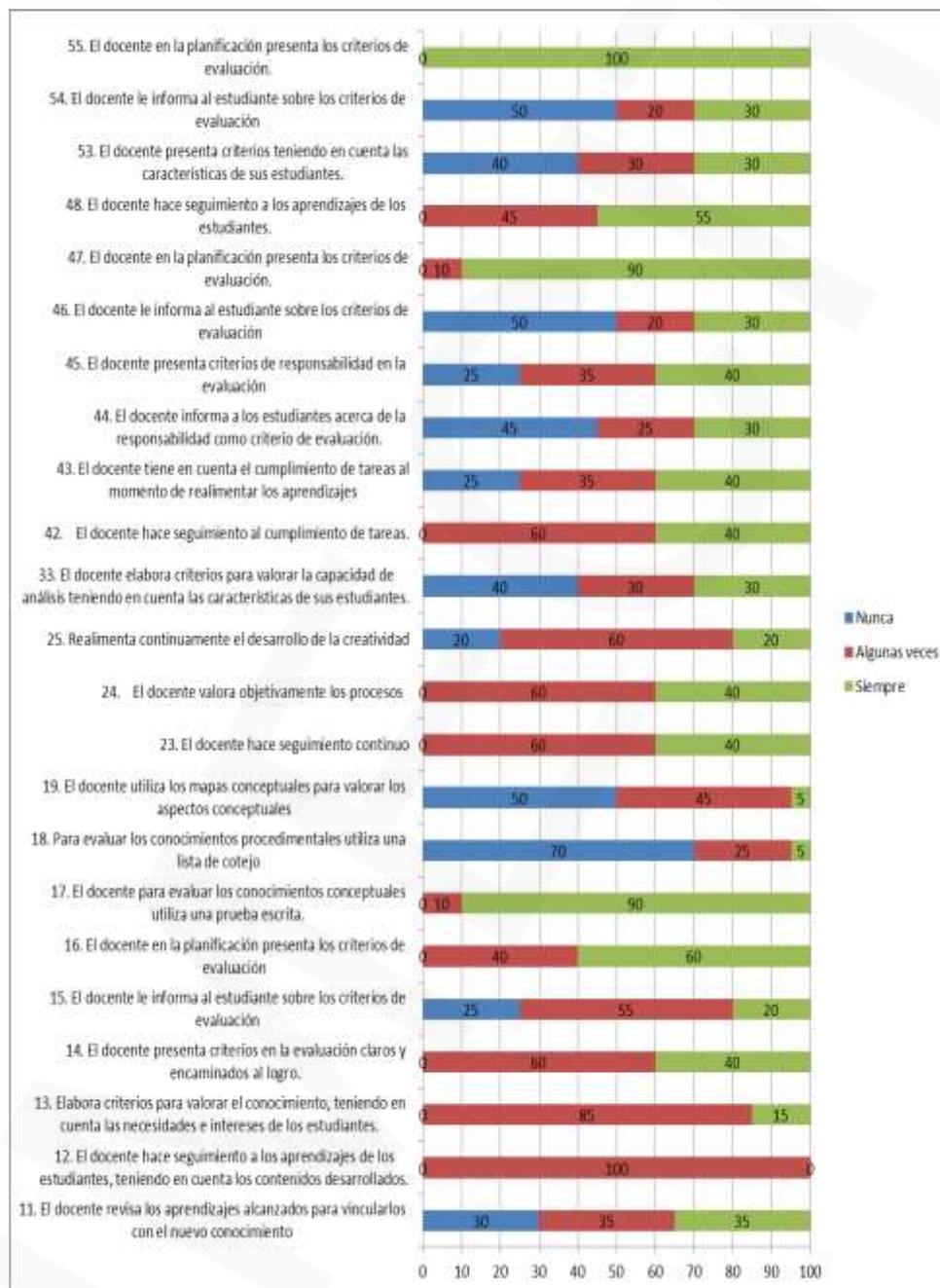


Gráfico 10 Gráfico de análisis de ítems de evaluación  
Fuente: Elaboración propia (2020)

## 2. Discusión de los resultados

En este estudio se pudo comprobar que los docentes de básica primaria la institución educativa Santa Rosa de Lima, ciudad de Montería, presentan un **desempeño** medianamente favorable, lo cual se pone de manifiesto a través de su quehacer diario, situación que incide de manera negativa en el desarrollo de las actividades de enseñanza y por ende en el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, se evidencian falencias en cuanto a las sinergias planificación y evaluación, fases medulares para garantizar aprendizajes válidos y duraderos que permitan alcanzar más efectivamente una comprensión profunda de los tópicos presentes en las unidades disciplinares.

Estas falencias se ponen de manifiesto cuando el docente en los diferentes momentos de la clase no incorporan contenidos asociados al fomento de las relaciones interpersonales, nunca planean y desarrollan ejercicios que despierten el interés en el análisis e interpretación de los contenidos disciplinares, no informan a los estudiantes sobre los criterios de evaluación, no realizan procesos de seguimiento a los aprendizajes, implementan criterios de aprendizaje para valorar el conocimiento de los estudiantes sin tomar en consideración las necesidades e intereses de los mismos.

Es obvio que los docentes de esta institución no están cumpliendo a cabalidad con todo lo que deben o se espera de ellos, como lo es brindar una educación de calidad que asegure a todos los estudiantes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y aptitudes necesarias para enfrentar la vida adulta, situación que solo es posible revertir mediante un cambio en el **desempeño** que a diario llevan a cabo los docentes, pues tal como lo refiere Gutiérrez (2014), los docentes son los principales gestores

del proyecto educativo y su desempeño es un factor preponderante para la calidad educativa.

De igual manera, Gareis y Grant (2008), consideran que el **desempeño** profesional de los docentes se pone de manifiesto por medio de su actuación en el aula, asociándose esta actuación a prácticas tales como: la explicación clara de conceptos, la habilidad para motivar y comprometer a los alumnos en el desarrollo de las actividades académicas, entre otras.

En consecuencia, una idónea práctica docente está referida a que el educador logre articular los procesos pedagógicos que lidera con el entorno en el que se encuentra la institución, y que actúe acorde con la dinámica administrativa de la institución en la que labora, aprovechando adecuadamente los diferentes recursos que tiene a su disposición, a través del manejo de técnicas y estrategias gerenciales que garanticen la eficiencia y eficacia de dichos recursos en pro de sus educandos.

En el proceso de la **planificación** de las clases, los docentes se ubicaron en la categoría medianamente favorable, lo que indica que estos profesores no conocen a cabalidad los componentes básicos de una **planificación**, y muchas veces, a pesar de realizarlas por obligación de la escuela, luego no son desarrolladas en la clase. Estos hallazgos dan cuenta de que los maestros, en un gran porcentaje, llevan a cabo procesos de enseñanza improvisados, haciendo uso de contenidos poco motivadores y que no promueven la capacidad de análisis de los estudiantes lo cual genera, de inmediato, una discordancia con el modelo pedagógico que se promulga en la institución el cual requiere del desarrollo de ejercicios de pensamiento crítico y autónomo.

A su vez, al ejecutar procesos improvisados, los docentes estarían incurriendo en el incumplimiento de algunas directrices establecidas por el Ministerio de Educación cuando, por ejemplo, en la Guía No. 31 de 2008 indica que los docentes tienen a su cargo funciones de planificación. Igualmente, la planificación, entendida como refiere Sovero (2010), implica una anticipación de las actividades que se desarrollarán teniendo en cuenta resultados anteriores, contexto actual, recursos disponibles y resultados deseados, de tal modo que, si no se planifica se estará desconociendo la realidad de los estudiantes y no se podrá valorar positivamente un **desempeño** docente que no está desarrollado sobre sólidas bases de planes bien estructurados.

Con relación a la **facilitación** del docente en el aula, los resultados obtenidos le ubicaron en una categoría alta, lo que lleva a afirmar que los docentes encaminan sus esfuerzos a realizar acciones pedagógicas didácticas, con uso de herramientas que le permitan llevar al estudiante a alcanzar un aprendizaje significativo. Esto se afianza con lo que afirma Barrientos (2018), al considerar que existe una moderada relación positiva entre involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje en el aula y el logro de aprendizaje en estudiantes; esto tiene sentido en la medida que el desempeño del docente promueve la participación, la motivación y el involucramiento de los estudiantes.

En efecto, los docentes objeto de esta investigación en términos de facilitación presentan un comportamiento heterogénea en cuanto a la implementación de métodos, técnicas y estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza. Por lo cual se infiere que un grupo de estos docentes presentan una actitud intelectual proclive hacia la facilitación de la enseñanza, se sienten internamente motivados, lo que les permite compartir

y aplicar de manera afable ejercicios de creatividad y análisis, sin que estas actividades se encuentren planificadas, lo que aunque se considera una evidencia de improvisación, genera beneficios al estudiante.

Estos resultados resultan acordes a lo planteado por Bain (2007), cuando considera que el buen docente incita el interés del estudiante a objeto de que logre un aprendizaje profundo; que su proceso de aprendizaje no se limite a memorizar los textos o recordar los temas para aprobar un examen. Este docente realiza preguntas que conduzcan al estudiante a observar, analizar, reflexionar, pensar y debatir; ante lo cual Bain (2007, p. 42) afirma “las preguntas nos ayudan a construir conocimiento”.

Sin embargo, aun cuando la **facilitación** es realizada de manera bastante aceptable, hay aspectos a superar, tales como el que los docentes no propician el debate como estrategia para la adquisición de conocimiento, ni potencian el análisis y otros procesos de pensamiento a partir del uso de material didáctico, lo cual es opuesto a la búsqueda de autonomía en el aprendizaje puesto que al estudiante no le genera el espacio para desarrollar y compartir sus criterios, razón por la que simplemente debe asumir como suya la postura del docente.

Para el Ministerio de Educación de Colombia, la **facilitación** se relaciona con las diferentes estrategias utilizadas por el docente para apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las características de las áreas de conocimiento a ser enseñadas y aprendidas, por lo cual resulta preocupante que varios de los docentes muestran un dominio pobre o limitado de los contenidos y las áreas que enseñan y esto, probablemente, obedece a la falta de actualización y capacitación que generan un impacto en la manera como se llevan a cabo los procesos en el aula.

En cuanto a la **orientación** desarrollada por el docente, el resultado la ubicó en una categoría de altamente favorablese, lo cual implica que un alto número de los docentes promueven una relación interpersonal de ayuda y motivación con el estudiante, lo cual responde positivamente a los postulados del MEN cuando se refiere a la **orientación** como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo al estudiante, y extensiva a la comunidad educativa, a objeto de potenciar la disposición hacia el trabajo en grupo, al comunicación efectiva y la vida en sociedad.

De igual manera, los resultados alcanzados en esta investigación con relación al proceso de orientación están alineados a lo planteado por Cano (2013, p. 159), cuando expone “el profesor-orientador, además de maestro...es, en primer lugar, guía en sus aprendizajes, orientador en el desarrollo de su personalidad y asesor en la configuración de su itinerario de vida...Es su facilitador de experiencias educativas”, lo cual le permite desarrollar y fomentar en los estudiantes todas sus capacidades, valores, actitudes y habilidades en la vida diaria, a partir de una acción continua e integral entre ellos, los demás profesores y los padres.

Sin embargo, a pesar del resultado favorable en el desempeño docente con respecto a las actividades de **orientación**, es notorio el bajo grado de afianzamiento presente en los docentes al momento de dirigir las acciones pedagógicas; los docentes no sugieren material para complementar, ampliar o profundizar el conocimiento, no se implementa el trabajo en equipo para fomentar las buenas relaciones personales, hay problemas con el manejo de la disciplina en el aula, los conflictos que hacen interferencia con la comunicación y las buenas relaciones no son atendidos, en muchos de los casos, en la cantidad y con la frecuencia esperada. Así mismo, existe cierto nivel de dificultad al momento de aclarar dudas, lo cual llega a confirmar las

falencias en el manejo de la disciplina y la falta de profundización en el manejo del conocimiento compartido por los docentes.

Con respecto al proceso de **evaluación** aplicado por los docentes objeto de esta investigación, su valoración le ubicó como medianamente favorable, por lo que se infiere que los docentes medianamente ejecutan actividades evaluativas que permitan valorar el proceso de enseñanza a través de técnicas e instrumentos adecuados.

De igual manera, en el caso particular de los docentes de Santa Rosa de Lima se logra evidenciar que, en un gran porcentaje, no se usan listas de cotejo o mapas conceptuales; no se informa a los estudiantes sobre los criterios bajo los cuales serán evaluados y el seguimiento realizado a los aprendizajes sólo algunas veces corresponde con los contenidos desarrollados. Además, se vislumbra que en el proceso de evaluación aplicado hay un vacío importante en el desarrollo de la creatividad y el análisis pues, la mayoría de docentes sólo en algunas ocasiones realimentan estos procesos de manera continua.

Estos resultados son opuestos a lo planteado por Agudo (2013, p. 183), cuando considera que “el evaluador educacional debe conocer un amplio repertorio de modelos y criterios que ya han sido ensayados con éxito, a los fines de adoptarlos o crear las propuestas alternativas que mejor se adecuen al proyecto de evaluación” a implementar. La afirmación anterior es complementada por Pérez (1997), cuando plantea “...los datos obtenidos en la evaluación servirán a los que intervienen en dicho proceso (docentes-alumnos) en forma directa para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad...”

En consecuencia, la evaluación aporta información sobre la situación prevaleciente del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sobre los obstáculos que se oponen a la calidad del mismo, además de los factores que puedan favorecerlo, debe entenderse, entonces, que este proceso, más que considerarlo como un punto de cierre, debe tomarse como un punto de partida para planificar y ejecutar el proceso de enseñanza. De este modo, se puede ver cómo la evaluación cumple un rol fundamental cuando se trata de desempeño docente.

## CONCLUSIONES

Al describir el **desempeño** docente en la básica primaria de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería, se evidencia que los docentes presentan en su quehacer docente un mediano desempeño, lo cual implica que éstos desarrollan medianamente el conjunto de actividades que un docente debe realizar en el cumplimiento de su labor en la institución educativa, es decir la planificación de la actividades de aula, la facilitación de los aprendizajes, la orientación y la evaluación. Estas deficiencias impactan significativamente la labor de enseñanza y, por ende, el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Con relación al objetivo destinado a identificar el proceso de **planificación**, se concluye que los docentes medianamente desarrollan acciones dirigidas a establecer de manera coherente la secuencia de aprendizaje que se debe lograr con los estudiantes. Asimismo, al realizar la distribución de los docentes en esta categoría se pudo comprobar que la mayoría de ellos incumplen con la **planificación**, lo cual hace que el proceso de enseñanza se realice de manera improvisada.

Desde una perspectiva volitivo social y biológica, la **planificación** de los docentes busca promover las relaciones interpersonales, al incorporar por parte de la gran mayoría de ellos, contenidos asociados a esta temática, pero desafortunadamente no son bien afianzados, por lo que la tendencia es a desmotivar y no mantener el interés por parte del estudiante, quien no siente agrado en la comunicación.

Igualmente, con relación al proceso de **planificación** se pudo detectar que los aspectos que presentaron mayor debilidad fueron: a) el docente nunca prepara clases con alto contenido motivacional; b) el docente algunas

veces promueve la cohesión de grupo en el aula y fomenta relaciones respetuosas y de apoyo mutuo entre los estudiantes; c) el docente algunas veces incorpora en la planificación contenidos asociados con las relaciones interpersonales; d) el docente nunca diseña material didáctico para potenciar la capacidad de análisis; y e) el docente nunca planea y desarrolla ejercicios de análisis en los estudiantes.

En cuanto al objetivo referido a caracterizar el proceso de **facilitación**, su valoración altamente favorable implica que los docentes desarrollan acciones de alta significación al aplicar diferentes métodos, estrategias y técnicas en el proceso de enseñanza. De igual manera, la distribución de los docentes en esta categoría indicó que la mayoría de ellos aplican en sus clases ejercicios de creatividad y análisis que permiten el afianzamiento de los conceptos.

Igualmente, a través del análisis de ítems se detectó que los aspectos que presentaron mayor debilidad fueron con respecto a la facilitación fueron: a) el docente nunca propicia el debate y la discusión para la adquisición de conocimiento; b) el docente nunca potencia la capacidad de análisis a través del uso de material didáctico; c) el docente nunca usa diversas estrategias didácticas para desarrollar los procesos de pensamiento; d) el docente algunas veces muestra dominio en las áreas de formación que imparte.

En lo que corresponde al objetivo de precisar los procesos de **orientación** desarrollados por los docentes, su valoración de altamente favorable expresa claramente que los docentes realizan altos procesos de orientación hacia sus estudiantes, es decir, que promueven relaciones interpersonales de ayuda y motivación. Asimismo, se observó que la mayoría de los docentes se preocupan por brindar las directrices adecuadas para el

cumplimiento de los objetivos y estándares básicos de aprendizaje, pero en algunos casos no dan los resultados esperados.

De igual manera, medio del análisis de ítems se evidenciaron varias debilidades importantes del proceso de orientación, siendo las más resaltantes las siguientes: a) el docente nunca sugiere textos complementarios para ampliar el conocimiento; b) el docente nunca sugiere textos complementarios para ampliar el conocimiento; c) el docente algunas veces resuelve conflictos que interfieren en la comunicación; d) el docente algunas veces aclara dudas relacionadas con los contenidos programáticos desarrollados en clase.

Finalmente, al determinar la **evaluación** aplicada por los docentes, su resultado de medianamente favorable indicó que los docentes medianamente desarrollan actividades continuas que permitan valorar el proceso de enseñanza a través de técnicas e instrumentos adecuados. Además, la distribución del grupo en las categorías de evaluación demostró que un porcentaje significativo de los docentes se ubicó en las categorías de bajos y medianos procesos de evaluación.

A través del análisis de ítems se pudo determinar las debilidades más resaltantes presentes en las actividades de evaluación aplicadas por los docentes, siendo estas: a) el docente nunca utiliza una lista de cotejo para evaluar los conocimientos procedimentales; b) el docente nunca le informa al estudiante sobre los criterios de evaluación; c) el docente nunca utiliza los mapas conceptuales para evaluar aspectos conceptuales; d) el docente algunas veces hace seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los contenidos desarrollados; e) el docente algunas veces elabora criterios para valorar el conocimiento, teniendo en cuenta las

necesidades e intereses de los estudiantes; f) el docente algunas veces realimenta continuamente el desarrollo de la creatividad.

## RECOMENDACIONES

Después de haber analizado y concluido los resultados, se presentan las siguientes recomendaciones, que sirvan de guía para el mejoramiento del desempeño laboral del docente y por ende de la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa en referencia.

Realizar capacitaciones dirigidas a la didáctica, metodología y uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Implementar el uso de distintas herramientas pedagógicas como mapas mentales, conceptuales, rejillas o debates, de manera que se pueda sintetizar el conocimiento, dar juicios de valor, e inclusive discutir de manera objetiva sobre temas relevantes.

Preparar contenidos que vinculen el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo dentro y fuera de la institución.

Sugerir la consulta de variedad de bibliografía, con el fin de ampliar y contrastar las diferentes perspectivas del conocimiento.

Promover entre los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales para poder llevar a cabo todas las labores en ambientes adecuados donde haya motivación para el aprendizaje.

Realizar ajustes a los planes de atención a estudiantes con necesidades especiales.

Realizar seguimiento permanente a la coherencia entre la planificación, la ejecución y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, F., Cedeño, M., Beitia, L. y García, O. (1999). *Planificación del docente en el nivel de preescolar*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Agudo, M. (2013). *La formación del evaluador educacional*. [https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_get\\_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Formacion\\_evaluador\\_Agudo.pdf](https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Formacion_evaluador_Agudo.pdf)
- Alvarado, O. (2003). *Gerencia y marketing educativo*. Lima, Perú: edic. Universidad Alas Peruanas.
- Álvarez, C. (2009). Innovación, competitividad y nuevos modelos gerenciales. *Cuadernos de Investigación EPG*, 1-15.
- Álvarez, R. (2014). *Gerencia educativa con enfoque estratégico para la promoción de un clima organizacional efectivo*. (Tesis maestría). Universidad de Carabobo. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/5754/ralvarez.pdf?sequence=1>
- Arévalo, F., Peñaloza, M. y Pirela, V. (2012), *Los retos de la gerencia educativa en el presente siglo*. Biblioteca digital Revicyhluz, Disponible en <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1200>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta edic. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Nacional Política de Colombia. Disponible en: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Madrid: Universitat de Valencia.
- Balza, A. (2010). *Educación, investigación y aprendizaje. Una hermenéutica desde el pensamiento complejo y transdisciplinarios*. 2º edición. Caracas. Venezuela: Fondo editorial APUNESR
- Barrientos. M. (2018). *Desempeño docente y logros de aprendizaje en estudiantes del séptimo ciclo de secundaria del área de matemáticas de la institución educativa 3066, Comas2018*. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Disponible en: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25128/Barrientos\\_PMDR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25128/Barrientos_PMDR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Bernal, G., Y. y Rodríguez, C., C. (2017). *Factores que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de la educación básica secundaria*. (Tesis). Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Mexicana de Orientación Educativa*, III (6), 2-8. [https://www.academia.edu/25587269/MARCO\\_CONCEPTUAL\\_DE\\_LA\\_ORIENTACION%20PSICOPEDAGOGICA](https://www.academia.edu/25587269/MARCO_CONCEPTUAL_DE_LA_ORIENTACION%20PSICOPEDAGOGICA)
- Borile, M. (s.f.). *Taller de fortalecimiento de capacidades en atención Integral de Salud de Adolescentes y Jóvenes*. Ministerio de Educación Perú: Fondo de Publicación de las Naciones Unidas-Perú.
- Butt, G. (2006). *Lesson planning*. Nueva York: Continuum.
- Cabarcas, C., D. y Contreras, M., Y. (2019). *Evaluación del desempeño docente y su relación con las dimensiones del índice sintético de calidad educativa en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla*. (Tesis). Universidad de La Costa. Colombia. Disponible en: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5174>
- Camacho, I. (2014). *La evaluación con rostro humano*. Edit. SignoS, Ediciones y Comunicación, C.A
- Cano, R. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F. y Travé, G. (1997). *Investigar en la escuela. Elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla, España: Díada.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos Educativos* ISSN: 0718-1310. Disponible en: <file:///C:/Users/MIGDAL~1/AppData/Local/Temp/Dialnet-DesafiosDeLaEducacionEnLaSociedadActual-4156179-1.pdf>
- Carlos, A., J. (2017). *Metacomprensión lectora y desempeño laboral en docentes de segunda especialidad de educación inicial, UGEL 08, Cañete-Lima*. (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.
- Castillo-Cabeza, S. y Tejada, R. (2017). Una aproximación epistemológica a la gerencia educativa. Apuntes para un estudio. *Dominio de las Ciencias*. Vol. 3, núm. esp., 216-226. Disponible en: <file:///C:/Users/MIGDAL~1/AppData/Local/Temp/Dialnet-UnaAproximacionEpistemologicaALaGerenciaEducativa-5907387.pdf>

- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cifuentes, C. (2014). *Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002*. Disponible en: Dialnet-ImpactoDelNuevoEstatutoDeProfesionalizacionEnLaFun-5131293
- Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 715 o normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los art. 151, 288, 357 y 357 A. disponible en: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/ey\\_715\\_de\\_de\\_2001\\_sgp.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ey_715_de_de_2001_sgp.pdf)
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cooper, J. (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza*. México: Limusa Noriega Editors
- Craig, H., Kraft, R., y Plessis J. (1998). *Teacher development: making and impact*. Washington DC: USAID/world Bank. Disponible en: [https://scholar.google.co.ve/scholar?q=Craig+\(1998\).+Teacher+development:+making+and+impact.+Washington+DC:+USAID/world+Bank.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.co.ve/scholar?q=Craig+(1998).+Teacher+development:+making+and+impact.+Washington+DC:+USAID/world+Bank.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Cumbre de las Américas. (1998). Plan de Acción Regional de la Segunda Cumbre de las Américas. Disponible en: [https://www.ecured.cu/Cumbre\\_de\\_las\\_Am%C3%A9ricas](https://www.ecured.cu/Cumbre_de_las_Am%C3%A9ricas).
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. México: El correo de la Unesco. Disponible en: [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/\\_CPP-DC-Delors\\_Los-cuatro-pilares.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors_Los-cuatro-pilares.pdf)
- Díaz, H. (2009). Carrera Pública Magisterial. Desafíos para el gobierno y los docentes. Disponible en: [http://tarea.org.pe/modulos/Boletin/revistas/Tarea\\_72/Tarea72\\_HugoDiaz.pdf](http://tarea.org.pe/modulos/Boletin/revistas/Tarea_72/Tarea72_HugoDiaz.pdf).
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill/interamericana editores, S.A. de C.V.
- Ercolino, A. y Morales, J. (2006), *Concepciones previas del Profesorado para la Toma de Decisiones en la Planificación de la Enseñanza Caso Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana. Cuadernos*

Unimetanos, 6, 4-14. <file:///C:/Users/%20P/Desktop/Dialnet-ConcepcionesPreviasDelProfesoradoParaLaTomaDeDecis-3996177.pdf>

Escribano E. (2018) El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, 2018. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>

Falcón, G. (2017). *Desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Héroes de San Juan*. (Tesis maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Disponible en: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1809/TM%20CE-Ev%203595%20F1%20-%20Falcon%20Polanco.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Galindo U., A. (2015). *Efectos del tipo de vinculación docente sobre el desempeño académico- experiencia en dos IED de Ciudad Bolívar*. (Tesis). Universidad de los Andes. Bogotá.

García, F., Juárez S. y Salgado, L. (2018, s.n). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*. 37 (2). La Habana. Cuba. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142018000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016)

Gareis, C. y Grant, L. (2008). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning*. Larchmont: Eye on Education

Graterol, Ch. (2001) *Evaluación del desempeño docente en su actuación como gerente de aula*. (Tesis de maestría no publicado). Universidad de Carabobo.

Guevara, A., Martínez, G. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, vol. 12 (6), 123-134. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México

Gutierrez, M. (2014). *La motivación y el desempeño laboral de los docentes de la institución educativa Domingo Mandamiento Sipan, Hualmay*. (Tesis maestría). Universidad Cesar Vallejo. Disponible en: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/4831/Gutierrez\\_RM.pdf?sequence=1](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/4831/Gutierrez_RM.pdf?sequence=1).

Gutiérrez, O. (2009). *El Profesor Como Mediador o Facilitador del Aprendizaje*. (Tesis de maestría). Disponible en:

[http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014), *Metodología de la investigación*. México: Mexicana.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología*. 6ta edic. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.

Hurtado de Barrera, J. (2006). *El proyecto de investigación*. 5ta edic. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.

Jure, A. (2008). Facilitación de Aprendizaje. *slideshare*. Disponible en: <https://es.slideshare.net/antonio.jure/facilitacin-de-aprendizaje>.

León, A. (2007), ¿Qué es la educación? *EDUCERE. Artículos arbitrados*. 11(39). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. Disponible en: doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>.  
<file:///C:/Users/1/AppData/Local/Temp/645-2016-2-PB.pdf>

Magill, A. (1989). *Motor learning concepts and applications*. Dubuque, IA: WC Brown.

Martínez - Chairez, G. I., Guevara - Araiza, A., & Valles - Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Xinhai*, 12(6), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>

Medina, A. y Sevillano, M. (1991). *Didáctica-adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED, Madrid, 53-210.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Revisión de Políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: MINEDUCACIÓN.

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Docente orientador. Documento guía*. Bogotá: MEN. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-342767.html?noredirect=1>.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía 33: Organización del Sistema Educativo, conceptos generales de la educación primaria, básica y media*. Bogotá: Codesocial
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía No. 31. Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Disponible en:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Guía No. 10. Evaluación de Periodo de Prueba de Docentes y Directivos Docentes*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en:  
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-91079.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Guía No 3. Manual de evaluación del desempeño*. Disponible en:  
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-81030.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 o Estatuto Profesional Docente. Disponible en:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 o Ley General de Educación. Disponible en:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-321725\\_archivo\\_pdf\\_asignacion\\_funciones\\_UNALDES.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-321725_archivo_pdf_asignacion_funciones_UNALDES.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1979). Decreto 2277 o Normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Disponible en:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles>
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 7(13). Disponible en:  
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/245/1140>
- Molina, D. (2001). Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación. Material de Apoyo Instruccional. *Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez. Disponible en:  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF>

- Morales, O. (2016). La motivación y el desempeño laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas, Andahuaylas. (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.
- Naciones Unidas (1995). Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ). NY, EEUU: Naciones Unidas. Disponible en:  
<https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/publications/wpay2010SP.pdf>
- Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en:  
[https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf)
- Naciones Unidas (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en:  
<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Natera, Y. (2019) *Propuesta de supervisión educativa dirigida a mejorar el desempeño docente en el subsistema de educación básica en el estado Cojedes para el año escolar 2018-2019*. Trabajo Posdoctoral en procesos sintagmáticos de la Ciencia y la Investigación. Euroamerican Learning University - Ciega Sypal
- Néricsi, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Imprenta de Aldecoa.
- Niño, G., M. y Polo, R. (2018). Estilos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes en relación con el desempeño en ciencias sociales. *Revista Assensus*. Vol 3(5).  
<file:///C:/Users/Downloads/1702-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4962-1-10-20190526.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC. (2013). *Educación en América Latina y el Caribe*. Disponible en:  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos. Buenos Aires: Autor.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2012). Situación educativa de América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Ojeda, J. y Ferrer, M. (2010). Planificación académica y cultura organizacional en las instituciones de educación básica. *Educación*, Vol. 34 (2), 15-33 Universidad de Costa Rica.
- Osorio, D. (2011). *Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: Una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006*. (Tesis maestría) Universidad de San Buenaventura. Colombia. Disponible en:  
[http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/64/1/Osorio2001\\_Caracterizacion%20de%20la%20gesti%C3%B3n%20educativa%20y%20curricular%20en%20Colombia.pdf](http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/64/1/Osorio2001_Caracterizacion%20de%20la%20gesti%C3%B3n%20educativa%20y%20curricular%20en%20Colombia.pdf).
- Ospina, D., Burgos, S., y Madera, J. (2017). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogo de Saberes*. (46). 187-200. Disponible en:  
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1429>
- Pérez, L. (1997). *La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje*. Programa de formación de profesores. Educación continua. ANUIES, México. Disponible en:  
[http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval\\_prog/s4/lecturas/T3S4\\_FASE\\_S%20EVAL\\_APRENDIZAJE.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/T3S4_FASE_S%20EVAL_APRENDIZAJE.pdf)
- Pérez, O. (2007). *La evaluación del aprendizaje en la Educación Superior*. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial La Escalera.
- Prieto, E. (2008). El Papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*. Vol. 10, 325-345. Disponible en:  
[file:///C:/Users/%20Downloads/Dialnet-EIPapelDelProfesoradoEnLaActualidadSuFuncionDocent-2907073%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/%20Downloads/Dialnet-EIPapelDelProfesoradoEnLaActualidadSuFuncionDocent-2907073%20(3).pdf)
- Quesada, R. (1991). *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico*. México: Limusa.
- Ramírez, L. (2004). Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. *Educación y Educadores*, (7), 113-136 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400709.pdf>

Reyes, C. (2012). *La gerencia educativa y su incidencia en el clima laboral*. (Tesis de grado). Universidad Tecnológica Equinoccial. Ecuador. Disponible en:

[http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/2416/1/51544\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/2416/1/51544_1.pdf).

Richards, J. C., y Rodgers, T. S, (1992). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robalino, M. (2005). ¿ACTOR O PROTAGONISTA? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC*. Vol.1. Unesco. Disponible en:

[file:///C:/Users%20P/Desktop/revista\\_prelac\\_1\\_espanol%20\(1\).pdf](file:///C:/Users%20P/Desktop/revista_prelac_1_espanol%20(1).pdf)

Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración*. Juárez, Cdad. de México: Pearson educación de México, S.A. de C.V.

Román, M., & Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>

Samper, M. (2011). *La planificación de la educación como una práctica compleja*. 1a ed. Argentina: Ediciones LAE. [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/planificacion.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/planificacion.pdf)

Sovero, F. (2010). *Cómo dirigir una institución educativa*. Perú: AFA, Editores Importadores, S.A.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V

Unesco (2019). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Paris, Francia: Unesco. Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Unesco (2017). *La pobreza en el mundo podría reducirse a la mitad si todos los adultos terminaran la educación secundaria*.

<https://es.unesco.org/news/pobreza-mundo-podria-reducirse-mitad-si-todos-adultos-terminaran-educacion-secundaria>

Unesco (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Disponible en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

- Unesco (2007). *Situación educativa de América Latina y EL Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informa Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT / PRELAC) -2007*. Disponible en:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894>
- Unesco (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño docente?* Arroyo Hondo. Santo Domingo: Editora de Colores, S.A. Disponible en:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137469>
- Unesco (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Disponible en:  
[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.htm](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm)
- Valdés, H. (2000), *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Disponible en:  
[https://docentemas.cl/docs/La\\_evaluacion\\_del\\_desempeno\\_del\\_docente\\_en\\_Cuba.pdf](https://docentemas.cl/docs/La_evaluacion_del_desempeno_del_docente_en_Cuba.pdf)
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16
- Valenzuela, M. (2010). *Importancia de la educación en la actualidad. Guía con las bases metodológicas e investigadoras para una mejor educación*. Disponible en:  
<http://www.eduinnova.es/monografias2010/sep2010/educacion.pdf>
- Vásquez, M. (2009). *Evaluación del desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario en el área de matemática de la Instituciones educativas estatales del distrito de Carmen de la Legua Reynoso, en el año 2008*. (Tesis de grado). Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Lima Perú.
- Vélez, G. (1997). *Rescatando la evaluación. Criterios, posibilidades y problemas*. Ponencia Jornadas Académicas: Problemáticas del primer año de los estudios universitarios. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. República Argentina.
- Wulf, G., y Su, J. (2007). *An external focus of attention enhances golfshot accuracy in beginners and experts*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(4), 384-389.

# **Anexos**

## Anexo 1. Instrumento de recolección de los datos

### DESEMPEÑO LABORAL (fragmento)

Autor: Natera Yesenia

DOCENTE: \_\_\_\_\_ SEDE: \_\_\_\_\_

1. El docente para la planificación revisa contenidos en medios impresos y tecnológicos para ampliar el conocimiento

Siempre \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

2. El docente durante la clase crea un espacio armónico para el aprendizaje

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3. El docente prepara contenidos con aspectos nucleares para la adquisición del conocimiento

Siempre \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

4. El docente diseña recursos didácticos para potenciar el conocimiento

Siempre \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

5. El docente muestra dominio en las áreas de formación que imparte

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

6. El docente desarrolla la clase tomando en cuenta las fases de la planificación

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

7. El docente responde preguntas relacionadas con los contenidos impartidos

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

8. El docente propicia el debate y la discusión para la adquisición del conocimiento

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

9. El docente aclara dudas relacionadas con los contenidos desarrollados en clases

Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

10. El docente sugiere textos complementarios para ampliar el conocimiento

Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

11. El docente revisa los aprendizajes alcanzados para vincularlos con el nuevo conocimiento

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

12. El docente hace seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los contenidos desarrollados.

Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

13. Elabora criterios para valorar el conocimiento, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

14. El docente presenta criterios en la evaluación claros y encaminados al logro.

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

15. El docente le informa al estudiante sobre los criterios de evaluación

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

16. El docente en la planificación presenta los criterios de evaluación

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

17. El docente para evaluar los conocimientos conceptuales utiliza una prueba escrita.

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

18. Para evaluar los conocimientos procedimentales utiliza una lista de cotejo

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

19. El docente utiliza los mapas conceptuales para valorar los aspectos conceptuales

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

20. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando La organización del espacio físico y los recursos disponibles

Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

21. El docente planea actividades orientadas al desarrollo e la creatividad

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

22. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de actividades creativas.

Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

23. El docente hace seguimiento continuo

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

24. El docente valora objetivamente los procesos

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

25. Realimenta continuamente el desarrollo de la creatividad

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

26. El docente tiene en cuenta las condiciones del entorno y las necesidades de los estudiantes y las articula en su planeación

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_

## Anexo 2. Tablas de especificaciones de la sinergia planificación

Sinergias	Indicios	Intelectiva				Volitivo Social					Biológico	
		Conocimiento	Creatividad	Pensamiento	Análisis	Relaciones int	Motivación	Responsabilidad	Toma de decisiones	Comunicación	Control emocional	Expresión de emociones
Planificación	Revisa contenidos	El docente revisa contenidos en medios impresos y tecnológicos para ampliar el conocimiento										
	Organiza el espacio	El docente crea un espacio armónico para el aprendizaje	El docente organiza el espacio para desarrollar la creatividad	El docente organiza los elementos del ambiente escolar para desarrollar el pensamiento de los estudiantes			El docente organiza el espacio escolar para elevar la motivación y mantener el interés en los estudiantes					
	Prepara la clase	El docente prepara contenidos con aspectos nucleares para la adquisición del conocimiento										
	Selecciona contenidos		El docente prepara contenidos asociados al desarrollo de la creatividad	El docente prepara contenidos que estimulen el desarrollo del pensamiento	El docente prepara contenidos para desarrollar la capacidad de análisis	El docente incorpora en la planificación contenidos asociados con las relaciones interpersonales	El docente prepara clases con alto contenido motivacional	El docente prepara contenidos para fomentar la responsabilidad		El docente prepara contenidos que mantengan la comunicación en el aula	El docente prepara contenidos para desarrollar habilidades en el control de emociones	
	Diseña recursos	Del docente diseña recursos didácticos para potenciar el conocimiento			Del docente diseña recursos para potenciar la capacidad de análisis					El docente diseña recursos para mantener la comunicación en el aula		

Anexo 3. Tabla de especificaciones de la sinergia facilitación

Sinergias	Indicios	Intelectiva				Volitivo Social					Biológico	
		Conocimiento	Creatividad	Pensamiento	Análisis	Relaciones int	Motivación	Responsabilidad	Toma de decisiones	Comunicación	Control emocional	Expresión de emociones
Facilitación	Domina los contenidos	El docente muestra dominio en las áreas de formación que imparte				El docente domina contenidos sobre relaciones interpersonales					El docente domina contenidos sobre el control de emociones	
	Explica procesos	El docente desarrolla la clase tomando en cuenta las fases de la planificación										
	Desarrolla estrategias		El docente aplica estrategias para desarrollar la creatividad	El docente aplica estrategias didácticas para desarrollar los procesos de pensamiento	El docente aplica ejercicios de análisis	El docente implementa el trabajo en equipo para promover las buenas relaciones interpersonales			El docente emplea estrategias para identificar alguna dificultad que afecte el proceso de aprendizaje	El docente aplica estrategias para mantener adecuados canales de comunicación	El docente prepara estrategias para el control de las emociones	El docente aplica ejercicios para que los estudiantes manifiesten sus
	Responde preguntas	El docente responde preguntas relacionadas con los contenidos impartidos			El docente responde preguntas que surgen del proceso analítico de los estudiantes					El docente utiliza una estructura lógica al responder preguntas relacionadas con los contenidos		

Anexo 4. Tabla de especificaciones de la sinergia orientación

Sinergias	Indicios	Intelectiva				Volitivo Social					Biológico	
		Conocimiento	Creatividad	Pensamiento	Análisis	Relaciones int	Motivación	Responsabilidad	Toma de decisiones	Comunicación	Control emocional	Expresión de emociones
Orientación	Discute planteamientos	El docente propicia el debate y la discusión para la adquisición del conocimiento										
	Aclara dudas	El docente aclara dudas relacionadas con los contenidos desarrollados en clases							El docente aclara dudas para favorecer la toma de decisiones			
	Sugiere	El docente sugiere textos complementarios para ampliar el conocimiento										
	Resuelve conflictos					El docente resuelve conflictos que afectan las relaciones interpersonales en el contexto escolar				El docente resuelve conflictos que interfiere en la comunicación		

