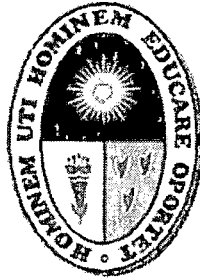


UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN  
Enrique Guzmán y Valle  
Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSTGRADO  
SECCIÓN: DOCTORADO



TESIS

CALIDAD DE LOS COMPONENTES DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y  
NIVELES DE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS EN COLEGIOS  
ESTATALES DE LIMA METROPOLITANA

PRESENTADA POR EL

Mg. VLADIMIRO DEL CASTILLO NARRO

Para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

Asesor : Dr. Rubén Flores Rosas

LIMA – PERÚ

2008

88

002381

# TESIS

“CALIDAD DE LOS COMPONENTES DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y NIVELES DE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS EN COLEGIOS ESTATALES DE LIMA METROPOLITANA”

**GRADUANDO** : VLADIMIRO DEL CASTILLO NARRO  
**SECCIÓN** : DOCTORADO  
**MENCIÓN** : CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## MIEMBROS DEL JURADO



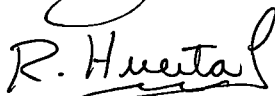
---

Dr. ADLER CANDUELAS SABRERA  
PRESIDENTE



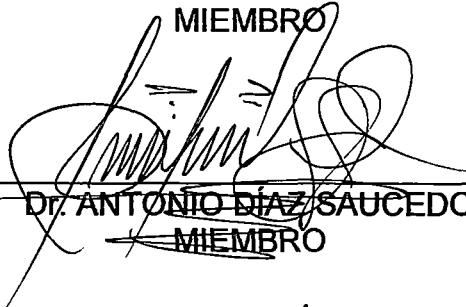
---

Dr. JORGE VICTORIO ECHAVARRÍA  
MIEMBRO



---

Dra. RAFAELA HUERTA CAMONES  
MIEMBRO



---

Dr. ANTONIO DÍAZ SAUCEDO  
MIEMBRO



---

Dr. RUBÉN FLORES ROSAS  
ASESOR

Diciembre del 2008  
LIMA - PERÚ

## DEDICATORIA

A mis condiscípulos de promoción, con quienes compartimos tan gratas experiencias de vida, en la convicción que sabremos cumplir con nuestros más elevados ideales sociales.

A los colegas del país, educadores por vocación y convicción, por su valiosa labor de compartir con nuestro pueblo la luz del conocimiento, la praxis transformadora, los valores, ideales y la cultura científica para construir una nueva sociedad con mejores niveles de vida, conciencia y auténtica libertad.

A Edita Narro Silva, mi madre, por su dedicación de toda una vida en hacernos comprender el valor de la formación moral.

A Dioselina Granados Yauri, por reencender el desafío de culminar este trabajo y por su desinteresado apoyo en la parte operativa y logística del mismo.

## **AGRADECIMIENTOS**

- A mis profesores de la Escuela de Postgrado, con quienes siempre pude abordar problematizadamente sobre todo nuestra realidad nacional, sus alternativas y perspectivas de desarrollo.
  
- A los alumnos, padres de familia, docentes, personal administrativo, de servicio, directivo y amigos de las instituciones educativas que posibilitaron el acceso a los hechos, documentos, datos y demás información para desarrollar este trabajo.

## RESUMEN

Considerando las múltiples limitaciones endógenas y exógenas que afectan al desempeño docente y los muy deficitarios niveles promedio de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana, así como la confirmación teórica como problema de investigación obtenida de la revisión de literatura, se planteó esta investigación de diseño no experimental con variante correlacional descriptiva transeccional. El objetivo esencial consistió en establecer la existencia o inexistencia de correlaciones significativas entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos de la muestra.

En base a una muestra de trabajo de selección mixta y polifásica consistente en 10 colegios estatales de Lima Metropolitana (2 por cada cono), 235 alumnos y 58 docentes, y mediante la aplicación de una lista de cotejo, pruebas estandarizadas especiales y una escala de actitudes tipo Likert validada por juicio de expertos y establecida su confiabilidad vía alfa de Cronbach, se procesaron y analizaron los datos, interpretándose luego los resultados, de lo cual se halló a nivel inferencial, que existe correlación significativa muy alta entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana. Asimismo, existe correlación significativa muy alta entre la calidad de los componentes propedéutico, praxis didáctica formal, clima de trabajo y evaluación-desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro

académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana. Entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, sólo existe correlación significativa moderada.

A nivel descriptivo, se hallaron además que existe una abrumadora o notoria mayoría de docentes que presentan deficiencias moderadas a severas en el componente propedéutico, praxis didáctica de contenidos, praxis didáctica formal, clima de trabajo y evaluación-desarrollo de su desempeño, así como en el consolidado global, incluyendo además una tendencia declinante en su puntaje promedio global en todos los casos, excepto tendencias ascendentes en clima de trabajo y evaluación-desarrollo. Finalmente, se halló que existe una abrumadora o notoria mayoría de alumnos con deficiencias moderadas a severas en su logro académico conceptual, procedimental y actitudinal, incluyendo tendencias declinantes en dos de los casos, excepto el logro académico actitudinal, donde sólo se registra una tendencia ligeramente declinante.

## ÍNDICE

|  | Pág. |
|--|------|
| DEDICATORIA.   | 3    |
| AGRADECIMIENTOS.   | 4    |
| RESUMEN.   | 5    |
| ÍNDICE.  | 7    |
| INTRODUCCIÓN.  | 12   |
| <br>   |      |
| CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.                       | 15   |
| 1.1 Determinación del problema.                                | 15   |
| 1.2 Formulación del problema.                                  | 20   |
| 1.3 Objetivos de la investigación.                             | 21   |
| 1.4 Importancia y alcances de la investigación.                | 22   |
| 1.5 Limitaciones de la investigación.                          | 24   |
| <br>   |      |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.                                    | 26   |
| 2.1 Antecedentes del estudio.                                  | 26   |
| 2.1.1 Antecedentes sobre componentes del desempeño docente.    | 29   |
| 2.1.2 Antecedentes sobre logro académico de los alumnos.       | 44   |
| 2.2. Bases teóricas.   | 55   |
| 2.2.1 Teorías filosóficas.                                     | 55   |
| 2.2.1.1 Concepción filosófica general.                         | 55   |
| 2.2.1.2 Concepción epistemológica.                             | 56   |
| 2.2.1.3 Concepción antropológica-filosófica y axiológica.      | 58   |
| 2.2.2 Teorías educativas, pedagógicas y didácticas en general. | 63   |
| 2.2.3. Teorías y concepciones sobre el desempeño docente.      | 76   |
| 2.2.3.1 Conceptos de docente y desempeño docente.              | 76   |



|   |     |
|---|-----|
| 2.2.3.2 Componentes del desempeño docente.                                | 79  |
| 2.2.3.3 Evaluación del desempeño docente y sus componentes.               | 88  |
| 2.2.3.3.1 Concepto y objeto.  | 88  |
| 2.2.3.3.2 Fines, objetivos y funciones.                                   | 93  |
| 2.2.3.3.3 Importancia.  | 98  |
| 2.2.3.3.4 Antecedentes históricos.  | 99  |
| 2.2.3.3.5 Características y clasificaciones.                              | 111 |
| 2.2.3.3.6 Factores.   | 129 |
| 2.2.3.3.7 Paradigmas, principios, teorías, modelos, enfoques y diseños.   | 132 |
| 2.2.3.3.8 Métodos, técnicas, instrumentos, procesos y estrategias.        | 143 |
| 2.2.3.4. Calidad del desempeño docente y sus componentes.                 | 155 |
| 2.2.3.4.1 Concepto.   | 155 |
| 2.2.3.4.2 Antecedentes.   | 159 |
| 2.2.3.4.3 Teorías.  | 163 |
| 2.2.3.4.3.1 Concepción factorial de la calidad educativa en general.      | 163 |
| 2.2.3.4.3.2 Concepción estructural – funcionalista y teoría de roles.     | 165 |
| 2.2.3.4.3.3 Teoría del empoderamiento educativo.                          | 167 |
| 2.2.3.4.3.4 Perspectivas desarrolladoras de la calidad de la clase.       | 170 |
| 2.2.3.4.3.5 Modelos economicistas – administrativos.                      | 171 |
| 2.2.3.4.3.6 Teoría de la actividad pedagógica profesional docente.        | 173 |
| 2.2.3.4.3.7 Otras teorías y concepciones.                                 | 174 |
| 2.2.3.4.3.7.1 Concepción demoliberal de la calidad del desempeño docente. | 174 |
| 2.2.3.4.3.7.2 Concepción psicosocial.                                     | 175 |
| 2.2.3.4.3.7.3 Teoría asimilativa.   | 177 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.2.3.4.3.7.4 Teoría de la organización escolar.  | 178 |
| 2.2.3.4.3.7.5 Teoría de la fijación de metas.   | 180 |
| 2.2.3.4.3.7.6 Teoría de las expectativas y atribuciones   | 180 |
| 2.2.3.4.4 Estándares e indicadores de la calidad del<br>desempeño docente.                          | 181 |
| 2.2.4 Teorías y concepciones sobre el logro académico de los<br>alumnos.                            | 187 |
| 2.2.4.1 Caracterización y del sínde conceptual.   | 187 |
| 2.2.4.2 Teorías: componentes y factores.  | 192 |
| 2.2.4.3 Técnicas e instrumentos de evaluación.  | 207 |
| 2.2.4.4 Problemática de la evaluación del logro académico.  | 220 |
| 2.2.5 Teorías psicológicas.   | 228 |
| 2.2.5.1 Psicología humanista de A. Maslow y K. Rogers.  | 228 |
| 2.2.5.2 Psicología del campo vital de K. Lewin.   | 230 |
| 2.2.5.3 Psicología educativa ecologista.  | 233 |
| 2.2.5.4 Aportes teóricos de J. Bruner.  | 234 |
| 2.2.5.5 Psicología cognitiva en su orientación histórico –<br>culturalista.                         | 235 |
| 2.2.5.6 Psicología de la atribución.  | 237 |
| 2.2.5.7 Psicología de las expectativas.   | 239 |
| 2.2.6. Otras teorías del desempeño, del logro y de la performance<br>humana.                        | 241 |
| 2.2.6.1 Teorías X e Y de la naturaleza del comportamiento<br>humano.                                | 241 |
| 2.2.6.2 Teorías del liderazgo.  | 242 |
| 2.2.6.3 Teorías de la comunicación sociocultural.   | 244 |
| 2.2.6.4 Teoría general de sistemas, teoría de los sistemas<br>sociales y teoría de la racionalidad. | 245 |
| 2.3. Definiciones de términos básicos.  | 246 |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN                             | 252 |
| 3.1 Nivel de la investigación.  | 252 |
| 3.2 Tipo de investigación.  | 253 |
| 3.3 Diseño de la investigación.   | 253 |
| 3.4 Sistema de hipótesis.   | 254 |
| 3.4.1 Hipótesis general   | 254 |
| 3.4.2 Hipótesis específicas.  | 255 |
| 3.5 Sistema de variables y operacionalización.                            | 256 |
| 3.5.1 Variable independiente.   | 256 |
| 3.5.2 Variable dependiente.   | 257 |
| 3.5.3 Variables intervinientes y su control.                              | 257 |
| 3.5.4 Operacionalización general de las variables.                        | 258 |
| 3.6 Métodos de investigación.   | 266 |
| 3.7 Técnicas de recolección de datos.                                     | 267 |
| 3.8 Instrumentos de recolección de datos.                                 | 267 |
| 3.9 Universo, población y muestra.  | 268 |
| 3.10 Tratamiento estadístico de los datos.                                | 273 |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.                                      | 275 |
| 4.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.                         | 275 |
| 4.2 Descripción de los instrumentos de recolección de datos.              | 281 |
| 4.3 Análisis estadístico, presentación de resultados y su interpretación. | 285 |
| 4.3.1 Nivel descriptivo.  | 285 |
| 4.3.1.1 Calidad de los componentes del desempeño docente.                 | 285 |
| 4.3.1.2 Niveles de logro académico de los alumnos.                        | 294 |
| 4.3.2 Nivel inferencial: análisis de correlación y pruebas de hipótesis.  | 300 |
| 4.3.2.1 Hipótesis general.  | 302 |
| 4.3.2.2 Hipótesis específicas.  | 303 |
| 4.3.2.2.1 Hipótesis específica N° 1.                                      | 303 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 4.3.2.2.2 Hipótesis específica N° 2. | 305 |
| 4.3.2.2.3 Hipótesis específica N° 3. | 306 |
| 4.3.2.2.4 Hipótesis específica N° 4. | 308 |
| 4.3.2.2.5 Hipótesis específica N° 5. | 309 |
| <br>                                 |     |
| 4.4. Discusión de resultados.        | 311 |
| <br>                                 |     |
| Conclusiones.                        | 316 |
| <br>                                 |     |
| Recomendaciones.                     | 319 |
| <br>                                 |     |
| Bibliografía y hemerografía.         | 321 |
| <br>                                 |     |
| Anexo.                               | 333 |

## INTRODUCCIÓN

Las primeras aproximaciones al núcleo temático de la investigación efectuada, fueron de naturaleza netamente empírica, puesto que las situaciones problemáticas más recurrentes y de abrumadora significación en mi experiencia pedagógica de base, fueron dos: las múltiples limitaciones endógenas y exógenas que afectaban al desempeño docente y los muy deficitarios niveles promedio de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana. Posteriormente, la significatividad investigativa de estos elementos indiciarios y, más aún, su relevancia, precisión, pertinencia, orientación netamente transformadora y la posibilidad de aporte original, fueron ampliamente ratificadas a nivel teórico (**Chiroque, 1999; UNESCO, 2001**), todo lo cual constituyó motivación suficiente para seleccionar y converger ambos bloques temáticos, relacionándolos en un solo gran problema de investigación: ¿ existe correlación entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?.

En el fondo, la finalidad era averiguar, en general, en qué medida la calidad de los logros académicos de los alumnos se podrían hallar determinados por la calidad del desempeño docente y, en especial, cuál era el peso relativo de cada uno de los componentes del desempeño docente (propedéutica, praxis didáctica de contenidos, praxis didáctica formal, clima de trabajo y evaluación-desarrollo) en la generación de logro académico de los alumnos. Y todo ello, en las condiciones propias de los colegios estatales de Lima Metropolitana seleccionados en la

muestra. Por lo mismo, el objetivo fue precisamente determinar explicativamente la existencia o inexistencia de la correlación antedicha (entre calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos) en los colegios estatales de la muestra, considerando tanto el desempeño docente en su conjunto, como cada uno de sus componentes.

Todo lo anterior nos llevó a plantear y desarrollar una investigación de diseño ex post facto en su variante correlacional-descriptiva, sustentada en principio, en los paradigmas epistémicos crítico y hermenéutico. En tal sentido, fue indispensable vivenciar y sistematizar una considerable masa y variedad de experiencias, muchas de ellas decisivas en torno al problema bajo estudio, las que a su vez fueron sometidas a análisis, interpretación, contraste y discusión crítica, amparados en una consistente cobertura teórica y estadística expuesta en los capítulos y subcapítulos correspondientes. Cabe advertir que, para todos los efectos, cualquier referencia que hagamos en este trabajo a los "componentes del desempeño docente", constituye una alusión sintética a los cinco aspectos o elementos antedichos, todos los cuales son relevados por la teoría y la praxis especializada, como necesarios para evaluar de manera exhaustiva e íntegra la performance de los docentes en el aula.

El contenido que se desarrolla aquí consta de cuatro capítulos. En el capítulo I se trata el planteamiento del problema de investigación. El capítulo II, que aborda el marco teórico, incluye de modo analítico, los antecedentes del estudio, las bases teóricas, el referente histórico y las definiciones de términos básicos. En el capítulo III se desarrolla lo concerniente a la metodología de la investigación, mientras que en el capítulo IV se incluye todo lo referente a los resultados y la discusión de los mismos. Adicionalmente, se incluyen el resumen, conclusiones,

recomendaciones, bibliografía y hemerografía, así como los anexos correspondientes.

En cuanto a las limitaciones, es menester reconocer en nuestro caso, las siguientes: el difícil acceso a algunas fuentes primarias de tipo empírico o fáctico (instituciones educativas o colegios estatales), ciertas dificultades en el proceso de abstracción y operativización de las variables bajo estudio, dada su naturaleza polisémica y compleja; escasez de soporte teórico acerca de algunos aspectos específicos del tema y proliferación de alternativas discrepantes en cuanto a instrumentos estandarizados para evaluar ambas variables consideradas. Naturalmente, todas estas limitaciones fueron afrontadas en el sentido de eliminar o atenuar al máximo su nociva influencia en el proceso y resultados de la investigación.

Las fuentes empleadas, aparte de la realidad educativa misma, fueron en su totalidad trabajos que tratan aspectos relevantes del tema, bastante actualizados y de especialistas en sus respectivas materias, por lo que constituyen en su mayor parte, fuentes primarias. La relación de tales fuentes se incluye en la parte bibliográfica-hemerográfica, casi al final de este trabajo.

Finalmente, no nos queda sino poner la presente investigación a la elevada consideración de los señores asesor, revisores y miembros del Jurado, quienes sabrán valorar con mayor objetividad los reales merecimientos de la labor efectuada. De nuestra parte, esperamos haber logrado cumplir en la medida de las posibilidades con los objetivos propuestos respecto al problema en cuestión.

**El tesista.**

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

#### 1.1 Determinación del problema.

Las primeras aproximaciones al núcleo temático de esta investigación fueron de naturaleza netamente empírica, puesto que las situaciones problemáticas más recurrentes y de abrumadora significación en mi experiencia pedagógica docente de base, consistieron en dos complejos fenoménicos: de un lado, múltiples limitaciones intrínsecas al desempeño docente, y, de otro, los muy deficitarios niveles promedio de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana. Posteriormente, la significatividad investigativa de estos elementos indiciarios y, más aún, su consustancialidad, pertinencia y determinación como problema de investigación, fueron ampliamente ratificadas a nivel teórico-práctico en base al sistema de consideraciones siguiente:

a). Se evidencia un consensual reconocimiento del decisivo rol de los docentes en cualquier proceso de cambio educativo profundo, deviniendo por tanto natural afirmar que constituyen el elemento activo más importante del mismo (**Ministerio de Educación, 1970**). Y esto, no sólo



porque se sostiene el carácter insustituible del docente (**UNESCO-PROMEDIAC VII, 2001**), sino también porque se sabe que no hay transformación educativa de significación si el maestro no se compromete a fondo con su tarea (**Morales, 2001**).

No obstante todo lo anterior, se registra un drástico contraste con la realidad económica, social, laboral y profesional de la docencia, lo cual explica gran parte de nuestra problemática educativa. Baste señalar que mientras un maestro peruano percibe anualmente unos 2700 dólares, en Chile tal remuneración es de 12000 dólares y el promedio internacional es de 18,500 dólares (**INIDEN, 2002**);

b). El marcado énfasis paidocentrista en nuestra educación de las últimas décadas contrasta también frontalmente con los deficitarios niveles de logro académico escolar, lo cual se ha verificado con reiteración (**UNESCO – Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad de la Educación, 1997 – 98; Ministerio de Educación, 2001**):

**Cuadro N°1**  
**Evaluación nacional de logro académico escolar**  
**(6to grado de primaria - 2001)**

| <b>Lugares</b>   | <b>Comunicación<br/>Integral (TAR:57)</b> | <b>Matemática<br/>(TAR: 57)</b> |
|------------------|---|---------------------------------|
| Lima y Callao    | 21.60                                     | 11.30                           |
| Grandes ciudades | 1.19                                      | 6.90                            |
| Otras ciudades   | 0.60                                      | 0.80                            |
| Promedio         | 7.80                                      | 6.33                            |

Fuente: Ministerio de Educación – 2001

El antedicho contraste se ratifica también respecto a la inversión estatal en educación:

**Cuadro N°2**  
**Inversión anual estatal per cápita**  
**(en dólares del año 2000)**

| País      | Inversión |
|-----------|-----------|
| España    | 2600      |
| Chile     | 1800      |
| Argentina | 1100      |
| México    | 1000      |
| Perú      | 200       |

Fuente: Consejo Nacional de Educación  
 MINED -2002

c). Como correlato de la situación expuesta, existe conciencia unánime en nuestro medio, acerca de la urgente necesidad de superar significativamente los deficientes niveles actuales de calidad educativa, preocupación constatable desde que ya en el Anteproyecto de la Ley General de Educación vigente, se creaba (Art. 9) un Sistema Nacional de Evaluación , Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (**Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología del Congreso del Perú, 2003**), aspecto ratificado en la definitiva ley posterior.

A nivel teórico, asimismo, se tiene la categórica impresión de haberse agotado o estancado por lo menos, un ciclo de políticas educativas caracterizadas por la expansión cuantitativa de la matrícula (**Tovar, 1993**) poniéndose más bien en el centro de la agenda educativa pendiente, el problema de la muy baja calidad de la educación nacional, cuestión que cuenta con sólidas bases empíricas, como se constata en los Resultados de la Consulta Nacional de Educación (2001), donde incluso se registran seis temas de preocupación nacional sobre calidad comunes a los diversos niveles educativos: currículo, enfoques

pedagógicos, tiempos de enseñanza, relación docente – alumno, acceso a la tecnología y ampliación del año escolar (**Comisión para un Acuerdo Nacional para la Educación, 2002**). Asimismo, en los Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006 del Ministerio de Educación, se propone precisamente acortar las brechas de calidad logrando una educación básica de calidad accesible a niños, jóvenes y adultos de menores recursos, así como elevar el estándar docente mejorando drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes (**Ministerio de Educación, 2002**);

d). A nivel internacional, los diferentes Foros Mundiales (**Jomtién, 1990; Dakar, 2000; Porto Alegre, 2003**) y Regionales de Educación (**Quito, 1999; Cochabamba, 2001; La Habana, 2002**) así como importantes comisiones internacionales dirigidas por especialistas como Edgar Faure (1972) y Jacques Delors (1995), también consideran autocríticamente los problemas existentes respecto al logro de calidad educativa.

En América Latina, por ejemplo, se sabe que la calidad educativa -excepto en muy pocos países- es probablemente el aspecto más descuidado del sistema, en tanto que la abrumadora mayoría de ellos se han esforzado algo respecto a la cobertura del servicio pero no por su calidad, a pesar de reconocerse que si no hay calidad, la educación se convierte realmente en una seudoeducación (**Peñaloza, 1991**);

e). Por otro lado, existe cierto consenso en concebir la calidad educativa en general y la calidad del desempeño de docentes o educandos en particular, como un sistema complejo de factores endógenos condicionados por factores exógenos (**Chiroque, 1999**), aunque la naturaleza y valor relativo que se asigna a cada uno de ellos difiere grandemente según cada entidad o investigador. Así, la UNESCO, al precisar los factores que inciden en la calidad educativa, valora mucho el

tiempo empleado en realizar las tareas pero considera que la variable que tiene mayor efecto positivo en el aprendizaje, es el clima del aula (**UNESCO, 2001**). Asimismo, tratándose de los factores de calidad del desempeño docente, se menciona su capacidad didáctica, el nivel de compromiso con sus alumnos y su juicio autónomo sobre las líneas concretas de acción educativa en las que participa (**Carr y Kemmis, 1988**). De todo esto, fluye meridianamente que, no obstante que todos coinciden en la importancia de construir consensos acerca de los contenidos y metas esenciales de aprendizaje, así como en cuanto a los factores decisivos del desempeño docente que son generadores de calidad educativa, fueron las profundas discrepancias respecto al peso relativo de los diversos componentes del desempeño docente en la generación de logro académico de los alumnos, lo que constituyó el factor motivacional esencial de esta investigación.

f). Finalmente, y a propósito de todo lo anterior, existe mucha imprecisión e incertidumbre acerca de una valoración adecuada de la calidad del desempeño docente, habiéndose formulado varias tipologías al respecto según diversos criterios. Así, se clasifica a los docentes en su desempeño, como mediadores, facilitadores y democratizadores (**UNE, 2000**); docentes ansiosos, indolentes, moderados y natos como sostiene Kerschensteiner; autoritarios, liberales, laboriosos, indolentes, intelectuales y cordiales (**Nassif, 1993**); en eficaces e ineficaces (**Rodríguez, 1998**), etc., evidenciándose la necesidad de formular una tipología consistente de la calidad docente basada en las condiciones de nuestra propia realidad y según el criterio clave de la calidad de su desempeño docente, a todo lo cual contribuye este estudio.

De no tener una consistente evidencia del peso relativo de cada componente de la calidad del desempeño docente en el logro académico de los alumnos en nuestras propias condiciones, tanto la formación

docente como los procesos de capacitación e intervenciones optimizadoras educativas de carácter global, así como las que enfatizan en mejorar los logros académicos de los alumnos, carecerán de un referente orientador decisivo. Por lo mismo, deviene pertinente estudiar las posibles relaciones existentes entre cada componente de la calidad del desempeño docente y el logro académico de los alumnos, en las condiciones concretas de los alumnos de colegios estatales de Lima Metropolitana.

## **1.2 Formulación del problema.**

En base a las consideraciones antedichas, el problema quedó formulado así:

### **Problema General:**

PG: ¿Existe correlación entre la **calidad de los componentes del desempeño docente** y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana?

### **Problemas específicos:**

PE<sub>1</sub>: ¿Existe correlación entre el **componente propedéutico** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana?

PE<sub>2</sub>: ¿Existe correlación entre el **componente praxis didáctica de contenidos** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana?

PE<sub>3</sub>: ¿Existe correlación entre el **componente praxis didáctica formal** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana?

PE<sub>4</sub>: ¿Existe correlación entre el **componente clima de trabajo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana?

PE<sub>5</sub>: ¿Existe correlación entre el **componente evaluación-desarrollo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana?

### **1.3 Objetivos de la investigación.**

#### **Objetivo general:**

OG: Establecer si existe correlación entre la **calidad de los componentes del desempeño docente** y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### **Objetivos específicos:**

OE<sub>1</sub>: Establecer si existe correlación entre el **componente propedéutico** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

OE<sub>2</sub>: Establecer si existe correlación entre el **componente praxis didáctica de contenidos** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

OE<sub>3</sub>: Establecer si existe correlación entre el **componente praxis didáctica formal** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

OE<sub>4</sub>: Establecer si existe correlación entre el **componente clima de trabajo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

OE<sub>5</sub>: Establecer si existe correlación entre el **componente evaluación-desarrollo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### **1.4 Importancia y alcances de la investigación.**

La importancia de la investigación desarrollada radica en que sus resultados:

a. Permiten conocer y valorar mejor, a partir de casuística concreta y la correspondiente información empírica y teórica, el estado actual de la calidad del desempeño docente, de sus diversos componentes, así como del nivel de logro académico de los alumnos en una muestra de colegios estatales de Lima Metropolitana;

b. Permiten conocer y valorar con mayor objetividad y elementos de juicio consistentes, el impacto, influencia o relación recíproca que se ejerce entre los componentes de la calidad del desempeño docente y el nivel de logro académico de los alumnos de la muestra, no sólo estableciendo la importancia relativa de cada factor sino también poniendo a prueba la coherencia de la concepción factorial de la calidad educativa;

c. Posibilitan la obtención de mejores condiciones para una formulación y aplicación más exitosa de propuestas de mejoramiento continuo de la calidad del desempeño docente y de los niveles de logro académico de los alumnos de la muestra, incorporables adecuadamente en los Proyectos de Desarrollo Institucional u otros afines de los centros escolares;

d. Proporcionan elementos de juicio útiles para mejorar el desarrollo teórico-práctico de acciones destinadas a optimizar relaciones sinérgicas entre las variables bajo estudio incluyendo las correspondientes condiciones mediacionales predominantes;

e. Proporcionan elementos de juicio para formular una tipología de la calidad docente según la efectividad de su desempeño, utilizable como patrón o referente válido para desarrollar acciones de naturaleza diagnóstica, explicativa, predictiva y transformadora del potencial pedagógico docente; y,

f. Metodológicamente, constituye un caso no muy frecuente de aplicación de la concepción epistemológica crítica al estudio de estos procesos, lo cual implica la incorporación de instrumental estadístico subordinado a un denso enfoque teórico aplicado al conocimiento de variables complejas como la calidad del desempeño docente. Esto estimulará el



desarrollo de otros trabajos en esta misma o similar línea de investigación.

En cuanto a los alcances de la investigación, quedaron definidos así:

- a). Alcance espacial-institucional:** Lima Metropolitana-colegios estatales de la muestra;
- b). Alcance temporal:** actual (años 2006-2008);
- c). Alcance temático:** calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos.
- d). Alcance socioeducativo:** fundamentalmente, docentes y alumnos, pero también directores, padres de familia, Estado y comunidades de base.

### **1.5 Limitaciones de la investigación.**

Las limitaciones previsibles a lo largo del proceso de investigación y cuyo impacto negativo fue preciso controlar, fueron ante todo de naturaleza teórico – operativa, siendo las siguientes:

- a). Dificultades en el acceso a las fuentes primarias:** debido a que las autoridades de algunos centros educativos, consideran determinados elementos del quehacer educativo, tales como su documentación interna (registros, actas de evaluación, programaciones curriculares, etc.) o el acceso a sus clases, reuniones pedagógicas y otros, con criterio extremadamente restrictivo y confidencial. Esto se afrontó mediante el correspondiente trabajo previo de sensibilización, involucramiento, cobertura, triangulación y coordinación, según los casos;
- b). Algunas complicaciones explicables en el manejo epistemológico y en el proceso de operativización de las variables**

**bajo estudio:** por ejemplo, en el caso de “calidad de los componentes del desempeño docente”, sobre todo debido a la diversidad de criterios existentes al respecto en la literatura especializada. Se empleó en este caso, un proceso de aproximaciones iterativas vía estudios piloto, focus group y juicio de expertos; y,

**c). La escasez de soporte teórico específico:** es decir, referente a las variables bajo estudio en las condiciones actuales de los colegios de la muestra en Lima Metropolitana, aunque sí existe una relativamente abundante teorización a nivel general. Esta limitación fue afrontada mediante empleo intensivo de las fuentes disponibles, la extrapolación o isomorfismo de material análogo y la producción teórica propia o emergente.

**d). Extremada diversidad de instrumentos estandarizados para evaluar las variables en estudio:** esto obedeció a las múltiples concepciones, enfoques, paradigmas, énfasis y propósitos al respecto, los cuales aportan elevadas dosis de confusión, pero también un amplísimo panorama de criterios y alternativas. En este caso, se procedió a elaborar nuestros propios instrumentos canónicamente, mediante ajustes que señalaban los estudios piloto, juicio de expertos, focus group y técnicas afines, asumiendo los instrumentos estandarizados ya existentes, solo en calidad de referentes.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Antecedentes del estudio.

Hace unos treinta años, surgieron y comenzaron a difundirse internacionalmente dos movimientos teórico-prácticos que compartían no solamente el propósito de aportar conocimientos para optimizar la calidad de la educación, sino también el peso esencial que daban al desempeño docente en dicho proceso, así como concebir tal desempeño como un complejo de componentes identificables funcionalmente.

El primero de esos movimientos, conocido como de Eficacia Escolar y evidente en trabajos como los de **UNESCO (2001)** y **Chiroque (1999)**, terminaba siempre formulando una lista más o menos larga de componentes, elementos, dimensiones o factores determinantes de calidad educativa en general y del desempeño docente en particular. Por consiguiente, el cuestionamiento a esta tendencia, no obstante sus méritos en sistematización - los antedichos trabajos aluden a factores esenciales y secundarios así como a componentes endógenos y exógenos de calidad, respectivamente -, se centran en dos aspectos contundentes: escasez de modelos totalizadores de calidad educativa y limitada capacidad de aplicación práctica directa.

El otro movimiento es el de Mejora de la Escuela, de orientación mucho más práctica que el anterior y, por tanto, dirigido sobre todo a superar condiciones de crisis en la calidad educativa más que a estudiarlas, como sucede con los trabajos de **Briones (1996) y Ruiz (1998)**, que tienen una significación más aplicativo-transformadora que teórica, al punto que el primero de los mencionados, proporciona múltiples pautas destinadas a desarrollar casos de investigación en el aula.

Barreras muy difíciles de vencer para concretar las aspiraciones de este movimiento de Mejora de la Escuela, han sido la tradicional falta de autonomía escolar y las severas limitaciones de financiamiento educativo, así como las crónicas deficiencias en aspectos concomitantes como nutrición, salud escolar, estabilidad familiar y otros.

Aparte de los dos movimientos ya clásicos en la concepción factorial de la calidad educativa, también conocemos trabajos enmarcados en un nuevo enfoque teórico-práctico que funde los movimientos de Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar, denominado Mejora de la Eficacia Escolar (Effective School Improvement), tales como los de **Reynolds (1993)**, el **Movimiento Pedagógico (1993)**, **Muñoz-Repiso et al (2000)** y **Morales-Gómez (2002)**.

Por ejemplo, el trabajo del Movimiento Pedagógico en el Perú, expone con amplitud todo un programa de mejora de la eficiencia escolar en las condiciones de pobreza de los centros educativos estatales de zonas populares y evalúan la calidad educativa en cada uno de sus componentes, relacionándolos con la calidad de vida y proporcionando a la vez no solamente el correspondiente fundamento teórico, sino también diversos casos de centros educativos populares en los que se experimentan alternativas diversas de construcción de la calidad educativa en medio de la pobreza.

Lo mismo sucede con el diagnóstico, análisis de perspectivas y desafíos educativos de la época actual, así como la propuesta de diseño

curricular por procesos para la calidad educativa que se incluye en el trabajo de **Morales-Gómez (2002)**.

Otros trabajos que se inscriben en el marco del enfoque del movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, son por ejemplo los de **Moreno (1996)**, en los que se asume el cambio educativo vía innovaciones pedagógicas y se propone un modelo de Proyecto Educativo Institucional generador de calidad educativa; **Morillo (1994)**, quien aparte de efectuar una síntesis crítica de las políticas educativas durante el siglo XX, plantea al final múltiples alternativas para una praxis educativa de calidad; y la **Pontificia Universidad Católica del Perú (1996)**, en el que asocian la calidad de la educación y el desarrollo regional, proponiendo en base a ello, el perfil de un docente promotor del cambio educativo de calidad, por lo que es altamente rescatable como antecedente en nuestro caso.

Todos estos trabajos cumplen con las características propias de un programa de mejora de la eficacia escolar, tales como sentido estratégico, carácter concreto, identificación de los componentes de calidad, propuestas de retransformación y organización del cambio, logro de consensos, etc., como se considera en el trabajo de **Muñoz-Repiso (2001)**.

Como es fácil percibir, todos estos trabajos estudian la calidad, eficacia, eficiencia, efectividad educativas y otras, de manera global o factorial, pero con poco énfasis en la reconstrucción relacionante y priorizante como fue nuestro interés al ejecutar esta investigación. Por lo mismo, los incluimos como antecedentes genéricos, diferentes a los que exponemos a continuación discriminadamente, los que sí presentan énfasis muy marcados que dejamos en evidencia.

En otras palabras, aunque no tenemos conocimiento que el tema específico de la investigación haya sido tratado, diversos aspectos del problema investigado se han abordado directa e indirectamente en

múltiples trabajos, siendo asumidos en calidad de antecedentes una selección de los mismos.

Organizando estos antecedentes temáticamente según las variables consideradas, tenemos lo siguiente :

### **2.1.1 Antecedentes sobre componentes del desempeño docente.**

- **“Medición de la productividad educativa: un modelo TCC” de Rubén Cahuana Herrera (Huancayo, 2006)** : investigación correlacional explicativa y aplicada, en la que asumiendo el proceso educativo como un servicio y aplicando la teoría económica de la productividad, así como el modelo matemático TCC, se estudia la productividad educativa de tres institutos superiores tecnológicos públicos de la Región Tumbes, con el propósito fundamental, entre otros, de determinar el rendimiento del desempeño docente y su impacto en la productividad educativa de estas instituciones.

Empleándose el análisis estadístico de correlación de Pearson, se halló significatividad correlacional en el par de variables desempeño docente-productividad educativa en las tres instituciones estudiadas, alcanzándose niveles de 0.8, 0.8 y 0.9 respectivamente. Para las variables método pedagógico y materiales educativos, se hallaron menores ponderaciones y significatividad.

- **“Factores exógenos y endógenos en la calidad educativa” de Sigfredo Chiroque Chunga (Lima, 1999)** : estudio analítico-descriptivo en la modalidad factorial, efectuado en el Instituto de Pedagogía Popular, sobre la base de una muestra de instituciones educativas de Lima Metropolitana, con el objetivo esencial de identificar el complejo básico de factores que generan o determinan la calidad educativa.

El autor concluyó identificando siete factores exógenos y nueve endógenos. Entre estos últimos, se identificaron a su vez hasta siete

factores implicados en la categoría desempeño docente: contenidos educativos, uso racional del tiempo, textos empleados, actitud y metodología docente, evaluación del aprendizaje, formación comunicacional y matemática, así como tareas de refuerzo.

- **“A propósito de las pruebas de suficiencia profesional docente” de Luis Piscoya Hermoza (Lima, 2006)** : artículo de un especialista en evaluación docente, en el que se valora comparativamente las evaluaciones docentes efectuadas los años 1999 y 2006 por el Ministerio de Educación, con el propósito de formular recomendaciones que tiendan a optimizar futuras evaluaciones.

Luego de considerar comparativa y críticamente diversos indicadores evaluativos tales como contenidos evaluados, objetivos y modalidad de evaluación, concluye que la evaluación docente del 2006 fue significativamente mejor en su calidad, puesto que se diferenciaron contenidos por nivel, especialidad y modalidad educativas, enfatizó mejor en la formación científica y humanística de los docentes y diferenció adecuadamente entre memoria mecánica y memoria semántico-funcional. Luego de remarcar que esta evaluación señala concluyentemente que el 70% de los docentes evaluados sólo poseen aproximadamente un cuarto de los conocimientos que deberían poseer según los programas oficiales de estudios del Ministerio de Educación y que esto se explica no como deficiencias personales sino del sistema de capacitación y formación docente, el investigador sugiere que ulteriores evaluaciones enfatizen en determinar la cultura científica y humanística que poseen los docentes tanto a nivel general como especializado.

- **“Plan Nacional de Capacitación Docente para el Nivel Secundaria” del Ministerio de Educación (Lima, 1998)**: documento de trabajo producto de un largo estudio de la problemática de la calidad docente en general y del desempeño docente en particular, a cargo de un amplio y

diversificado equipo de especialistas, entre los que se mencionan a Carmen Castillo de Trelles, Jennifer Cannock S., Patricia Sambuceti C. y otros, desarrollándose la estrategia de capacitación docente 1998-2001 a nivel nacional.

Se plantea una estrategia de capacitación docente gradual, regionalizada y diversificada destinada a mejorar significativamente la calidad del desempeño docente. En general, lo que deviene extremadamente notorio, es el énfasis abrumador que el PLANCAD pone en los aspectos específicamente técnico-pedagógicos: manejo del programa curricular, metodología activa, técnicas dinámicas, uso adecuado del tiempo y del aula, evaluación pedagógica, retroalimentación del aprendizaje y otros. Como es posible observar, esta marcada tendencia a la cual comúnmente se denomina “pedagoga”, viene a confrontar antagónicamente con lo que propone Luis Piscoya en el tópico anterior.

- **“Documentos de trabajo y conclusiones del Foro Mundial de Dakar” de la UNESCO (Senegal, 2000):** trabajos de naturaleza evaluativa, analítico-descriptiva, diagnóstica y prospectiva efectuados por equipos interdisciplinarios de especialistas internacionales en educación de la UNESCO, del Banco Mundial y también de especialistas de los equipos nacionales de los países asistentes, con el propósito de efectuar un balance crítico de las políticas y logros alcanzados en la década previa, sobre la base de los compromisos firmados en el Foro Mundial de Educación de Jomtien (Tailandia) en 1990, así como para delinear las nuevas políticas mundiales y compromisos globales de la década 2000-2010 en materia educativa.

Además de presentar un balance muy heterogéneo de los avances y compromisos mundiales y enfatizando los retrasos y deterioros de los países en vías de desarrollo, se plantea como un compromiso mundial muy específico, “mejorar la condición, la motivación y el profesionalismo



de los docentes”, considerándose también otros compromisos que inciden directamente en el factor calidad del desempeño docente.

- **“Documentos de trabajo y conclusiones del Foro Regional de Educación de Cochabamba” de la UNESCO (Cochabamba, 2001):** que sintetizan diversas investigaciones y estudios de especialistas latinoamericanos evaluando el cumplimiento nacional y regional del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Entre ellos, se mencionan los resultados del primer estudio regional comparado del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de 1999, donde se demuestra, entre otros aspectos, que existen determinados factores asociados para la obtención de logros de aprendizaje de significación, tales como la profesionalidad y dedicación de los docentes, el clima escolar, el nivel educativo de la familia y la disponibilidad de los materiales educativos.

Es esencial considerar que en la parte declarativa, a modo de conclusiones del documento final del evento, se reconoce que para lograr aprendizajes de calidad en el aula, los docentes son insustituibles y que cualquier reforma educativa a emprender, está sujeta a la preparación y disposición del docente para la enseñanza y a la solución integral de la problemática docente como factor clave del proceso. Consecuentes con todo esto, proponen integrar la formación inicial del docente con su formación continua, su participación efectiva en proyectos de mejoramiento, la generación de equipos de trabajo docente en los centros educativos, la investigación en interacción permanente entre docentes, su adecuada remuneración, la evaluación de su desempeño y la responsabilidad correspondiente de los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

- **“Fuentes de presión laboral, tipo de personalidad, desgaste psíquico (Burnout), satisfacción laboral y desempeño docente en**

**profesores de educación primaria de Lima Metropolitana”, tesis presentada por José Manuel Fernández Arata para optar el grado académico de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima,2002) :** trabajo analítico-descriptivo con propósitos diagnósticos en una muestra de 215 docentes, concluye que la dimensión realización personal es significativamente mayor en docentes que laboran en entidades estatales y en varias instituciones a la vez, comparados con los que laboran en centros educativos particulares y laboran en una sola institución, respectivamente. En cuanto a la dimensión satisfacción laboral, se dan resultados opuestos: es significativamente mayor en docentes que laboran en centros educativos particulares y en una sola institución, comparados con los profesores que trabajan en centros estatales y en varias instituciones, respectivamente.

Asimismo, se encontró que la variable tiempo de servicios está asociada al desempeño docente: quienes tienen más de 21 años de servicios, tienen puntajes significativamente más altos que aquellos que tienen entre 16 y 20 años de servicios.

- **“Evaluación de competencias pedagógicas de los docentes capacitados en el PLANCAD –Secundaria 1988 de la Dirección de Educación de Lima”, tesis presentada por Juan Francisco Cárdenas Acosta para optar el grado de Magíster en Educación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Escuela de Postgrado (Lima, 1990):** estudio de carácter cuasiexperimental sobre una muestra de 315 docentes con grupo de control, hallándose que no existe significatividad a un nivel del 95% de confianza en cuanto a conocimientos pedagógicos ni actitudes, lo cual se interpreta en el sentido que las acciones de capacitación del PLANCAD no han tenido los efectos esperados.

No menos importante es la conclusión según la cual el 85% de los docentes del grupo experimental, no se sienten motivados a participar en

las acciones de capacitación por el nulo reconocimiento personal o profesional de parte del Ministerio de Educación.

- **“La calidad de los centros superiores de formación docente en el Perú y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes que egresan” de Guillermo Arévalo Del Águila et al (Lima, 2000) :** investigación de carácter diagnóstico y diseño descriptivo-correlacional en una muestra no probabilística (año 1999) y aleatoria (año 2000) de seis instituciones de Lima, Arequipa, Trujillo, Ancash, Pucallpa y Cajamarca, habiéndose aplicado cuestionarios para evaluar el desempeño docente, el currículo y el rendimiento académico de los egresantes, además de tests, fichas de entrevista y observación.

Se concluyó que no existe correlación significativa entre desempeño docente y rendimiento académico, ni tampoco entre los objetivos y contenidos asumidos por los docentes en los sílabos de los cursos y sus correspondientes rendimientos académicos.

- **“Evaluación de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición – UNE” de Nemesia Hidalgo Penadillo y María Naupari Anaya (Lima, 2006) :** investigación descriptiva – explicativa en la que se empleó el diseño correlacional y la modalidad de investigación – acción, aplicándose cuestionario, fichas de entrevista, escalas de estimación, protocolos de análisis de interacción y portafolio a una muestra estratificada no paramétrica y aleatoria de tamaño no especificado de docentes y alumnos de la facultad antedicha.

Entre otros aspectos, se concluyó que mientras sólo el 18% de docentes mantiene la motivación toda la clase, el 40% lo hace ocasionalmente; sólo el 35% de docentes domina la asignatura que dictan; sólo el 15% de docentes emplea siempre una buena metodología y el 36% de los docentes lo hace intermitentemente; el 19% de docentes

profundiza y amplía sus lecciones, mientras que el 25% lo hace ocasionalmente y el 21% deja con dudas a sus alumnos. Finalmente, se señala que solamente el 18% de docentes demuestra estar actualizado.

- **“Indicadores de calidad de la formación docente en la Universidad Nacional de Educación” de Hernán Cordero Ayala et al (Lima, 2003):** investigación descriptiva de diseño comparativo – explicativo en la que se asumió como muestra a las seis facultades de la UNE, aplicándose el inventario de evaluación universitaria por áreas para determinar la influencia de los indicadores de calidad considerados en la formación docente de esta universidad. Entre las ocho áreas consideradas, se incorporó tanto el desempeño docente como el rendimiento académico de los alumnos, hallándose significatividad en la influencia que los indicadores de calidad ejercen en la formación docente.

- **“Factores de eficacia escolar : una línea de investigación didáctica” de Miguel Rivas Navarro (Madrid, 1986):** estudio de naturaleza factorial desarrollada entre 36 centros educativos de Madrid comprendidos en la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo español y en el marco del movimiento internacional de “escuelas eficaces”, con el objetivo fundamental de identificar un patrón característico de estas escuelas.

Se concluyó identificando doce características complejas de estas escuelas, entre las cuales se mencionan varias que aluden directamente al desempeño docente, tales como una elevada participación docente en las decisiones de índole pedagógica, su consideración en la escuela como profesionales expertos, una destacada estabilidad del profesorado que genera un clima de orden y favorece el compromiso personal con la institución, un programa efectivo de formación y desarrollo continuo del personal docente orientado no sólo a optimizar sus competencias profesionales sino también a estimular expectativas, actitudes y

conductas positivas para el progreso institucional; un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia los profesores, así como un clima escolar ordenado, que permite que profesores y alumnos se concentren sin perturbaciones en sus respectivas tareas.

- **“Potencial de capacidades de los docentes y factores que influyen en la eficacia de su desempeño” de James Brock (Atlanta, 1983)** : estudio aplicativo y de metaevaluación que empleando la teoría de las potencialidades humanas de Knox (1981), que sostiene que el rendimiento de las personas se halla determinado ante todo por sus estructuras cognitivas, experiencias pasadas y repertorio de capacidades, y que agotadas las mismas, es poco probable que se sientan motivadas a autodesarrollarse sin intervención de estímulos externos. Concluyó, para el caso del desempeño docente, que existen tres factores influyentes en la eficacia de su evaluación :

- a) Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.);
- b) Factores relativos a procedimientos (instrumentos empleados, etc.); y,
- c) Factores relativos al profesor evaluado (motivación, eficacia, etc.).

- **“Propuesta de un modelo para la evaluación del desempeño profesional del docente” de Héctor Valdés Veloz (La Habana, 2004)** : estudio analítico descriptivo y metaevaluativo en el que sobre la base de un marco conceptual para la construcción de indicadores de evaluación del desempeño profesional docente, el enfoque crítico de tendencias y casuísticas esenciales sobre calidad educativa (caso argentino, según Pedro Lafourcade; caso mexicano según Silvia Schmelkes y caso chileno según Juan Casassus y Violeta Arancibia), la valoración de paradigmas filosóficos, psicológicos y pedagógicos afines al desempeño docente, así como el recuento crítico de los aportes de algunas teorías selectas (teoría de la actividad pedagógica profesional del docente y teoría general de la administración de recursos humanos en las

organizaciones), se llegó a proponer un sistema de indicadores para evaluar la calidad del desempeño docente con sus correspondientes caracterizaciones y fundamentaciones.

Se concluyó proponiendo un sistema de evaluación del desempeño docente constituido por cinco dimensiones (capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales; relaciones laborales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general; y resultados de su labor educativa) y treinta y un indicadores, sistema bastante utilizado en Cuba y en varios países de América Latina.

- **“Políticas educativas y estándares de desempeño docente” del Ministerio de Educación y Cultura de Chile (Santiago de Chile, 2001):** trabajo de naturaleza evaluativa, diagnóstica y prospectiva efectuado como estudio crítico del quinquenio educativo 1995-2000 y que concluye formulando estándares de desempeño docente basados en descripciones de las formas de desempeño siguiendo el ordenamiento lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula.

Este sistema de estándares de evaluación del desempeño docente, en actual uso oficial por el Ministerio de Educación y Cultura de Chile, consta de una estructura de 21 criterios agrupados en cuatro facetas o dominios propios de la tarea de los docentes:

- a) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos;
- b) Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos;
- c) Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje de los estudiantes; y,
- d) Responsabilidades profesionales.

- **“Relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades de la UNE en el año 2003” de Juan Gutiérrez Gutiérrez (Lima, 2003)** : investigación de naturaleza correlacional descriptiva y de diseño analítico – factorial en la que sobre la base de una muestra probabilística y estratificada según sexo, especialidad y tamaño establecido a un nivel de confiabilidad del 95%, se trató de establecer si el desempeño docente en aula se relacionaba o no con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Humanidades de la UNE. En tal propósito, se estudiaron las dimensiones de didáctica, personalidad, motivación y orientación en la variable desempeño docente, incluyendo 11 indicadores en total; asimismo, la dimensión cognición académica correspondiente a la variable rendimiento académico, considerando un solo indicador.

Finalmente, y luego de una amplia discusión epistemológica acerca del desempeño docente y el rendimiento académico, se aceptó la subhipótesis alterna 1, que sostiene que el promedio del rendimiento académico del grupo de alumnos que tuvo profesores con desempeño eficiente, es mayor que el promedio del grupo de alumnos que tuvo profesores con desempeño no eficiente.

- **“Calidad docente e insumos físicos de las escuelas como factores del rendimiento escolar en educación primaria” de Carlos Muñoz Izquierdo y José Guzmán (México D.F., 1991)**: investigación descriptiva de análisis factorial efectuada con el propósito de explorar los componentes de los factores endógenos antedichos. Con respecto a la calidad del desempeño docente, consideraron su escolaridad, planeación y organización de las labores escolares, ejecución de las mismas y su evaluación, seleccionándose una muestra de 60 docentes y 600 alumnos de condición económica-social media- baja.

Desde nuestra óptica, la conclusión más importante que se obtuvo, fue que ambos factores (calidad del desempeño docente e

insumos físicos), sólo lograban explicar el 10.8% de la varianza del rendimiento escolar (evaluado vía conocimientos en matemática y lenguaje) y que el factor docente considerado en forma aislada, sólo explicaba el 5.8%. Esto indicaría que la significatividad del factor docente es bastante reducida para el caso del rendimiento de estudiantes de estratos desfavorecidos de la sociedad.

- **“Incidencia de los factores docentes en la formación académica de los alumnos en el área de ciencias” de Coylene Bohn et al (New York, 1991):** investigación descriptiva y analítico – factorial efectuada con la finalidad de evaluar el impacto de componentes del factor docente como sexo, grado y nivel de enseñanza, experiencia y preparación académica en el área de ciencias en el rendimiento cognitivo.

Se concluyó que el factor docente en su conjunto lograba explicar el 45% de la varianza del rendimiento de los alumnos en conocimientos en el área de ciencias. Como es fácil observar, los resultados de estos investigadores contradicen en gran medida lo hallado en el estudio anterior.

- **“Relación entre las actitudes de los docentes y las actitudes y rendimiento de los alumnos de escuelas elementales en matemática” de Daniel Keane (Wáshington, 1992):** estudio analítico descriptivo y correlacional en escuelas elementales americanas, a fin de evaluar la posible correlación existente entre el aspecto actitudinal docente, versus el aspecto actitudinal y rendimiento de los alumnos, en ambos casos, hacia la matemática.

Se concluyó que los datos eran insuficientes para establecer consistentemente las actitudes de maestros y alumnos respecto a la matemática. Asimismo, se establece que las actitudes de los docentes no ejercen ningún efecto sobre el logro de los alumnos, tampoco hay relación entre las actitudes de los estudiantes y sus logros. Por último, se



señala que los factores del ambiente ejercen efecto sobre las actitudes de los alumnos, pero no sobre sus logros. Cabe resaltar que esta investigación enfatiza en el aspecto actitudinal de los alumnos, a diferencia de los dos anteriores casos, en los que se abordan efectos del desempeño docente en la dimensión cognitiva.

- **“Influencia del docente en el rendimiento del alumno” de Carlos Barriga et al (Lima, 1985):** investigación descriptiva con un diseño de análisis factorial aplicada a una muestra aleatoria de 90 docentes de centros escolares estatales seleccionados a nivel nacional.

Se concluyó que los factores docentes considerados explican el 51.16% de la varianza del rendimiento de los alumnos en el área de matemática. Entre tales factores, se halló que la forma democrática-afectuosa de conducción y la organización pedagógica del docente es responsable del 26%, la capacidad numérica del 15% y el ascendiente como rasgo de la personalidad docente del 2%, dándose tal influencia en sentido negativo en los diversos factores con excepción del ascendiente.

En el caso del área de lenguaje, los factores docentes evaluados explican el 56.08% de la varianza del rendimiento de los alumnos, siendo las variables más significativas, el tipo de organización y conducción pedagógica (33%) y la actitud del docente hacia el cambio (3%), en ambos casos, en sentido positivo. En general, parece ser que los factores docentes en la determinación del rendimiento escolar, dependen del área curricular y el tipo de rendimiento, aunque la variable conducción y organización pedagógica presenta incidencias de mayor significatividad; además, los aspectos conductuales y actitudinales de los docentes parecen ser más importantes que los cognoscitivos.

- **“Incidencia del desempeño docente y la metodología didáctica en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Obstetricia” de Constantino Domínguez Barrera (Lima, 1999):**

trabajo en el que se empleó el diseño de análisis factorial 2 x 2 (estudio de dos factores a dos niveles de tratamiento cada uno), efectuándose dos tratamientos con muestras de alumnos de Obstetricia del tercer y cuarto años de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y los otros dos tratamientos, con alumnos de la misma facultad y años de estudios, pero esta vez de la Universidad Peruana Los Andes.

Evaluados los resultados, se halló que los factores eficiencia del desempeño docente y empleo de métodos didácticos centrados en el aprendizaje, influyeron significativamente en el rendimiento académico de los alumnos de la muestra.

- **“Desempeño docente y clima organizacional en el Liceo Agustín Codazzi de Maracay- Estado de Aragua” de Freddy E. Nieves (Maracay, 1997):** investigación de campo no experimental y tipo descriptivo-correlacional de corte transversal o transeccional, en la que se seleccionó una muestra probabilística al azar simple y estratificada de 35 docentes y 60 alumnos, mediante procedimientos sistemáticos y por afijación proporcional. Se aplicaron las Escalas Efido y Evado, así como el Cuestionario Descriptivo del Perfil del Clima Organizacional, los que obtuvieron niveles excelentes de confiabilidad y validez.

Se concluyó que, salvo algunas excepciones, existe una relación baja positiva y no significativa entre las variables bajo estudio (desempeño docente y clima organizacional).

- **“Matriz de características de calidad educativa” del Ministerio de Educación (Lima, 2004):** documento de trabajo para los Institutos de Educación Superior seleccionados para la aplicación y validación de procedimientos básicos de acreditación, que se viene empleando intensivamente hasta la actualidad y que entre los seis factores de calidad considerados, incluye uno dedicado íntegramente a la calidad del desempeño docente, compuesto por catorce indicadores de evaluación :

perfil del puesto, desempeño docente propiamente dicho, valoración del sentido educativo y autonomía profesional, actualización profesional y experiencias innovadoras, enfoques y metodologías, normas de desempeño, trabajo cooperativo, evaluación permanente, capacitación continua, mejoramiento de labores pedagógicas, asistencia, organización y participación, promoción de la investigación y actitud investigadora.

- **“Research on teacher behavior. Approaches, limitations and recommendations (citado por Barriga,C. et al) (Lima, 1985):** trabajo metaevaluativo de unos 200 estudios realizados sobre el desempeño de los docentes durante la década del 60 del siglo pasado, concluyéndose entre otros aspectos, que la literatura al respecto es voluminosa, contradictoria y clasificable en tres tipos de enfoques: modelos de sistemas (enfoques globalizadores en los que se identifican los componentes del proceso educativo y sus interrelaciones), procesos instruccionales (centrados en la integración entre maestros y alumnos y la evaluación observacional de dicha interacción) y de caracterización de las conductas del docente (estudia al docente mismo, sin considerar a los otros componentes del proceso educativo).

- **“Evaluación del Curso de Capacitación para la Profesionalización de Docentes del Primer Nivel Magisterial” de José Flores Barboza (Pennsylvania, 1983):** investigación evaluativa efectuada mediante el diseño de estudio de casos y el método de colecta de datos, aplicándose un cuestionario, fichas de entrevistas y análisis documental validados mediante juicio sistemático de expertos, a sendas muestras aleatorias de participantes y coordinadores, así como a una muestra intencionada de graduados, tabulándose resultados de tres años consecutivos a fin de trazar una tendencia.

Se concluyó que los objetivos del programa se cumplen escasamente y su efectividad es insatisfactoria, siendo los aspectos que influyen negativamente en la fase instruccional, el escaso tiempo destinado por los usuarios al estudio, el retraso en la entrega de textos, el inapropiado formato de los textos para el estudio independiente y el bajo nivel de entrada de los estudiantes.

- **“Evaluación del Programa de Profesionalización de Docentes No Titulados de la Universidad de la Amazonía Peruana: propuesta para su mejoramiento”**, tesis presentada por **Lita Reátegui García para optar al grado académico de Magíster en Educación en la Universidad de Lima (Lima, 1989)**: investigación analítico descriptiva de diseño heurístico efectuada con el propósito de probar la posible relación entre las características de los estudiantes, los medios autoinstructivos y el apoyo docente institucional con los rendimientos del programa, empleándose un cuestionario, así como fichas de observación y análisis documental en una muestra conformada por egresados, usuarios y profesores del programa.

La investigadora concluye que no se pudo comparar los resultados del programa con los objetivos, puesto que estos últimos son muy vagos e improvisados. Asimismo, la calidad de los textos en su forma y fondo es deficiente, careciendo de motivación, claridad y precisión en los objetivos, desactualización de contenidos e incompatibilidad con las características de los usuarios. Además, aunque los docentes proveen escasa retroalimentación, es positiva la motivación y el esfuerzo desplegado por buena proporción de alumnos del programa.

### **2.1.2. Antecedentes sobre logro académico de los alumnos.**

- **“Nivel de logro en los educandos en relación al perfil profesional básico del Instituto Superior Pedagógico Salesiano” de Tomasa López Morales, tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación en la Escuela de Postgrado de la UNE (Lima, 2005):** investigación sustantiva o básica y diseño ex post facto que, con el objetivo general de determinar el nivel de logro de los educandos en relación con los objetivos del perfil profesional básico, aplicaron instrumentos observacionales y pruebas de desempeño, concluyendo que el perfil empleado posibilita un nivel significativo de logros en saberes y funciones básicas, habilitándolos para su desempeño como facilitadores de aprendizajes, investigadores y promotores de la comunidad.

- **“Factores de gestión innovadora y tradicional en centros de educación ocupacional que tienen influencia sobre el logro de competencias por alumnas de industria del vestido en Puente Piedra” de Teresa Lévano Barrera, tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación en la Escuela de Postgrado de la UNE (Lima, 2005):** es una investigación por encuesta, de tipo transversal y diseño descriptivo comparativo, que con el objetivo general de contrastar factores de gestión con influencia en el logro de competencias por las alumnas de la muestra, aplicaron cuestionarios validados, concluyendo que existen diferencias significativas en el logro de competencias de las alumnas debido al factor gestión innovadora o tradicional, enfatizándose los aspectos de profesores actualizados, programaciones adecuadas, infraestructura y tecnología idóneas y más horas de práctica en los talleres de producción.

- **“Relación entre la adquisición de conceptos y destrezas de precálculo y el nivel de logro de competencias en el área lógico-matemática en alumnos del 1er. grado de primaria del distrito de Lurigancho” de Rafaela Huerta Camones, tesis para optar el grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación en la Escuela de Postgrado de la UNE (Lima, 2001):** es una investigación de diseño correlacional, método descriptivo-transversal y tipo encuesta, en el que con el objetivo de determinar el grado de relación existente entre la adquisición de conceptos y destrezas de precálculo con el nivel de logro de competencias en el área lógico-matemática en los alumnos de la muestra y sobre la base de un denso material teórico referente a la adquisición de conceptos matemáticos en los niños y la fundamentación curricular correspondiente, se concluyó que existe correlación significativa en algunos contenidos y no en otros, pero el rendimiento alcanzado por los alumnos de la muestra es superior que el promedio tanto en la prueba de precálculo como en la de Lógico-Matemática.

- **Medición de los logros de competencias en la aplicación del nuevo programa curricular en los ciclos primero y cuarto de Educación Básica a nivel de centros educativos estatales en el ámbito nacional” de Miguel Jara Ahumada y otros (Lima, 1999):** estudio de tipo descriptivo-explicativo que, con el objetivo general de determinar el nivel de logro de competencias en la aplicación del programa antedicho en los alumnos de la muestra, se aplicaron cuestionarios validados, concluyéndose que el nivel de logro de competencias en estos educandos, es de sólo el 50% en el área de Comunicación Integral, mientras que en las demás áreas (Lógico-Matemática, Personal Social, Ciencia y Ambiente y Formación Religiosa), no logran las competencias entre el 50 y 71% de los alumnos.

- **“Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior” de María Martínez (México D.F., 2002):** investigación exploratoria y metaevaluativa en la que en base al estudio crítico de diversos casos y trabajos sobre productividad académica de alumnos de diversas escuelas de postgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, se formula una propuesta de diseño evaluativo sustentada en las funciones sustantivas propias del quehacer universitario: docencia, investigación y extensión. Como singularidad, se enfatiza en esta última función, entre cuyos indicadores se consideran: libros publicados, trabajos presentados en eventos científicos o eventos académicos especializados, etc.

- **“Estilos de aprendizaje y niveles académicos según especialidades en alumnos de la Pontificia Universidad Católica del Perú” del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima, 2001):** investigación descriptiva correlacional efectuada con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta universidad. Aplicando las teorías cognitivas de aprendizaje en la línea de Kolb, Juch, Honey y Mumford, se empleó el Cuestionario para Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso en una muestra aleatoria de 310 alumnos de siete especialidades que durante el semestre 2001-I cursaban los ciclos I, II, VII y VIII.

En la conclusión más importante para nuestros propósitos, se sostiene que los estilos de aprendizaje no se relacionan con los promedios ponderados de los alumnos.

- **“Propuesta y validación de un modelo evaluativo y de predicción del aprendizaje académico en escuelas elementales de Tamaulipas” de Roberto Salcedo (México, 1997):** investigación descriptiva de diseño analítico factorial con el propósito de proponer un modelo validado de evaluación y predicción de aprendizajes y conductas académicas. Se

aplicaron los instrumentos Y-CAIMI, LOCON, IRA y New Jersey Test a una muestra no probabilística intencional de 246 niños del tercer y cuarto grados de primaria de dos escuelas estatales metropolitanas, teniendo una media de edad de 8.72 años, verificándose la bondad de ajuste del modelo vía chi cuadrado.

-

Se concluyó que el modelo no predecía pero sí evaluaba eficientemente el desempeño académico de los alumnos, presumiblemente debido a que algunos instrumentos no proporcionan buenos indicadores de logros académicos. Se señala una prueba de conocimientos en base a variables de locus de control y motivación como predictores más confiables del logro académico. Asimismo, se confirmó que el factor cognitivo es el de mayor frecuencia y significatividad de correlación positiva con el desempeño académico y que de los catorce componentes del modelo propuesto, los de mayor impacto en el desempeño académico de los alumnos son el interés, la responsabilidad, evaluación, regulación, actividad y planeación.

- **“Sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación” del Instituto para el Desarrollo Económico del Banco Mundial (Buenos Aires, 1998):** trabajo de naturaleza descriptiva y metaevaluativa elaborado en base a los resultados de un seminario latinoamericano organizado por este Instituto para compartir experiencias al respecto, considerándose como típicos los casos de Argentina, donde se administran instrumentos anualmente en muestras según grados de estudios (en Educación General Básica y Media) y asignaturas. Se enfatiza en las competencias finales obtenidas y en los grupos de menor rendimiento; se elaboran perfiles de docentes, alumnos y gestión institucional asociados al rendimiento académico estudiantil en las pruebas y se remiten resultados con recomendaciones para optimizar performances a cada institución evaluada. En Bolivia existe el Sistema de



Medición de la Calidad (SIMECAL), que efectúa evaluaciones anuales sobre calidad educativa en muestras estratificadas de alumnos, docentes, familias y directores, según ámbito geográfico, tipo de dependencia y lengua nativa. Los instrumentos se validaron por estudio piloto y análisis de contenidos (de las pruebas) con docentes de aula. Las tablas de especificaciones enfatizan en las variables o factores asociados al rendimiento escolar, incluyéndose entre otros los aspectos socioculturales, actitudes y expectativas, recursos, características de docentes, alumnos y de la gestión pedagógico-administrativa. Los rendimientos escolares se tipifican en rendimiento satisfactorio, intermedio y en riesgo, a nivel nacional, departamental, municipal y de plantel. Se reportan los resultados y sugerencias para superar los objetivos de logros más bajos, a nivel de directores de distrito.

En cuanto a Brasil, existe el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, que es un programa del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP). Ellos aplican pruebas evaluativas de desempeño escolar cada dos años desde 1990 a muestras estratificadas de alumnos de las 27 unidades de la Federación. Las pruebas de conocimientos consisten en folletos con bloques de preguntas de selección múltiple obtenidas por muestreo matricial del banco de ítems y validados por estudio piloto y criterio de jueces. Estas pruebas se complementan con cuestionarios para el alumno, profesor, director y la escuela. Los resultados se reportan a nivel estadual, federal, municipal y particular, además de los padres de familia, universidades y público en general, pero no se preparan aún materiales para realimentar y optimizar el proceso sino de modo aislado, en algunas secretarías estatales y municipales. Finalmente, en cuanto a Chile, mide el logro académico desde 1981 con el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PERE), que revivió en 1988 como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Ellos realizan anualmente evaluaciones muestrales de rendimiento, salvo en algunos casos en que

son censales. La confiabilidad de todas las pruebas es superior al 90% y adicionalmente, hay cuestionarios para alumnos, docentes y padres. Los resultados de las pruebas por percentiles y según su dependencia administrativa (municipales, privados subsidiados y financiados por los padres de familia), se divulgan a nivel nacional, regional, municipal, local y escolar, además de los padres de familia y la opinión pública, empleándose intensivamente para definir o redefinir políticas educativas a todo nivel como en el Plan de las 900 Escuelas (para escuelas en alto riesgo), los Programas de Mejoramiento Educativo (PME) y la identificación de establecimientos de desempeño excelente, cuyos docentes reciben una remuneración extra.

- **“Análisis de la aplicación de la estrategia de mapas conceptuales para generar aprendizajes en estudiantes universitarios” de Alejandro Cuentas (Valladolid, 1999):** estudio cuasiexperimental que evaluó el impacto en el rendimiento académico y otros sistemas reactivos a consecuencia del entrenamiento en mapas conceptuales a estudiantes de Pedagogía de una universidad mexicana con uso deficiente de estrategias de aprendizaje. Se midió esta característica con el LASSI, considerándose a los alumnos con debajo del percentil 50, evaluándose con el mismo inventario como postprueba.

Se halló un aumento significativo de la media general previa de la línea base en los 8 sujetos evaluados, que pasaron de la condición de reprobados a aprobados en sus calificaciones. Asimismo, se registró transferencia positiva a otros sistemas reactivos, aunque variando el grado en cada sujeto evaluado.

- **“Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de alumnos del 1er. curso de Educación Secundaria Obligatoria” de Hernán Fernández Martínez et al (Madrid, 2001):** estudio cuasiexperimental en muestras de

tres colegios públicos madrileños. Se hipotetizó que los alumnos de los grupos entrenados en tres estrategias de aprendizaje (selección, organización y elaboración) en ciencias sociales y naturales, obtendrían puntuaciones más altas que los entrenados sólo en combinaciones dobles (selección y elaboración, selección y organización, organización y elaboración), en comparación con el grupo de control. Se empleó el diseño pre-test y post-test con grupo de control, configurándose ocho grupos experimentales (cuatro para ciencias sociales y cuatro para ciencias naturales) y un grupo de control. Para evaluar las estrategias de aprendizaje se emplearon tres instrumentos (ACRA, LASSI y una prueba ad hoc) y para evaluar rendimiento académico, se emplearon las puntuaciones canónicas.

-  
Evaluándose luego de 144 sesiones de entrenamiento, se halló que las puntuaciones más altas se obtuvieron en la combinación OE (organización y elaboración) en ambas áreas curriculares. Asimismo, se aceptó la hipótesis, pues el tratamiento SOE fue superior a todas las demás y porque se registraron diferencias significativas con el grupo de control.

- **“Factores condicionantes del rendimiento escolar y perfil de alumnos con alto rendimiento” de Valentín Martínez Otero (Madrid, 1997):** estudio analítico-descriptivo con el propósito de identificar y erradicar los factores generantes de bajos rendimientos, los que se hallan íntimamente ligados a los niveles de aprendizaje.

Se identificaron tres grupos de factores condicionantes del rendimiento escolar: psicológicos (rasgos de personalidad y aptitudes intelectuales), pedagógicos (hábitos y técnicas de estudio, estilos de enseñanza-aprendizaje) y sociales (ambiente familiar, escolar, grupal, etc.), entre los de mayor relevancia. En cuanto al perfil del alumno con alto rendimiento, se halló: buena aptitud verbal, perseverancia, hábitos

de estudio, dominio de técnicas, intereses científicos, organización e integración al centro escolar, buen uso del tiempo libre y apoyo familiar.

- **“Autopercepción, actitudes y factores asociados al rendimiento académico durante el ingreso a la preparatoria” de Rubén Edel Navarro (México, 2003):** estudio de naturaleza analítico-descriptivo efectuado luego del examen de admisión a la preparatoria de la Universidad Cristóbal Colón de México.

Se hallaron niveles satisfactorios de las habilidades verbales y matemáticas al ingresar a la preparatoria, producto de su preparación para este evento, alcanzando una media de 980 de un máximo de 1231. En situaciones de éxito, la autopercepción de los ingresantes no muestra significativa variación, mientras que en las situaciones de fracaso, se registran sentimientos de humillación así como de evasión mediante estrategias de excusa y manipulación del esfuerzo.

- **“Salud mental versus rendimiento académico en alumnos de la carrera de medicina, psicología y odontología de la Universidad de Zaragoza” de María Rosate Mochedante (Zaragoza, 2003):** investigación de diseño correlacional descriptivo en una muestra de 45 alumnos con disfunciones de salud mental evaluados longitudinalmente durante seis ciclos académicos consecutivos, hallándose asociación estadísticamente significativa entre los problemas de salud mental y el rendimiento académico, a un nivel de confiabilidad del 95%.

- **“Factores de personalidad y rendimiento académico en escolares de establecimientos del área metropolitana de Madrid” de Verónica Nacer Carda (Madrid, 2000):** estudio analítico descriptivo en la que se aplicaron los instrumentos y corpus interpretativo de Eysenck-Cookson para personalidad. En tal sentido, se halló que los alumnos de más bajo rendimiento académico son los introvertidos, ansiosos, deprimidos, con

sentimiento de culpa y baja autoestima, mientras que los de más alto rendimiento son los extrovertidos, estables, socialmente atrevidos, optimistas y autoestima normal o alta. No obstante, se evidencia que los extrovertidos rinden así en ambientes estimulantes y de reconocimiento, mientras que los introvertidos pueden superar en rendimiento a los extrovertidos en ambientes de presión, como las amenazas de sanciones o castigos.

- **“Relación entre autoestima y hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento académico de adolescentes del quinto año de secundaria de ambos sexos en el Colegio Sargento 1ro. Héctor Rodríguez Trigoso” de Manuel Ortega Prado, tesis para optar al título profesional de Licenciado en Psicología en la Universidad de San Martín de Porras (Lima, 1991):** investigación correlacional descriptiva sobre una población de 118 estudiantes y una muestra representativa de 63 estudiantes (27 varones y 36 mujeres).

Se concluyó que los estudiantes de ambos sexos con un mayor nivel de autoestima, mostraban hábitos más adecuados para el estudio, registrándose entre ambos factores, una leve correlación. En cambio, no se aprecian diferencias significativas entre nivel de hábitos de estudio, rendimiento académico y sexo.

- **“Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria de la Selva-Tingo María” de Hildebrando Torres Díaz, tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación en la Escuela de Postgrado de la UNE (Lima, 1999):** estudio de naturaleza correlacional descriptiva sobre una muestra representativa de 120 estudiantes, concluyendo que no existe relación significativa entre las variables hábitos de estudio y rendimiento académico. No obstante, los estudiantes que fracasan en

sus estudios, se ubican en las categorías inferiores a lo normal en cuanto a sus hábitos de estudio.

- **“Optimización de las competencias para elevar el rendimiento académico en alumnos universitarios” de Zoila Olivos Ruiz (Lima, 2000):** estudio analítico descriptivo en base a una muestra representativa de 2998 alumnos del primer ciclo de estudios de cinco facultades de la Universidad Privada Alas Peruanas, a quienes se aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, el Inventario de Intención Vocacional de Angeline y el Test de Inteligencia D-48 de Anstey.

Se concluyó que el principal factor que determina el bajo rendimiento de los alumnos pese a no tener problemas de inteligencia ni emocionales, son las deficiencias en sus hábitos de estudios, aunque se estima que el complejo de recursos del constructivismo integral, tales como los mapas conceptuales, tienden a optimizar el desempeño estudiantil en competencias involucradas en el rendimiento académico.

- **“Correlación entre rendimiento académico y hábitos de estudio en alumnos varones del primer, tercer y quinto año de educación secundaria en colegios de pueblos jóvenes y del radio urbano” de Clotilde Albarracín Novoa (Callao, 1972):** estudio analítico descriptivo de diseño correlacional en una población de 34 387 alumnos y una muestra representativa de 869. Se concluyó que no existe relación significativa entre hábitos de estudio y rendimiento académico. Adicionalmente, se halló que los promedios de resultados en hábitos de estudio en ambos grupos (marginal y urbano), son muy pobres, al punto que el 48.2% de la muestra total presenta rendimientos debajo de cero.

- **“Hábitos de estudio, comprensión lectora y rendimiento académico en adolescentes del cuarto y quinto año de educación secundaria” de Marita Delia Hernández Muñoz (Lima, 1986):**

investigación correlacional descriptiva efectuada sobre la base de una muestra representativa de alumnos de ambos sexos, concluyéndose que no existe correlación estadísticamente significativa entre hábitos de estudio y comprensión lectora, aunque sí entre hábitos de estudio y rendimiento académico, así como entre comprensión lectora y rendimiento académico, sobre todo entre estos últimos. Asimismo, se halló que la mayoría de alumnos presentan deficientes niveles de comprensión lectora e inadecuados hábitos de estudio.

- **“Aspectos socioeducativos y su relación con el rendimiento académico en la Facultad de Educación ingresantes 1990” de Emilio Quea y Waldo Alvarado (Lima, 1994):** estudio analítico descriptivo de diseño correlacional efectuado bajo el auspicio del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, concluyó que el nivel económico se relaciona mucho con el rendimiento académico. Asimismo, se estableció que el nivel intelectual y los hábitos de estudio tienen un valor predictivo del rendimiento académico, pero los puntajes obtenidos en el examen de admisión no expresan el nivel escolar del estudiante ni su futuro académico. Además, el 62.55 de los alumnos de la muestra tienen hábitos de estudios inadecuados.

- **“El examen de admisión y su correlación con el aprovechamiento escolar y el rendimiento académico de una muestra de ingresantes a la Escuela Académico-Profesional de Educación” de Emilio Quea A., tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, 1998):** investigación correlacional descriptiva en base a una muestra representativa y la aplicación de instrumentos de registro documental, concluyó que los puntajes obtenidos en el examen de admisión no se correlacionan con el aprovechamiento escolar ni con el rendimiento

académico , lo cual significa la negación o rechazo de la hipótesis planteada. Adicionalmente, se señala que algo más del 81% de la muestra de ingresantes a la Facultad de Educación, tienen preparación preuniversitaria.

## **2.2. Bases teóricas.**

El sustento fundamental de la investigación realizada estuvo constituido por la articulación del siguiente complejo teórico:

### **2.2.1 Teorías filosóficas.-**

#### **2.2.1.1 Concepción filosófica general.-**

En términos generales, asumimos el materialismo dialéctico como sustento filosófico en cuanto concepción que consustancializa dos ancestrales idearios filosóficos altamente compatibles con la ciencia: el materialismo y la dialéctica. Esto implica reconocer sus rasgos distintivos consistentes en la vinculación indisoluble entre teoría y práctica transformadora, su carácter creador, la toma de posición desde el punto de vista del pueblo y una actitud científica frente a la realidad. Todo ello, aunado a un sistema de principios como la concatenación universal de fenómenos y procesos, la teoría del desarrollo y el carácter concreto de la verdad; categorías como causa y efecto, esencia y fenómeno, necesidad y casualidad, posibilidad y realidad, libertad y necesidad, sistema, estructura y función; y leyes como la unidad y lucha de contrarios, transformación de cambios cuantitativos en cualitativos y viceversa, etc. (Vostrikov, 1970).

Como es posible considerar, estos elementos resultan muy idóneos al estudio de procesos o realidades socioeducativas, psicológicas y



pedagógicas tan dinámicas, complejas y contradictorias como el desempeño docente y el logro académico de los alumnos, al punto tal que la propia realidad empírica de estos sujetos u objetos de estudio, evidencian con nitidez un comportamiento materialista dialéctico.

Obviamente, el carácter fundamental de esta asunción teórico-filosófica, implicó además asumir aportes de otras vertientes filosóficas como el positivismo y el pragmatismo, pero de un modo elemental y eminentemente recreador y crítico.

### **2.2.1.2. Concepción epistemológica.-**

En el aspecto epistemológico, coherentes con nuestra matriz filosófica general, el sustento esencial de la investigación efectuada radicó en paradigmas cuestionadores y superadores del enfoque positivista para el caso concreto de la investigación en Ciencias Sociales, como son:

- **enfoque hermenéutico:** que implica la comprensión de los significados de las acciones humanas, dependencia del contexto social; carácter complejo, profundo e intencional-motivacional de la vida social, relatividad general, y otros planteamientos interpretativos ya expuestos por Dilthey, Rickert y Weber entre otros, sobre todo en su variante historicista.

De acuerdo con esto, en nuestro caso, la finalidad de la investigación consistió en estudiar los fenómenos educativos a través del análisis e interpretación comprensiva de las acciones de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, llegando a la captación de las relaciones internas y profundas mediante la indagación de la intencionalidad de tales acciones y percepciones de los sujetos (**Arévalo et al, 2000**).

- **enfoque crítico:** coincidiendo con Adorno, Marcuse, Horkheimer y Habermas, asumimos los conocimientos, valores, actitudes, juicios e intereses, como elementos claves del pensamiento y la vida social (lo cual incluye el desempeño docente y el logro académico de los alumnos). Asimismo, asumimos el rol práctico, emancipatorio y autorreflexivo de la teoría social; la vida social como realidad dinámica, evolutiva y en permanente construcción por los sujetos que son activos agentes del cambio histórico-social, la articulación de procedimientos cuantitativos y cualitativos pero con predominio de estos últimos en la investigación social, etc.

Desde luego, estas asunciones influyeron de modo decisivo en la forma como se abordó el problema de investigación, el diseño, muestreo, técnicas de recolección de datos, su análisis e interpretación, criterios de validez y otros.

Por otro lado, también es preciso reconocer como fundamentos epistémicos, los aportes de las concepciones histórico-genética y heurística en torno a la metodología de la investigación en Ciencias Sociales.

Así, asumir la epistemología histórico-genética implicó considerar el establecimiento de las condiciones iniciales del desarrollo, sus etapas principales, las tendencias básicas de la línea del desarrollo, descubrir el nexo de los fenómenos estudiados en el tiempo, estudiar las transiciones de las formas inferiores a las superiores y otros aspectos afines.

En cuanto a los aportes de la epistemología heurística empleados en este trabajo, reconocemos sobre todo el abordamiento de la complejidad dialéctica de los procesos estudiados, en tanto que consideran una lógica progresiva y regresiva a la vez, un movimiento de vaivén que determina progresivamente (es decir, desde la totalidad) el suceso particular, y regresivamente (es decir, desde cada particularidad), el conjunto estudiado (**Brenes, 1981**).

### 2.2.1.3 Concepción antropológica-filosófica y axiológica.

En lo concerniente a la antropología filosófica, consideramos como referente válido al humanismo objetivo o histórico-culturalista propias de las tesis libertarias-desescolarizantes (Goodman, Reimier, Illich, Sartori), marxistas, (Bordieu, Passeron, Establet, Baudelot) y freudomarxistas en la línea de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno, Fromm).

Desde estas perspectivas, tanto el desempeño docente como el logro académico de los alumnos deben entenderse como realizaciones de seres biológico-rationales e histórico-socioculturales en los que coexisten dinámicamente el espíritu subjetivo (la persona singular y social) y objetivo (sus creaciones, desempeños, logros, etc.). Lo espiritual o conciencial se concibe como una fase superior del desarrollo de la materia viva. La existencia humana en general y educativa en particular, se desenvuelven en el contexto general de la sociedad y la cultura y, por tanto, todo su desarrollo y su ser propio, expresan historicidad. El hombre no sólo se ha creado por automovimiento sino que se está creando a sí mismo y recreando el resto del universo teniendo en cuenta una conciencia reflexiva de sus propias limitaciones como ser transfinito y superior emergente.

La antropología marxista, que es antropocéntrica, aporta dos vertientes: una negativa, que consiste en la supresión de las alienaciones, y otra positiva, en la que se propone la realización del hombre total (**Capella, 1983**). Ambos aspectos son concomitantes a la praxis educativa bajo las ópticas del desempeño docente y logro académico de los alumnos. Los esfuerzos pedagógicos por una educación integral, por ejemplo, compaginan muy bien con la búsqueda y lucha social por un humanismo real del hombre total, puesto que con ello se aspira a construir un humanismo general paralelo al hombre creador (**Manrique, 1990**).

Por otro lado, es ampliamente reconocido que el progreso histórico-social deviene imposible sin la transmisión y desarrollo de la cultura humana a las nuevas generaciones, lo cual equivale a decir que es imposible sin la educación **(Manrique, 1990)**. Esto se relaciona directamente con la concepción del hombre como proyecto, considerando que la praxis es el paso de lo objetivo a lo objetivo a través de la interiorización, es decir, el proyecto como superación subjetiva de la objetividad hacia la objetividad, con lo cual se evidencia una interesante síntesis de los conceptos marxista y existencialista del hombre **(Brenes, 1981)**. Por ello se afirma que tanto Marx como Sartre, al margen de sus respectivas opciones ontognoseológicas, asumen al hombre como proyecto, autocreación y libertad.

En cuanto al clima escolar y las relaciones entre docentes y alumnos, se sabe que el carácter autoritario nunca es pedagógica ni sociopsicológicamente deseable, puesto que su actitud hacia la vida y su filosofía toda, se hallan determinadas por sus impulsos emocionales, prefiriendo aquellas condiciones que limitan la libertad humana **(Fromm, 1987)**, lo cual se relaciona con estudios realizados por Marx, a quien se reconoce haber descubierto las alienaciones que han impedido a la mayor parte de los hombres su autorrealización **(Scheuerl, 1985)**. Es en gran parte a esto que alude Marcuse cuando afirma que cualquier forma del principio de realidad exige un considerable grado de control represivo sobre los instintos, pero es en base a los intereses específicos de dominación que se introducen controles adicionales por encima de los indispensables para una asociación humana civilizada, a la que se denomina represión sobrante **(Marcuse, 1968)**. Y de este tipo de desempeño no se excluyen ni siquiera los docentes, puesto que la represión que muchos docentes ejercen sobre los educandos, constituye un ingrediente de la perpetuación de la opresión social, sustentándose que las alternativas contestatarias a esto, como la no directividad, parte

del convencimiento que un educador actúa socialmente a base de presión y represión sobre los educandos. Las alienaciones generadas en la relación docente-alumno, por lo demás, no son ajenas a las existentes en la sociedad en su conjunto, puesto que, a despecho de sus particularidades, son coextensivas al cuerpo social, dado que las relaciones de poder están imbricadas a otros tipos de relación, no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes, puesto que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación que se organizan en una estrategia más o menos coherente y unitaria, aunque también se sabe que no existen relaciones de poder dominante sin resistencias (**Foucault, 1992**). Tanto el desempeño docente como el logro académico de los alumnos deben desenvolverse por el contrario, opuestas a la alienación humana y como producto de la desalienación, orientándose hacia los ideales verdaderos, que se definen como todo propósito que favorezca el desarrollo, la libertad y la felicidad del yo, considerándose, en cambio, ficticios aquellos fines compulsivos e irracionales que si bien aparente y subjetivamente representan experiencias atrayentes, en realidad, resultan perjudiciales para una vida auténticamente humana (**Fromm, 1987**).

En cuanto al aspecto axiológico de la cuestión, asumimos como sustento el objetivismo esencialista – historicista afin a la teoría marxista de los valores, que expresa el carácter objetivo, histórico-social y dialéctico de los valores en el marco de la correlación entre lo absoluto y lo relativo. Se sustenta por ejemplo, que los valores educativo-culturales inherentes al desempeño docente y el logro académico de los alumnos, residen en los sujetos, pero como totalidades esenciales susceptibles de variar según cumplan o no determinados requisitos o cualidades propios de su rol.

Ya en cuanto concierne a la axiología educativa, Pierre Gauthy postula una praxis muy concreta de la educación en valores con su

“Pedagogía de los cuatro valores”, consistentes en el respeto por el otro (acoger al educando tal como es), la creatividad (favorecedora de la inteligencia divergente), la solidaridad responsable (que reemplaza al espíritu de rivalidad y dominación) y la interioridad (que prepara no tanto para “tener más” sino para “ser más”) (**Bastos, 1998**).

Asumimos que la educación en cualquier circunstancia, debe ser axiológica, puesto que implica una valoración, una estimativa, una conciencia y acciones valorativas, preferencias y jerarquizaciones en forma afectiva, activa e intelectual. Por ello se afirma que en la apreciación de valores se distinguen tres aspectos: conciencia del valor, juicio del valor y vivencia del valor, lo cual implica un proceso triple: selección, estimación y actuación, remitiéndose entonces a indicadores de valores: metas, propósitos, aspiraciones, actitudes, intereses, sentimientos, creencias, convicciones, actividades, preocupaciones, problemas, obstáculos, etc. (**Fermoso, 1981**).

La consustancialidad entre axiología (valores) y educación es tan natural, que aparte de las clasificaciones generales de los valores como las de Scheler, Frondizi y Lersch, existen tipologías axiológicas específicamente educativo-culturales y ya clásicas, tales como las de Willy Moog en sus “Cuestiones fundamentales de pedagogía actual” (1923), Julius Wagner en “Teoría pedagógica de los valores” (1924) y August Messer en “Pedagogía del presente” (1931), en las que se aluden, sintéticamente, a seis valores pedagógicos: religiosos, éticos, lógicos, estéticos, prácticos y hedonísticos, los que son jerarquizables así:

- a) Valores fundamentales: relacionados con el ideal educativo de la cultura;
- b) Valores auxiliares: relacionados con el proceso educativo; y,
- c) Valores funcionales: relacionados con el ideal educativo realizado en los tipos humanos.

Doctrinariamente, consideramos relevantes los aportes existencialistas, marxistas y personalistas en axiología educativa. Rescatamos de los existencialistas el análisis valorativo de la existencia humana como libertad, proyecto, temporalidad, subjetividad y autocreación; el marxismo aporta, entre otros múltiples aspectos, la praxis como criterio de valor, la libertad del hombre total como valor supremo, la revolución como valor y como medio para la promoción de los valores, el valor del trabajo como medio para la autorrealización del hombre y la solidaridad humana; y en la axiología educativa personalista devienen relevantes sus concepciones acerca de la educación al servicio de la persona basándose en la libertad, el compromiso, la autorrealización y la creatividad, la educación crítica basada en el diálogo y las condiciones de confianza en el alumno, comprensión empática, respeto, tolerancia, ayuda, no violencia y colaboración **(Capella, 1983)**.

En cuanto concierne al acceso educativo a los valores, discrepamos categóricamente de su imposición vía autoridad, la simple predicación o la anarquía general, optando más bien por compartir experiencias propias, escuchar, dialogar y respetar al otro y vivir congruentemente con los valores que se sustentan **(González, 1987)**.

Consideración especial merecen las descripciones de los niveles de desarrollo de los valores morales desde la niñez hasta la adultez, que son expuestos en base a datos empíricos evidenciados por Kohlberg (1976) y adaptados por Gardner (1984), Levinas (1992) y Roeders (1994): castigo-obediencia (el niño aprende que para algunas acciones es premiado y para otras, castigado), intercambio instrumental (el niño sabe que todos tenemos intereses y que una acción es buena si sirve a los actuales intereses o satisfacen las necesidades de los involucrados), expectativas sociales (el niño es conciente del valor de las relaciones con otros), ley y autoridad (cumplir con los compromisos, obedecer la ley y la

autoridad), principios morales autónomos (el adulto joven sabe que las personas manejan diferentes valores y normas) y principio del distanciamiento (hay conciencia de que los principios individuales no deben ser juzgados simplemente como buenos o malos, sino también ponernos sin prejuicios en la posición del otro).

En lo referente a la relación entre valores y actitudes, compartimos plenamente la concepción de la concomitancia axiológico-psicológica, es decir, el hecho pedagógicamente tan importante según el cual valor y actitud, elementos tan dinámicos del comportamiento, forman una configuración estímulo-respuesta que fundamentan muchos modelos de comportamiento explícito altamente motivacionales, cuya importancia funcional como sistemas de valor-actitud, proviene esencialmente de su contenido afectivo **(Pasquali, 1982)**.

De todo esto se desprende la importancia que otorgamos aquí al aspecto actitudinal en educación, dado que es sabido que no basta que los docentes nos fijemos metas, objetivos y finalidades, siendo necesario sobre todo que seamos capaces de suscitar en nuestros alumnos, una actitud de compromiso compartido frente a los valores que sustentan tales teleologías, significando en este caso actitud, aquella disposición que tenemos para responder, estimar y actuar respecto de los valores **(Capella, 1983)**.

### **2.2.2 Teorías educativas, pedagógicas y didácticas en general.**

Globalmente consideradas, en cuanto concierne a las teorías y concepciones educativo-pedagógico-didácticas, asumimos como referentes válidos, ante todo, las siguientes:



- **Teoría de la Educación Popular:** propiamente, su vertiente liberadora sustentada por Makarenko, Pinkevich, Suchodolsky, Ponce, Freire, Illich, Reimier, Baudelot, Bordieu, Passeron, Establet y otros, así como en nuestro medio, por Mariátegui, Encinas, Caro Ríos, Emilio Morillo, José Mendo, Castillo Ríos, Sigfredo Chiroque, Carlos Mayhua, Alejandro Cussiánovich y muchos otros, quienes plantean una educación integral desde el punto de vista del pueblo, a partir de las experiencias de sus organizaciones autónomas de base, una educación definidamente política-concientizadora como práctica de la libertad y lucha por una democracia real orientada al autogobierno, pero no al interior del sistema global vigente sino subvirtiéndolo hacia una sociedad cualitativamente superior. El sistema educativo es percibido como un descomunal aparato de entraña contradictoria pero en el que predominan avasallantemente la dominación, masificación, sumisión, antidemocracia, alienación, discriminación y reproducción del orden de cosas establecido.

En este contexto, Educación Popular significa una contribución a la lucha por construir una nueva hegemonía ideológica-política del movimiento de masas que potencie la conciencia de clases hacia la progresiva elaboración de una síntesis cultural nacional-popular que estimule al mismo tiempo la autoorganización popular en todos los terrenos de la vida social **(Ibáñez, 1988)**. Por consiguiente, la Educación Popular es históricamente una fuerza que coadyuva simultáneamente a la transformación estructural de nuestro pueblo y a la génesis y desarrollo de una nueva educación **(Chiroque, 1995)**.

De lo antedicho, se entiende que la Educación Popular se opone frontalmente a la educación como práctica de la dominación, en la medida en que esta pretende inculcar a los sujetos de la educación en el sentido de su adecuación al mundo de la opresión, de lo cual fluye

que, si postulamos una educación liberadora, deviene imposible comenzar por alienarlos o mantenerlos en la alienación (Freire, 1973).

Desde luego, la práctica de la Educación Popular no es nada rara en el caso peruano, donde existe una amplia experiencia, básicamente desescolarizada y en educación de adultos, campesinos y pobladores urbano-marginales; en el sistema escolarizado del campo y de la ciudad, hay también experiencias al respecto, teniendo algunas de ellas ya varios años de desarrollo (Comisión de Educación del Plan de Gobierno de Izquierda Unida, 1987).

No obstante lo anterior, autocríticamente debemos reconocer que los trabajos de Educación Popular en nuestro medio carecen de sistematización, potencia organizadora, teorización y nivel de proyección deseables. Pero es claro que uno de sus fundamentos de mayor solidez es la confianza manifiesta en la iniciativa creadora de las clases populares, pero no como sujetos progresistas aislados sino como construcción del sujeto colectivo de transformación social en proceso de maduración y autoeducación a través de sus cotidianas luchas político-sociales organizadas. Por ello, y en la medida que la verdadera emancipación jamás es una dádiva sino una autoemancipación, dicha transformación sólo se logrará con la participación conciente, lúcida y organizada del pueblo, entre quienes se cuenta a los maestros y su potencial de praxis educativa y sociopolítica.

- **Teoría de las Pedagogías Participativas:** este es un complejo de teorías con diferente grado de elaboración y ejecutoria práctica en las que el paradigma de la intensiva participación de los sujetos en el proceso educativo deviene relevante. Entre otras, nos referimos a la **Escuela Activa** (activismo, vitalismo, criticidad, responsabilidad, globalización) y **Escuela Nueva** (paidocentrismo, libertad, espontaneidad, democracia, naturalismo, flexibilidad, intuitividad,

autodescubrimiento, autodisciplina), que con elevada concomitancia expresan Rousseau, Froebel, Rude, Ferrière, Dewey, Pestalozzi, Spencer, Key, Encinas, Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, Cousinet y otros, bajo el paradigma “aprender haciendo”.

Las **Escuelas Socializadoras y Colectivistas**, que propician la educación en grupos, equipos o a la manera de microsociedades, como en Claparède, Rude, Natorp, Dewey, etc. La **Pedagogía Personalizada, No Directiva y Humanista**, que propone respeto al desarrollo original del niño, autonomía, creatividad, autorrealización y autoconfianza, propuestas sustentadas por Rousseau, Rogers, Maslow, Mounier, entre otros; **Escuelas en Libertad**, como en la Escuela Moderna o sin Muros de Ferrer, Summerhill de Neill, Educación No Represiva y otras; **Pedagogía y Método de Proyectos**, considerados por Kilpatrick, Cousinet, etc. ; **Investigación Libre por Experiencia**, como en Tolstoi; la **Escuela del Trabajo**, como en Kerschensteiner, Makarenko, Encinas, Caro Ríos, etc.; la **Educación Horizontal y en Confianza, Escuela Interactiva y Ecológica**, donde se propone interactividad, adecuado clima socioemocional y continuidad, como sostienen Deci, Coleman, Harris, Beltrán y Bueno, Hameline, Brophy y otros; la **Educación Compensatoria**, orientada a redistribuir las condiciones educativas, como en Mayordomo, Coll, Francke y otros; las **Escuelas democráticas**, fundamentadas por Freinet, Dewey, Apple y muchos otros; elementos básicos del **Paradigma pedagógico cognitivo**, sobre todo de origen vygotskiano: aprendizaje como entes activos, dominación del ambiente, autoconstrucción de saberes, aprender a aprender, mediadores, factor lenguaje, zona de desarrollo próximo, influencia sociohistórico-cultural; **Pedagogía histórico-crítica**, considerando la praxis transformadora, problematización de experiencias, conciencia crítica, dialogicidad, desescolarización, discusión controversial, etc., como en Freire, Apple,

Giroux, Mc Laren, Carr, Saviani, Miguel y Julián de Zubiría con su tendencia conceptualista, etc.

Resulta muy instructivo constatar los planteamientos antedichos en las obras originales de estos teóricos, como cuando se considera el cuestionamiento de una escuela separada de la vida y se propone una escuela como vida comunitaria y grupo social en miniatura (**Dewey, 1971**). La pedagogía, como ciencia de utilidad práctica y dialéctica, implica que la educación colectiva no se realice sólo a través de la colectividad primaria, sino en la colectividad social más amplia, donde se pasa, en una síntesis social más honda, a la vasta educación política (**Makarenko, 1982**). Y es esencial cuanto concierne a la libertad en materia de educación, puesto que un niño libre es propiamente una personalidad, mientras un niño disciplinado es una criatura generalmente obligada a la insinceridad y que posee una doble personalidad: su yo verdadero y el generado por el modelo impuesto (**Neill, 1967**). Además, es sabido que la educación ortodoxa favorece a los que poseen mejores oportunidades, que la educación forzada liquida en la mayoría la voluntad por el aprendizaje independiente y que el conocimiento mercantilizado concentra sus beneficios en élites privilegiadas, por lo que es necesario sondear nuevas alternativas, tales como la desinstitucionalización de las escuelas o la desescolarización de la cultura (**Illich, 1987**).

Todas estas bases teóricas seleccionadas, de esencial concomitancia con nuestras variables en estudio (desempeño docente y logro académico de los alumnos), tienden a enfatizar en la praxis pedagógica, componentes como libertad, creatividad, solidaridad, democracia participativa, conciencia crítica y transformadora, dialogicidad, discusión controversial, problematización, investigación, etc.

- **Teoría de la educación democrática:** el ideario de este sistema de concepciones es sintetizable en las siguientes consideraciones:

- La democratización de la educación peruana constituye un imperativo ético, sociopolítico y profesional de naturaleza estratégica;
- La democracia, como valor consustancial a la educación, posee un gran potencial humanizador, por lo que constituye una aspiración consensual de nuestra época;
- La democratización de la educación es un proceso lento, contradictorio y difícil;
- La democratización educativa es susceptible de enseñarse, aprenderse y construirse, por lo que tiene un valor esencialmente pedagógico de naturaleza teórico-práctica;
- La democracia educativa debe elevar los niveles y calidad de participación, autonomía y eficiencia pedagógica de los procesos educativos en general y, en especial, de las condiciones para un cambio educativo profundo;
- La democratización educativa se puede lograr en el proceso mismo de vertebrar amplios consensos y cambiar la mentalidad de los sujetos de la educación, así como su praxis;
- Se asume la democracia educativa en un triple sentido simultáneo: como principio o fundamento, como medio y como finalidad;
- Un contenido esencial de la democracia educativa es la participación activa y conciente de todos los sujetos de la educación en la toma de decisiones educativas relevantes, muchas de las cuales tienen directa relación con los diversos componentes del desempeño docente y la calidad del logro académico de los alumnos;
- Una paradoja de la educación democrática en el Perú es que se trate de forjarla en el marco, o a partir de una cultura antidemocrática. Y que se trate de hacer pedagogía democrática a través de medios impuestos, es decir, antidemocráticos;
- La democracia educativa debe procesarse en el marco de una cultura democrática de participación;

- La educación democrática es un derecho humano universal y, como tal, debe alcanzar todas las manifestaciones de la vida escolar, que es la única que se estudió en este trabajo;
- La educación democrática se asume como utopía alcanzable, es decir, como desafío y construcción social permanente;
- La educación democrática es demopedia, es decir, educación política. Por tanto, la educación democrática debe entenderse como un movimiento de fuerzas sociales y políticas con proyecto;
- Principios importantes de la Educación Democrática, son la transformación social, justicia, integralidad, científicidad, unidad teórico-práctica, continuidad y axiologicidad;
- Contenidos fundamentales de la Educación Democrática son los derechos humanos, la solidaridad, la libertad, el trabajo, ecología y desarrollo sostenible, interculturalidad, tolerancia, identidad cultural, progreso y desarrollo social, patriotismo y soberanía nacional, equidad, participación, creatividad, criticidad, etc.;
- Elementos de gestión en la Educación Democrática, son la unidad teórico-práctica, conducción colectiva y democrática, proceso pedagógico socializador, interdisciplinariedad, coeducación para todos, autodesarrollo personal y colectivo, autogobierno, educación compensatoria, etc.;
- La educación democrática es un indicador ideológico, pedagógico, organizativo y socioambiental de la praxis educativa;
- Al margen de los diversos tipos de gestión, calidad pedagógica y otros, el común denominador es que alumnos, padres de familia, muchos docentes y la comunidad, no participan de la toma de decisiones educativas relevantes;
- Un aspecto de la Educación Democrática, es “abrir la escuela a la comunidad”, es decir, una política de “escuelas abiertas” o elevados índices de apertura a la participación de las organizaciones de base o núcleos básicos de participación popular;

- La Educación Democrática recoge los aportes de la democracia clásica antigua, el impulso del Renacimiento y del Humanismo de los siglos XV y XVI, así como los aportes modernos y contemporáneos ya mencionados;
- A mayor democracia educativa y participativa bien orientada, los resultados educativos en general tienden a ser mejores que en los casos en los que predominan la estandarización y el autoritarismo;
- La Educación Democrática no sólo debe entenderse como ampliación de cobertura educativa, igualdad de oportunidades o equidad, libertad y autonomía, descentralización, no discriminación, electividad de cargos o desarrollo de algunos contenidos pedagógicos selectos, sino también y sobre todo, como construcción del autogobierno y participación protagónica, activa y conciente en la toma de decisiones educativas esenciales (verbigracia, sobre desempeño docente y logro académico de los alumnos);
- El despliegue de todas las potencialidades humanas es mayor y más auténtico en ambientes educativos democráticos y no en los autoritarios;
- La democracia educativa debe construirse desde abajo, desde los sujetos educativos concretos;
- Si las escuelas fueran verdaderamente democráticas, no generarían tanta estandarización o masificación cultural;
- La antidemocracia educativa es un caso de alienación, porque el sujeto educativo se aliena, es decir, pierde el control de las condiciones en que actúa, de los productos de su acción y de sí mismo, esto es, pierde el sentido de su propia identidad como individuo;
- La educación democrática tiene carácter político porque implica toma de decisiones y es liberadora; es filosófica porque es humanista; es pedagógica porque enseña y se aprende valores; y es social porque solidariza;
- El sistema educativo antidemocrático es un caso de reificación, pues trata de cosificar o hacer ver como naturales al autoritarismo, la exclusión de la toma de decisiones y la dependencia;

- La escuela debe ser un activo agente de cambio social, creando una comunidad ideal de comunicación, investigación, discusión controversial, problematización, criticidad, dialogicidad y compromiso político con la libertad y la democracia;
- Condición clave para una plena participación en la democracia educativa es el buen acceso y dominio de información, nivel concienical y capacidad o potencial general de los miembros de base, lo cual implica realizar un buen proceso de educación compensatoria o preparar las condiciones previas;
- La democratización de la educación ha sido una meta constante de las sociedades contemporáneas, pero mucho más en el aspecto cuantitativo (mayor cobertura de los servicios educativos) que en el cualitativo, verbigracia, la participación en la toma de decisiones educativas trascendentes;
- Lo ideal sería que la democratización educativa sea parte de un movimiento social generador de un clima y cultura participativa que desarrolle la capacidad de tomar decisiones democráticas colectivas, previa formulación de una nueva concepción de educación y una nueva concepción política global de hombre, sociedad y país;
- El desarrollo unilateral de un aspecto de la democratización educativa como es el mayor acceso a la educación, ha conllevado masificación y disminución de calidad, afectando otros aspectos de dicha democracia como son la equidad y la identidad **(Del Castillo, 2002)**.

Todo el anterior desarrollo se halla directamente ligado a la construcción relativa de una cultura democrática, en la medida que cualquier propuesta de política educativa, para ser realmente eficaces, requieren de un contexto democrático **(Foro Educativo, 2000)**. Por lo demás, se debe establecer una relación sinérgica entre educación y la práctica de una democracia participativa, puesto que la práctica de mecanismos como la negociación y concertación, constituye en sí misma un factor de aprendizaje democrático en la gestión de las instituciones



educativas, además del hecho que la autonomía estimula marcadamente la tendencia hacia la innovación **(UNESCO, 1996)**.

Aunque las ventajas educativas de una sociedad democrática son múltiples y evidentes, Dewey asignaba razones más profundas al papel de la democracia en la educación, en la medida que una escuela democrática que enseña en condiciones de la mayor participación posible en la experiencia viva, está destinada a cumplir un decisivo rol en la reconstrucción del orden social: educación y política son una misma cosa, así como también lo moral y social en materia de democracia educativa, son una misma cosa en la concepción de Dewey **(Chateau, 1993)**. Asimismo, se sabe que la práctica de la democracia contribuye a desarrollar la capacidad para tomar decisiones individuales y colectivas en la búsqueda de hacer del educando un sujeto de su propia historia; ayuda a entender la democracia como autogobierno del pueblo, a desarrollar el liderazgo colectivo, las relaciones sociales de solidaridad y reciprocidad que cuestionan las relaciones de dominación predominantes en la sociedad, considerándose que son dos las dimensiones interconectadas en la práctica de la democracia educativa: la democracia en la gestión y administración de los procesos educativos y la democracia como método en los procesos de enseñanza y aprendizaje **(Morillo, 1994)**.

En materia educativa, el factor autonomía y libertad es decisivo, por cuanto su opuesto, es decir, la concepción y praxis autoritaria de la existencia, es francamente cuestionable, no sólo por su clamorosa ineficacia, sino también por su inmoralidad, puesto que niega la dimensión humana de la libertad, la diversidad y la apertura de posibilidades **(Mayhua, 1999)**. Algo similar ocurre con otros aspectos esenciales de la dinámica educativa escolar como la democratización, el currículo y la toma de decisiones educativas, que requieren, entre otras medidas, su correspondiente descentralización. Sobre la base de reconocer que el currículo no es neutro y que más bien constituye una

elaboración histórica y socialmente construída, ya no se trata que sólo grupos minoritarios o élites privilegiadas participen en la determinación de la concepción curricular a implementarse, sino que sea materia deliberativa de los diversos grupos de la sociedad **(Magendzo, 1992)**. Requiere enfatizarse lo anterior, dado que en muchos casos los diversos sectores de la comunidad educativa disponen de canales y mecanismos de representación, pero con frecuencia, tales poderes hipotéticos son muy escuálidos o silenciados, y en otros casos, no se ejercen debido a múltiples condicionantes externos e internos en contra, por lo que el termómetro de la democracia en educación, marca temperaturas muy bajas **(Martínez, 1999)**.

- **Teoría de los paradigmas educativos:** a partir de las asunciones tan vastamente conocidas sobre paradigmas en sentido epistemológico **(Kuhn, 1962)** y considerando los paradigmas educativos como enfoques interpretativos de gran generalidad que incluyen supuestos teóricos básicos, principios, leyes y procedimientos adoptados por una comunidad científica concreta en base a los cuales regulan su praxis científica general, rescatamos en calidad de bases teóricas, tres de los diversos paradigmas educativos vigentes **(Rodríguez y col., 1998)**, considerando algunas especificaciones al respecto:

- **Paradigma educativo cognitivo:** se enfatizan los procesos intelectuales, los que no son observables directamente, jugando roles esenciales en el aprendizaje, las inteligencias, el pensamiento reflexivo-metarreflexivo, la creatividad y la criticidad. Docentes y alumnos como aprendices activos y tendiendo al dominio comprensivo del ambiente, construyen permanentemente sus propios saberes desarrollando sus respectivos potenciales de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje se basan en el empleo de los saberes previos para la comprensión de las nuevas situaciones, lo cual a su vez modifica las estructuras de los saberes previos, generándose nuevas significaciones y sentidos para lo aprendido. De este modo, la educación promoverá una activa

comprensión y dominio de ambientes cada vez más complejos y la evaluación pedagógica deberá valorar la calidad de estos procesos y productos, priorizando un enfoque formativo y criterial.

- **Paradigma educativo ecológico:** en base a estudios etnográficos, describe e interpreta situaciones de clase, modos de respuesta de los sujetos, enfatizándose sobre todo en las interacciones sujeto-entorno, ambiente o contexto, potenciando por consiguiente la investigación contextual de la educación y asumiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no sólo como situacional sino también como personal y psicosocial. En la dialéctica estímulo-mediador-organismo-respuesta, deviene esencial el mediador (profesor, padres, escuela, barrio, medios de comunicación social, sociedad global) porque facilitan o dificultan las influencias del ambiente.

En tales condiciones, lo que subyace son investigaciones cualitativas de corte etnográfico, docentes como agentes críticos; currículos abiertos, flexibles y gestados en el aula, un paradigma pedagógico reconecedor de la especificidad del ambiente y de la interpretación que los sujetos hacen de tal ambiente. En otras palabras, la performance general de los sujetos en el escenario educativo no se asume como simple reacción al ambiente sino como reacción ante una situación percibida e interpretada por el sujeto y de la que él mismo forma parte esencial. De este modo, se asume un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo y continuo, un enfoque intercontextual del aula y la valoración de procesos no observables como pensamientos, actitudes, creencias, percepciones, etc.

- **Paradigma educativo humanista:** se relieván la percepción y la conciencia como factores del comportamiento humano, interesándose sobre todo en el desarrollo emocional, afectivo y autorrealizador de los alumnos. Se concibe a la persona como ser singular orientado a valores y metas que son la base de su identidad, considerándose que hay que sentirnos bien para aprender bien; y en ello, la persona como totalidad en

autorrealización se halla involucrada, deviniendo esencial la generación de climas favorables para el aprendizaje autónomo en base a relaciones interpersonales plenas de autenticidad e incondicionalidad que ayuden a las personas a percibir lo que desean resolver, hallar los medios para aprender, encontrar soluciones, comprender a los demás desde sus propios puntos de vista, decidir y ejecutar cambios, reconocerse como seres únicos y desarrollar sus potencialidades.

Se asume que los seres humanos disponen de potencialidad natural para aprender, que sólo podemos facilitar aprendizajes y no enseñar directamente; para un aprendizaje significativo se requiere que el alumno perciba la materia como importante para sus propósitos y sobre todo, que haga las cosas por sí mismo, lo cual lo involucra como agente activo del proceso, priorizándose además, la autonomía, la creatividad, la autocrítica, la autoevaluación y el aprender a aprender.

- **Teoría de la enseñanza histórico- culturalista:** una teoría de la enseñanza es necesaria, puesto que se trata de estudiar las formas en que las personas (docentes) influyen en los alumnos para generar buen aprendizaje. En tal sentido, la teoría histórico-culturalista de la enseñanza (**Davidov, 1988**), enfatiza en el papel desarrollante de la enseñanza como proceso de formación de la personalidad de los alumnos, orientándose a la búsqueda y empleo de medios que ejerzan influencia sustancial tanto sobre el desarrollo general de los alumnos, como sobre sus capacidades especiales, puesto que -en la línea de Vygotsky-, las fuentes y determinantes de tal desarrollo general, se hallan precisamente en la cultura históricamente constituida (**Pla, 1993**).

## **2.2.3 Teorías y concepciones sobre el desempeño docente.**

### **2.2.3.1 Conceptos de docente y desempeño docente.**

Docente o profesor es la persona que asume la responsabilidad de ayudar a otras personas, a aprender y comportarse en forma nueva y diferente (**Cooper, 1994**). En la práctica, se reserva tal denominación para las personas cuya función profesional u ocupacional principal, es ayudar a otras personas a aprender nuevos saberes y a desarrollar nuevas formas de comportamiento. Asimismo, desde el plano de la educación formal, los docentes son agentes socioculturales especializados en facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de los escolares y que son empleados por el estado o el sector privado en tal condición. Aunque abordaremos posteriormente el perfil de un docente de calidad ideal, se considera usualmente que un docente profesional idóneo, debe tener dominio de una especialidad de la cultura humana, capacidad investigativa, capacidad didáctica, autonomía profesional, excelente comunicabilidad, indiscutible nivel ético, aceptable cultura general, vocación docente y de servicio social, empatía, capacidad de facilitar un clima psicosocial participativo y una serie adicional compleja de rasgos cognoscitivos, estilísticos y de personalidad, tales como el liderazgo y la autoestima.

En cuanto al desempeño docente, se asume que es el ejercicio práctico de una persona que ejecuta las obligaciones y roles establecidos legal, institucional y socialmente, pero que son inherentes a la profesión docente. Entre tales actividades, se mencionan la planificación y programación educativas, la facilitación del aprendizaje, el empleo de estrategias didácticas, el uso de materiales y medios didácticos, la evaluación del aprendizaje, etc. (**Cahuana, 2006**), las que configuran en su conjunto, lo esencial del proceso educativo. Esta esencialidad del

factor desempeño docente, ya considerada en la determinación del problema de investigación, se ha verificado mediante múltiples estudios, al punto que se ha incluido un conjunto de rasgos relativos al desempeño docente, como propios del patrón de las denominadas escuelas eficaces, entre las que se mencionan una elevada participación de la docencia en las decisiones pedagógicas, considerándoseles entonces como profesionales expertos **(López, 1995)**.

Aún cuando se alude al sentido más tradicional del ejercicio de este profesional, el del docente como enseñante de su materia o técnico experto en su especialidad, la antedicha esencialidad persiste, dado que se ha demostrado la decisiva influencia de la forma de enseñar de los docentes sobre diversas características del aprendizaje de los alumnos **(Monereo, 1994)**. Y cuando se trata de otras asunciones más evolucionadas del docente y sus roles, tales como las de profesional reflexivo (Schon), docente investigador y artista (Stenhouse) e intelectual crítico (Giroux), es indudable que su participación educativa se torna cada vez más decisiva **(Contreras, 1997)**.

Por otro lado, si aplicamos al caso de los docentes cualquiera de los complejos de rasgos definitorios de lo que es un profesional, tales como los de Skopp (1988), quien incluye un saber sistemático y global, poder sobre el cliente, actitud de servicio, autonomía, prestigio social, reconocimiento legal y público de su status y subcultura profesional especial; Fernández (1990), quien considera la competencia, vocación, licencia, independencia y autorregulación; y Hoyle (1980), quien incluye el carácter de función social crucial, destreza considerable, innovación, período prolongado de educación superior, socialización de valores profesionales, código ético, juicio autónomo sobre su práctica, participación orgánica en la definición de políticas públicas por la especialización de su dominio y prestigio socioeconómico, en los tres

complejos, la conclusión habitual a la que se llega, es que los docentes son semiprofesionales **(Contreras, 1997)**. Y esto, en el caso de la docencia peruana, adquiere categórica vigencia, dadas las flagrantes deficiencias en materia de conocimiento especializado propio, autonomía, organización monopólica reguladora del acceso y código profesional, aspecto vocacional, y sobre todo, la ancestral precarización socioeconómica y de prestigio social. Obsérvese aquí que todos estos aspectos se hallan interrelacionados, verbigracia, el hecho de que no se debe exigir responsabilidad profesional al docente, si carece de autonomía. Además, asumiendo el desempeño docente como el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que fluyen de las exigencias concretas y reales de la labor docente **(Gimeno, 1990)** y no de ningún código o reglamento oficial, van surgiendo múltiples aspectos como la investigación, el compromiso con la comunidad y la innovación permanente, que hacen del desempeño docente, un complejo de actuaciones sumamente exigente y exigible.

Aunque empíricamente se registra una gran diversidad de criterios respecto al desempeño docente en su conjunto, en la medida que para algunos el docente es un trabajador de la educación, mientras que para otros es esencialmente un servidor público, un educador apóstol, un científico de la enseñanza-aprendizaje, un facilitador, mediador o ingeniero de conductas en el aula, lo cierto es que optar por alguna de estas u otras posturas, devienen en serias implicancias en la praxis pedagógica a efectuar. En nuestro caso, adoptamos la postura más holística posible del desempeño docente: la del docente reflexivo, creativo, crítico, investigador, experto, pero altamente comprometido social y políticamente con su comunidad y la liberación humana, de espíritu abierto, democrático e innovador, competente pedagógicamente, con madurez emocional, especialista en la materia que debe enseñar pero con sólida cultura general, volitivamente muy bien dotado, empático,

etc., todo lo cual posibilita enfatizar en cada caso lo que exigen las circunstancias pedagógicas de orden táctico y estratégico, aunque priorizando siempre las capacidades pedagógicas y el dominio de su especialidad, propias de un buen docente mediador.

### **2.2.3.2 Componentes del desempeño docente.**

Aunque reconocemos la distinción conceptual entre componentes y dimensiones, variables, factores, indicadores, subindicadores, determinantes, condicionantes y otros aspectos del desempeño docente, en este caso, y por exigencias de la racionalidad teórica y operativa de esta investigación, se procedió a subsumir estas diversas entidades bajo la cobertura conceptual de “componentes del desempeño docente”, en el entendido que cuando fue necesaria una discriminación o deslinde al respecto, se especificó expresamente tal hecho.

A nivel nacional e internacional, existen múltiples trabajos que, basados en distintas versiones de la concepción factorial del desempeño docente, así como en diversos criterios de análisis pedagógico, han presentado alternativas de diversos sistemas de componentes del desempeño docente, tales como:

- **(Cahuana, 2006)**, quien basándose en la teoría de la modelación matemática, aplica la función de productividad educativa del desempeño docente, íntegramente basado en la investigación, descomponiéndolo en tres dimensiones: investigación científica, investigación tecnológica e investigación rutinaria, otorgándole a cada una, diversas ponderaciones y contenidos, formulando la siguiente ecuación:

$$d = f (k_i, 2k_i, 3k_i)$$

donde :

d = desempeño docente

i = investigación



k = ponderación de la investigación rutinaria

2k = ponderación de la investigación tecnológica

3k = ponderación de la investigación científica

- La teoría y movimiento de las Escuelas Eficaces (**López, 1995**), que incluye diversos componentes propios del desempeño docente en el patrón característico de estas instituciones, incluyendo la participación docente en las decisiones didácticas, performance propia de profesional experto, compromiso personal con la institución, formación y desarrollo docente continuo, clima de reconocimiento, motivación y refuerzo de los docentes, etc., basándose para ello en un paradigma epistemológico hermenéutico e investigaciones de corte etnográfico naturalista, en las que primaba la observación y comprensión de los procesos y no el análisis estadístico de grandes muestras.

- Otros especialistas como Mitzel (1973) y Biddle (1974), ambos citados por (**Barriga y Vidalón, 1975**), a la vez que reconocen intuitiva y experimentalmente el papel primordial que el desempeño docente cumple en el rendimiento y logro académico de los alumnos, también remarcan que se carece de sustentos sólidos para afirmar con categoricidad qué aspectos de tal desempeño revisten mayor impacto, habiéndose identificado pocos rasgos, destrezas, metodologías y predictores sostenibles consensualmente. Entre estos, tenemos el dominio de la materia, dado que no se puede enseñar algo que no se conoce; el dominio de la metodología didáctica general y especial (de los contenidos que debe desarrollar), es decir, de las formas de facilitamiento o transmisión adecuadas para que se produzcan aprendizajes de calidad; creatividad y experiencia docentes, lo cual garantiza por lo general, mejor potencial de respuesta ante los escenarios y problemáticas educativas más disímiles y dificultosas; personalidad empática, la forma como conduce y organiza el aula, la vocación y

satisfacción que sienta con las funciones que cumple, etc. No obstante, es conveniente aclarar que aún cuando la literatura especializada respecto al desempeño docente es amplia y diversificada, la información existente no ha sido racionalizada aún en ninguna teoría sistemática ni coherente.

- La teoría funcionalista también ha impreso su huella en cuanto a este tema, puesto que a través de sus concepciones acerca del “profesor eficaz”, reconociendo la relatividad de cualquier propuesta específica y partiendo de la idea según la cual el docente eficaz es aquél capaz de hacer que sus alumnos logren buenos resultados de aprendizaje, han propuesto diversos sistemas de componentes del desempeño docente, basados precisamente en el complejo de funciones (informativas, orientadoras, estimuladoras, facilitadoras, transmisoras de valores, etc.) y características exigibles para el buen cumplimiento de su tarea docente, lo cual se sintetizaría en tres grandes componentes: cognoscitivo (amplitud, fuerza lógica y coherencia del conocimiento sobre su materia; capacidad para presentar, explicar y organizar la materia, manipulación adecuada de las variables del aprendizaje), personalidad (grado de compromiso con sus alumnos, cordialidad, entusiasmo, imaginación, excitación intelectual y motivación intrínseca por aprender) y estilos de enseñanza (centradas en el grupo de alumnos o en el profesor, discusión comparada o clase magistral, enseñanza homogénea o considerando las diferencias individuales, disciplina impuesta o democrática) **(Ausubel et al, 1996)**. Y a partir de esta misma matriz de ideas es que se han discriminado los factores característicos de la docencia eficaz, en indirectos (características y antecedentes de los docentes), tales como vocación, rasgos personales y dominio de los contenidos, y directos (interacción entre docente y alumnos en el aula), como pueden ser el ambiente de clase y el liderazgo docente **(Arancibia y Alvarez, 1994)**. En el mismo plano de análisis funcional, se propone también otra

alternativa de componentes funcionales del desempeño docente **(Komarov, 1980)**: función instructiva-informativa, educativa, orientadora, desarrolladora, investigativa y movilizadora.

- El análisis de las áreas en las que el docente debe ser formado también nos proporciona pautas valiosas para definir los componentes del desempeño docente, que según la óptica de Smith (1990), citado por Orlich (1994) y Rodríguez et al (1998), son cuatro: dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana, demostración de actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas, dominio de la materia que se va a enseñar y conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos. Y algo similar sucede cuando se estudian los componentes del desempeño docente bajo el criterio de las áreas o funciones de competencia en las cuales el docente debe ejercer su toma de decisiones y asume responsabilidad: función de planeación (sobre objetivos de aprendizaje, materiales, tiempo, actividades, etc.), función de implementación (exponer, explicar, escuchar, demostrar, motivar, etc.), función de evaluación (obtención, registro, análisis, valoración, etc., de la información correspondiente) y función de retroalimentación (aplicación de la nueva información para realizar ajustes correctivos u optimizadores del proceso) **(Cooper, 1994)**.

- Algunas investigaciones concretas **(Gutiérrez, 2003)** también aportan diversas perspectivas de análisis acerca del desempeño docente, en este caso, desde un enfoque predominantemente empírico, se consideró cuatro dimensiones: didáctica (procedimientos de enseñanza, dominio de la materia, y empleo de técnicas), personalidad (comportamiento ético, cumplimiento, orden), motivación (generación de expectativas, participación en clase, reforzamiento de interés) y orientación (atención de necesidades individuales de aprendizaje y absolución de consultas académicas). En esta misma línea, existen también propuestas similares

pero de mayor amplitud, por lo que podríamos denominarlas “expansivas”, como la que considera los siguientes cinco componentes: aspectos técnico-pedagógicos de la actuación en el aula (preparación y desarrollo de la clase), resultados de la actuación docente (rendimiento de los alumnos, retención y promoción escolar, cambios actitudinales y eficiencia de la actuación docente), desarrollo profesional (formación previa, iniciativa en la superación de su formación, nivel de actualización, participación en intercambio de experiencias, aplicación del conocimiento adquirido y desarrollo de experiencias de innovación e investigación pedagógica), actitudes personales (actitud en el trabajo, ejemplaridad docente y participación en actividades coprogramáticas) y relaciones con la familia y la comunidad (intercomunicación con la familia del alumno, proyección de su acción educativa hacia la comunidad y participación en actividades comunitarias).

- Cada una de las posturas paradigmáticas acerca de los docentes, también tienen su propia óptica sobre los componentes del desempeño docente. Así, quienes proponen un perfil de repertorios propios de un docente mediador, incluyen: competencia pedagógica, madurez y estabilidad emocional, conocimiento de la materia que va a enseñar, comprensión de los procesos de desarrollo del niño, preocupación y respeto por los alumnos, capacidad de adaptación al equipo docente, toma de conciencia institucional y espíritu abierto y dinámico. Y en este mismo ámbito de docente mediador pero ya desde el paradigma mediacional (teacher decision making) centrado en el profesor, los componentes del desempeño docente resultan otros: actuación como experto (dominio de contenidos curriculares, planificación, anticipación de problemas y soluciones y revisión del proceso de aprendizaje), establecimiento de metas (favorece la perseverancia, desarrolla hábitos de estudio, fomenta la autoestima y la metacognición), facilitamiento del aprendizaje significativo (favorece la trascendencia, guía el desarrollo de

estrategias, enriquece las habilidades básicas), animación de la búsqueda de la novedad (fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente), potenciación del sentimiento de capacidad (favorece una autoimagen, crea una dinámica de interés por alcanzar nuevas metas), potenciación de la discusión reflexiva y fomento de la empatía en el grupo, atención a las diferencias individuales y desarrollo de actitudes positivas en los alumnos (**Feuerstein, 1980**).

- Desde una perspectiva netamente operacionalista-naturalista, se asume que los componentes del desempeño docente, deben corresponder exactamente a lo que debe saber el docente (dominio de su campo de conocimientos, principios teóricos y epistemológicos de la educación, principios de planificación curricular general y didáctica, procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes), lo que debe saber hacer el docente (planificar la enseñanza, diversificar el currículo, seleccionar y/o preparar materiales educativos, diseñar y aplicar estrategias didácticas, desarrollar el plan de clase, investigar y participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional) y cómo debe ser el docente (respetar y considerar a los demás, escuchar y comunicarse, comprometerse con su tarea docente, tener apertura al cambio y la innovación y ser responsable en el cumplimiento de sus tareas).

- En una postura grandemente sintetizadora de las cualidades de los grandes maestros y, a la vez historicista- tradicionalista (**Travers, 1981**), se distinguen tres componentes o habilidades claves en el desempeño docente: carisma o poder de una personalidad magnética, conocimiento de las materias que ha de enseñar y capacidades pedagógicas.

- Desde un enfoque marcadamente pragmático y basándose en teorías de selección de personal, se han desarrollado Criterios para la Selección de Profesores (CATS) (**Wilson y Mitchel, 1987**), considerándose seis componentes criterios en el desempeño docente: comunicación oral,

comunicación escrita, destrezas interpersonales, capacidad docente práctica, dedicación a la enseñanza y fuerza de carácter (o capacidad reflexiva).

- Existe también la perspectiva estructural en el enfoque del desempeño docente (**Valdés, 2004**) tomado como actividad pedagógica profesional, incluyéndose: objeto (en esencia, la personalidad de los alumnos), sujeto (el docente), condiciones del proceso, medios y resultado. Y es sabido que bajo esta misma concepción, el Ministerio de Educación ha elaborado sus diversos estándares de calidad del desempeño docente (**Ministerio de Educación, 2004**), incluyendo componentes como concepción del quehacer educativo, valoración de su rol y autonomía, dominio profundo y actualizado de su especialidad, uso adecuado de metodologías didácticas, correspondencia de su acción con las normas y reglamentos, uso de estrategias de trabajo cooperativo, incentivos al docente, mejoramiento continuo, organización y participación docente, uso y promoción de la investigación y actitud permanente de búsqueda, análisis e innovación educativa.

- Desde una óptica psicologista-motivacionista (**Hamachek, 1970**), se consideran determinantes los siguientes componentes del desempeño docente: disposición a la flexibilidad, capacidad para percibir el mundo desde el punto de vista del alumno, capacidad para personalizar la enseñanza, disposición a experimentar e innovar, habilidad para formular preguntas, conocimiento de la asignatura y temas afines, destreza para establecer procedimientos de examen definidos, disposición a prestar colaboración concreta en el estudio, capacidad para reflejar una actitud comprensiva y enseñanza en estilo coloquial, natural y desenvuelto.

- Desde una perspectiva notoriamente factorialista, existen también varias propuestas sobre componentes del desempeño docente. Así, un estudio de campo (**Lafourcade, 1974**), reportó como relevantes al respecto, la motivación (alentar a los alumnos a pensar por sí mismos,

aumentar permanentemente el interés por la asignatura, etc.), estructura (presentaciones ordenadas, actividades de clase bien planeadas, etc.), dominio del contenido (excelente información, no confundirse con preguntas inesperadas, etc.) y habilidades para enseñar (buen humor, oportunidad, ejemplos basados en experiencias propias, etc.). En esta misma línea factorialista, tenemos que en un trabajo sobre calidad educativa, se incluye al desempeño docente como factor endógeno de la misma, identificándose varios componentes del mismo, tales como el impartir contenidos educativos personal y socialmente significativos, uso racional del tiempo, adecuado empleo de infraestructura y material didáctico, empleo adecuado de los textos, actitudes docentes positivas, manejo adecuado de metodologías y contenidos y uso intensivo de resultados de la evaluación del aprendizaje.

- En un trabajo de raigambre estadística y sobre la base de criterios empírico-operacionales emanados de los resultados de una encuesta a los alumnos (**Tabuas y Estacio, 1994**), se identificó como componentes de un buen desempeño docente, descriptivamente, que conozcan la materia sin acudir al libro, conteste cualquier pregunta o, si no la sabe, lo reconozca y halle la información requerida, que esté actualizado, tenga alto sentido pedagógico, sepa dar la clase, que sea entendido por los alumnos, que sea creativo, busque nuevas formas de hacer atractiva su clase, optimice la calidad de los exámenes, tenga buena autoestima del ejercicio de su profesión, liderazgo social, compromiso con su entorno social, condición de pedagogo y buena cultura general.

- Finalmente, existen tendencias integralistas u holísticas pero a la vez centradas propiamente en el desempeño docente, sustentadas en un enfoque dinámico o dialéctico del proceso pedagógico, considerándose por ejemplo (**Scriven, 1988**), los siguientes componentes del desempeño docente: conocimiento de la materia que enseña (en destrezas comunicativas, destrezas de gestión y destrezas de programación,

ejecución y evaluación curricular), competencias evaluativas, profesionalidad y activismo ideopolítico. En esta misma línea, se incluye una propuesta bastante completa, coherente, consistente e integrada **(Valdés, 2004)** de los componentes del desempeño, que incluye cinco dimensiones o componentes del desempeño docente y que, con algunos ajustes y adecuaciones, hemos empleado instrumentalmente en esta investigación: capacidades pedagógicas (grado de dominio de los contenidos, capacidad para hacer su materia interesante, calidad de su comunicación verbal y no verbal, capacidad para planificar el proceso educativo, contribución a un adecuado clima del aula, capacidad para comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica, uso de variedad de prácticas pedagógicas, grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas de los alumnos, grado de información sobre el aprendizaje, calidad de representación sobre el encargo social, contribución a la formación de valores, efectividad de su capacitación y autopreparación, capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca y ejerza sus derechos y responsabilidades, capacidad de reflexión autocrítica sobre su praxis educativa), emocionalidad (vocación pedagógica, autoestima, capacidad para actuar con justicia y realismo y nivel de satisfacción con su labor), responsabilidad en el desempeño de sus funciones (asistencia y puntualidad, grado de participación en sesiones pedagógicas, cumplimiento de la normativa, nivel profesional, implicación personal en la toma de decisiones y grado de autonomía profesional relativa), relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general (nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos, nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos y flexibilidad para aceptar la diversidad de opiniones de sus alumnos) y resultados de su labor educativa (rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en las asignaturas que imparte, grado de orientación valorativa positiva alcanzado según el



modelo de hombre que se pretende formar y grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano).

### **2.2.3.3 Evaluación del desempeño docente y sus componentes**

#### **2.2.3.3.1 Concepto y objeto.-**

Genéricamente, se asume que la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad **(Valdés, 2004)**.

Desde luego que evaluar el desempeño docente no debe significar proyectar allí las deficiencias o razonables limitaciones del sistema educativo, sino asumir y aspirar a un nuevo panorama de reflexión compartida orientada a conquistar espacios reales de desarrollo innovador de los docentes y los centros educativos.

También se considera que la evaluación del desempeño docente es un proceso especializado destinado a establecer el grado en que estos poseen o no las competencias profesionales acordes a lo requerido en el nivel, carrera y perfil docente establecido **(Ministerio de Educación, 2004)**. Y se asumen como objetos de evaluación, la concepción del quehacer educativo, la valoración de su rol y autonomía profesional en la carrera e institución, el dominio profundo y actualizado de su especialidad, conocimiento y uso adecuado de enfoques y metodologías

que posibiliten la construcción de aprendizaje de sus alumnos, utilización de estrategias de trabajo cooperativo, políticas de evaluación, práctica de la investigación, capacitación permanente, etc.

Es posible definir o conceptualizar la evaluación del desempeño docente a partir de lo que se hace cuando se evalúa y así afirmar que es un proceso de construcción de conocimiento evaluativo a partir de la realidad u objeto de la evaluación, con el objetivo de provocar cambios positivos en ella y el entorno. La evaluación del desempeño docente nunca es un hecho aislado y particular, sino un proceso que partiendo del recojo de información, se orienta a la emisión de juicios de valor respecto de algún desempeño docente en función de la ulterior praxis optimizadora del proceso educativo en su conjunto. Esto quiere decir que un proceso evaluativo sería absolutamente limitado, restringido y hasta errático, si no estuviera dirigido, explícitamente, a la toma de decisiones en función de la optimización de dichos sujetos, objetos o intervenciones en proceso de evaluación.

Uno de los aspectos en los que radica la complejidad del proceso de evaluación docente, se evidencia al constatar que éste es un proceso cognitivo (porque en él se construyen conocimientos), instrumental (porque requiere del diseño y aplicación de determinados procedimientos, instrumentos y métodos), axiológico (porque supone siempre establecer el valor de algo), político (porque se toman decisiones que implican relaciones de poder) y ético (porque existe un sustrato moral permanente). Esto significa que ninguna evaluación docente es un proceso mecánico ni simplista, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones y otras acciones que tienen como consecuencia fundamental la legitimación del valor de determinadas actividades, procesos y resultados educativos, es decir, la creación de una "cultura evaluativa", en

la que cada uno de los instrumentos empleados y los conocimientos generados adquieren su verdadero sentido y significado ( **Bretel,2002**).

Por todo esto es que se afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, en la que se valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. La evaluación en general y del desempeño docente en particular, orientan la actividad educativa y determinan el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser el docente, su praxis y la institución educativa en su conjunto.

Asimismo, también se incide en que la evaluación educativa es definible ateniéndonos a aquello que es objeto de evaluación. Si ésta se centra en los resultados educativos, se la define como evaluación sumativa, asociándose entonces la evaluación al uso de determinadas tecnologías educativas, instrumentos y escalas de medición. Pero cuando se orienta al estudio y valoración de los procesos e interrelaciones educativas entre los sujetos, se la define como evaluación formativa, siendo entonces su lógica teleológica, la búsqueda de comprensiones más globales, muchas veces no cuantificables.

Otra forma de conceptualizar o concebir la evaluación educativa, es a partir del tipo de proceso y su finalidad. Así, puede asumírsela como un proceso riguroso de medición cuantitativa que prioriza las comparaciones precisas y determina distancias cuantificables entre una situación determinada y un modelo deseable claramente establecido. Una evaluación de esta naturaleza requiere hacer uso de un patrón de medida, indicadores objetivamente verificables y cuantificables, unidades de medida, escalas de medición y diseño de instrumentos válidos y confiables. Pero si se concibe la evaluación educativa más bien como

construcción y emisión de juicios de valor o como un proceso de valoración cualitativa en función de ideales, es porque lo que se busca fundamentalmente, es acortar la brecha entre los desempeños y condiciones actuales y los deseables. Para evaluar el desempeño docente desde esta comprensión, se requiere haber alcanzado claridad y acuerdo respecto al deber ser del desempeño docente y contar con una conciencia ética y moral suficientemente desarrollada, especialmente en los docentes, porque la evaluación constituiría sobre todo una auto y coevaluación, ejecutada a través de procesos de reflexión y análisis de los propios desempeños, en relación con los que la sociedad o el sistema educativo considera deseables **(Bretel, 2002)**.

No obstante, hay quienes asumen la evaluación educativa como autoverificación de objetivos alcanzados o comparación entre lo conseguido y lo personal o colectivamente deseado o proyectado, entre el camino recorrido y el camino previamente diseñado. Según este enfoque, se requeriría que los docentes y los centros hubieran formulado sus propios objetivos, claros y bien definidos, así como diseñado estrategias plenamente aceptadas. Frente a esta diversidad de enfoques, en el plano práctico se ha optado a veces por una evaluación definida como la combinación de todas estas comprensiones, asignándole mayor énfasis y significatividad a alguno de los polos y factores dentro de las combinaciones resultantes, según sus particulares circunstancias. Esto implica otorgar el máximo valor al hecho de identificar a cabalidad qué es lo que se se considera efectivamente un desempeño docente deseable, puesto que el efecto "cultural" de lo realmente evaluado será siempre más potente y determinante sobre los desempeños futuros, que las intenciones explícitas al respecto.

Por otra parte, aplicando criterios más genéricos **(Dessler, 1996)**, se considera que la evaluación del desempeño docente es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el

status de la actuación profesional del docente, lo cual puede hacerse desde enfoques diferentes. De lo cual se comprende que la evaluación del desempeño docente es una revisión permanente o periódica de la calidad de su actuación en el trabajo o una valoración objetiva del nivel de eficacia y eficiencia.

En el mismo sentido aplicativo general, se asume la evaluación del desempeño docente, como el proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad de la actuación docente y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones. Es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la praxis docente y que incluye considerar los aspectos implícito y explícito, rigiéndose por los principios de validez, participación y ética **(IPAE, 2002)**.

Y en un sentido más pragmático, se sostiene que la evaluación del desempeño docente es un proceso participativo, sistemático, sostenido, formativo, sumativo y, asimismo, de construcción de conocimientos pedagógicos a partir de la valoración de los desempeños de los docentes reales, en comparación con los estándares respectivos, con el objetivo de provocar transformaciones en ellos y en la realidad educativa donde operan, desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente **(Ministerio de Educación, 2004)**.

En general, creemos que la evaluación del desempeño docente debe entenderse como un proceso de recojo de información y análisis valorativo del desempeño real de los docentes con el objetivo de provocar cambios orientados a mejorar su labor pedagógica, fortaleciendo la praxis profesional docente en general. En cuanto al objeto de la evaluación del desempeño docente, está constituido por todos los componentes, momentos y factores propios del desempeño docente por separado, en interacción y en su conjunto, como totalidad,

sobre todo lo cual se deberá tener una reflexión crítica profunda, a fin de comprender su proceso y resultados, así como para servir a su optimización.

#### **2.2.3.3.2 Fines, objetivos y funciones.-**

- Entre los fines de la evaluación del desempeño docente, usualmente se distinguen **(Valdés, 2004)**:

a) Determinación de las cualidades profesionales, preparación y rendimiento del educador: que se asume como el fin más directo y primario, porque a partir del mismo es posible cumplir varios de los otros fines. El cumplimiento de esta finalidad proporciona de modo neto lo que se denomina el diagnóstico y el perfil real del desempeño de los docentes que tenemos y ello es decisivo para la toma de decisiones ulterior.

b) Mejoramiento de la calidad del desempeño docente, de la escuela y de la enseñanza en el aula: este es un fin más estratégico al cual se puede coadyuvar desde la evaluación del profesorado, sobre todo integrándolo a los otros grandes componentes y factores de los que depende la calidad educativa, con lo cual propiamente se está velando por el cumplimiento de los fines de la educación. En este caso, se genera un círculo virtuoso e interalimentador entre evaluación del desempeño docente y mejora de la escuela-enseñanza en el aula, integrándose los objetivos prioritarios fijados por los equipos de docentes, al proceso de evaluación del desempeño docente, generando diversas ventajas como las de optimizar la confianza, colegialidad, contextualización, y el impacto o efectividad, en tanto el producto de la evaluación ya no deviene en mero material de archivo.

c) Responsabilidad, motivación y desarrollo profesional: esto entraña una visión de la profesión docente con sus propios estándares, ética, autonomía e incentivos intrínsecos. La realimentación generada por la

evaluación, puede constituir el desafío que catalice la responsabilidad y el desarrollo profesional docente, siempre y cuando los factores contextuales, procedimentales y endógenos del docente (fuerte expectativa profesional, orientación positiva hacia los riesgos, actitud abierta hacia los cambios y la crítica, deseos de experimentar en clases, sólidos conocimientos técnicos de la enseñanza y de su especialidad, experiencias positivas de anteriores evaluaciones docentes), sean los adecuados y se presenten plenos de resignificación **(UNESCO, 2001)**.

d) Control administrativo: fin categóricamente sostenido por los directivos de escuelas y los agentes estatales, implica asumir la docencia como situación de empleo que requiere supervisión y control docente por parte de la unidad administrativa de base, lo cual es fuente de tomas de decisión muchas veces cruciales, tales como si un docente debe permanecer en la institución o ser despedido, aunque lo más común son praxis que optimicen las oportunidades de mejora de quienes tienen deficiencias de rendimiento y potenciadoras de los que ya tienen desempeños satisfactorios. Y si se trata de problemas más específicos del desempeño, un buen control administrativo de la performance de los docentes, puede servir de gran apoyo para formular diseños de superación más específicos.

e) Pago por méritos: la existencia de una escala profesional docente vinculada en gran parte con los resultados de la evaluación y calidad del desempeño, deviene muy pertinente. Pero tal sistema de compensaciones, reconocimiento y motivación sólo es aceptable si el sistema de evaluación que le da sustento y justificación también lo es. Por ello es que la obtención de criterios, estándares e instrumentos de evaluación más consistentes, constituye una perentoria necesidad para cumplir con eficacia y justicia con este fin.

f) Desarrollo integral de los educandos: favorecer este proceso a partir de la evaluación del desempeño docente implica perfeccionar la identificación de los roles docentes, resignificarlos, dotándolos de

mayores y mejores recursos de proactividad para potenciar los logros y desarrollos específicos y generales de los educandos.

De un modo resumido, se considera entonces que son fines de la evaluación del desempeño docente, el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la gestión de la escuela, así como el desarrollo permanente de la profesión docente.

En lo referente a los objetivos de la evaluación del desempeño docente, se consideran usualmente los siguientes:

- a) Estimular y favorecer el interés y la motivación por el autodesarrollo profesional permanente de los profesores, incidiendo en aspectos específicos de su potencial;
- b) Contribuir al mejoramiento de aspectos concretos del desempeño pedagógico de los profesores y a la planificación de procesos y estrategias de optimización general, guiando, orientando y apoyando su desempeño;
- c) Favorecer la calidad de la formación integral de los educandos, a partir del fortalecimiento de potencialidades selectas de los docentes y de la superación de las deficiencias y dificultades de su desempeño;
- d) Tomar conciencia del trabajo docente realizado, considerar y reconsiderar el sentido de sus acciones y contextualizarlas dinámicamente, identificando sus potencialidades;
- e) Profundizar la comprensión crítica de las acciones docentes y orientar su desempeño futuro, generando cambios dirigidos y concientes;
- f) Construir nuevas visiones del desempeño docente indagando acerca de la percepción de los otros sobre el mismo;
- g) Aprender sobre nuestro propio desempeño y sobre el de los otros, orientándonos a involucrarnos participativamente en un esfuerzo colectivo por el mejoramiento, implementando contactos, mediaciones y compromisos selectos y consensuados;



- h) Contribuir a minimizar o eliminar los sentimientos de vulnerabilidad frente a las evaluaciones del desempeño docente, forjando gradualmente una consistente cultura de evaluación;
- i) Consolidar expresiones significativas de la convivencia democrática, tales como el diálogo, la diferencia, la discrepancia, la tolerancia, el compromiso, la cooperación, el conflicto creativo y otras;
- j) Normalizar o racionalizar y sistematizar los procesos evaluativos en la cotidianidad grupal y comunitaria, construyendo y reconstruyendo continuamente nuestras identidades personales y colectivas **(Castillo, 2003)**.
- k) Proporcionar oportunidades de mejora continua y autorrealización permanente, en tanto debemos considerar la superación significativa de los resultados de cada evaluación docente como retos o desafíos individuales y colectivos;
- l) Proveer bases válidas y eficaces para tomar razonables decisiones administrativas y de política relativas por ejemplo, al ingreso, nombramiento, ascenso, retención y remoción del personal docente;
- m) Proporcionar un método de supervisión y control de calidad de la enseñanza y de los diversos desempeños docentes **(Nieves, 1996)**.
- n) Obtener mejores niveles de profundidad y rigor en el conocimiento de la realidad y la problemática del desempeño docente, por ejemplo, identificando las diversas necesidades para un desempeño profesional de óptima calidad.

En cuanto a las funciones que debe cumplir un adecuado proceso de evaluación docente **(Valdés, 2004)**, se consideran las siguientes:

- a) Función de diagnóstico: porque debe caracterizar el desempeño del maestro en un periodo determinado, constituyéndose en una síntesis de los principales méritos y limitaciones del mismo, a fin de servir de guía

para potenciar el trabajo de optimización general del proceso pedagógico;

b) Función instructiva: los actores involucrados en la evaluación se instruyen, aprendiendo de la misma, incorporando una nueva experiencia de aprendizaje laboral, específicamente, acerca de una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Las funciones diagnóstica e instructiva, se integran en una gran función retroinformativa, pues proporcionan información sobre las características, avances, logros y dificultades que cada docente o colectivo de docentes muestra en el proceso;

c) Función educativa: dado que existe una relación profunda y multilateral entre los resultados de la evaluación docente y el aspecto formativo y valórico de los mismos (motivaciones y actitudes, etc.); el docente estará conociendo cómo es percibido su trabajo por los diversos sujetos educativos, por lo que podrá trazar una estrategia destinada a erradicar sus propias limitaciones;

d) Función de reforzamiento: puesto que la evaluación debe reforzar el proceso educativo desde diversas perspectivas, tales como influir positivamente en la motivación del docente y ayudar a evocar, aplicar y transferir sus conocimientos;

e) Función desarrolladora: se cumple cuando a consecuencia del proceso evaluativo, se registra una mayor madurez del evaluado, es decir, la relación intersíquica se torna intrapsíquica: el docente evalúa crítica y permanentemente su propio desempeño, aprende de sus errores, conduce más conscientemente su trabajo, comprende sus limitaciones, conoce lo que le falta y los medios para perfeccionar su trabajo, y desata, a partir de todas sus insatisfacciones consigo mismo, un incontenible proceso de autoperfeccionamiento;

f) Función de toma de decisiones: puesto que el proceso y los productos de la evaluación de los docentes, deben servir como fundamentos para tomar decisiones orientadas a optimizar el proceso de aprendizaje en su conjunto;

g) Función autoconciencial: esto significa que se debe generar en el docente, el aprendizaje de la autorregulación, que se desarrolla a partir de la conciencia que va adquiriendo sobre el papel que desempeña en el proceso de aprendizaje y todas sus implicancias. En otras palabras, esta función es esencialmente comprensiva, puesto que favorece entender y asimilar la praxis docente en su conjunto y en los diferentes contextos particulares.

#### **2.2.3.3.3 Importancia.-**

De todo lo anteriormente considerado en los acápites inmediatamente anteriores, es posible derivar diversos aspectos que le otorgan a la evaluación del desempeño docente, una gran relevancia, lo cual podríamos sintetizar en lo siguiente:

a). Alude al factor o componente esencial, insustituible y estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el docente;

b) A través de este proceso se verifica el cumplimiento relativo de las fines, objetivos, metas y funciones del proceso educativo;

c) Constituye fuente inagotable que nos proporciona modelos, estándares, técnicas, instrumentos y todo tipo de pautas de acción destinados a valorar y optimizar los procesos no sólo relativos al desempeño docente propiamente, sino a todo el sistema educativo;

d) Refuerza o consolida la profesionalidad docente y su prestigio socioeducativo-cultural y científico, dado que junto con otros aspectos como la remuneración adecuada, el desarrollo profesional, el aprendizaje y actualización permanente, la responsabilidad sobre los resultados de su trabajo y los márgenes de autonomía profesional que maneja, su

práctica investigativa y otros aspectos, configura un corpus teórico-práctico ampliamente favorable al status profesional docente;

e) Posibilita monitorear y, en cierto sentido, garantizar la calidad del servicio educativo para un buen aprendizaje y formación integral de los alumnos;

f) Posibilita optimizar las condiciones para el cambio (mejoramiento) continuo de la calidad del desempeño docente, constituyendo una guía para la acción optimizadora;

g) Implica también la optimización progresiva del proceso mismo de evaluación del desempeño docente, con mucha frecuencia plagadas de tantas deficiencias como la intrascendencia, el restrictivismo, el verticalismo, el formalismo y otras que la invalidan o deterioran gravemente como recurso pedagógico válido;y,

h) Contribuye también a generar gradualmente una cultura evaluativa consistente a nivel de todo el sistema educativo e inclusive con proyecciones que cuestionan el propio sistema y presentan orientación estratégica suprasistemática.

#### **2.2.3.3.4 Antecedentes históricos.-**

Aunque no hemos accedido a una historia sistemática u orgánica integral de la evaluación del desempeño docente a nivel internacional, el siguiente esbozo general estructurado en base a múltiples fuentes, nos fue suficiente para nuestros propósitos:

- Se considera que, en general, el empleo sistemático de la evaluación de desempeños se inició a comienzos del siglo XX, a nivel de acciones del gobierno central y de las fuerzas armadas (**Fuchs, 1997**), aunque se reconoce que sus orígenes se pierden en el tiempo, pues constituye una de las técnicas de administración de recursos humanos más antiguas y recurrentes. Hay referencias que en 2000 a.C. algunos oficiales chinos

realizaron evaluaciones de diversos servicios civiles; asimismo, en el siglo V a. C., Sócrates y otros maestros griegos, empleaban cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica **(Stufflebeam y Shinkfield, 1995)**.

- Con un sesgo casi totalmente norteamericanizado, se ha periodificado la evolución de la evaluación educativa (en la que se incluye en buena medida la del desempeño docente), del siguiente modo: a) Etapa pretyleriana, que va hasta 1930: (Inglaterra, siglo XIX: comisiones reales evaluaron servicios públicos; Estados Unidos, en 1845, Horace Mann evaluó la calidad de las escuelas de Boston y entre 1887-1898, Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de 33000 estudiantes); b) Etapa tyleriana (1930-1945): predominio de la evaluación educacional por objetivos propuesta por Tyler, sobre la base de la filosofía pragmatista y la psicología conductista; c) Etapa de la "inocencia" (1946-57): proliferación de instrumentos, estrategias, algoritmos, taxonomías, modelos y estadísticas evaluativas, pero que no contribuyeron significativamente a mejorar la educación; d) Etapa del realismo (1958-72): normalización de evaluaciones; confluencia de los aportes tylerianos, estandarizaciones, el criterio profesional y las pruebas concretas; aportes de Crombach, Cook, Scriven, Stufflebeam, Stake y otros; e) Etapa del profesionalismo, desde 1973 hasta la actualidad: el campo de la evaluación educativa cristaliza como una profesión diferenciada de las demás: surgen publicaciones especializadas, centros de investigación, las universidades y programas estatales forman especialistas en evaluación educativa y se normaliza y reglamenta la evaluación educativa y la profesión de evaluador educacional **(Stufflebeam y Shinkfield, 1995)**.

- Tanto los trabajos de Taylor como los de Fayol (quien publicó "Administración Industrial y General" en 1916), incluyen determinados

procesos y principios de administración de las organizaciones empresariales, tales como planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar, todos los cuales se relacionan con la evaluación de desempeños; asimismo, van apareciendo trabajos sobre tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje y hay un énfasis cuantitativo en la evaluación educativa.

- Aunque los fundamentos de los métodos cuantitativos de evaluación se hallan en el positivismo que surge en el primer tercio del siglo XIX como reacción ante el empirismo que sólo recolectaba datos sin trascender el campo observacional, lo cierto es que la consolidación de esta metodología y su aplicación consistente en evaluación, demoraría aún hasta inicios del siglo XX., tendiendo a una especialización en la elaboración de pruebas objetivas, tests, escalas, fórmulas, baremos, cuestionarios, programas y otros, todo sobre bases y procesos cuantitativos.

- Los primeros sistemas de evaluación del desempeño humano se hallan en las empresas norteamericanas alrededor de la Primera Guerra Mundial (1914-18), especialmente dirigidos a operarios; en cambio, los sistemas para evaluar ejecutivos o directores, se popularizaron sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial (1939-45).

- En los años 1930-35, Ralph Tyler propone la evaluación basada en objetivos, con un enfoque cuantitativo, pero que considera las intenciones e intereses de los propios protagonistas y generadores de los programas.

- En 1953, Cronbach incorpora los criterios de calidad de la información y finalidad para la toma de decisiones evaluativas y fundamenta la distinción entre evaluación formativa y sumativa.

- En sus trabajos de 1967, Scriven enfatiza en la valoración de lo realizado y el análisis causal de los condicionantes que pueden haber afectado el desempeño, diferenciando también entre evaluación formativa (de procesos) y sumativa (de resultados, previstos y no

previstos) y proponiendo enfatizar no tanto en los objetivos sino propiamente en las necesidades de los sujetos implicados en la enseñanza. Con este énfasis en las necesidades y procesos coincide Stufflebeam (1971), quien asimismo considera al perfeccionamiento de la enseñanza como objetivo fundamental de la evaluación educativa.

- Aunque hay especialistas que consideran la historia de la evaluación educativa desde antes de la Primera Guerra Mundial, hallando hitos en los años 30, 50, 60 y 70, todos coinciden en que los motores que potenciaron grandemente estudios y avances en la materia, han sido el desarrollo de métodos de investigación social y psicológico, así como el progreso en el ámbito computacional, análisis de datos y un cambio drástico en la influencia que ejercen los consumidores de bienes y servicios en los políticos, planificadores y administradores.

- En la década 1970-80, se consolida el paradigma evaluativo cualitativo con Rist y otros, pero aprovechando también algo de la solidez y rigurosidad de algunos procedimientos e instrumentos de matriz cuantitativista. El paradigma evaluativo cualitativo es comprensivo, interesa descubrir el significado, las motivaciones e intencionalidad de las acciones de las personas y no basa la validez ni la fiabilidad en la objetividad sino en la riqueza y profundidad de sus descubrimientos.

- De lo antedicho, queda claramente diferenciado lo que es medición (juicio de valor absoluto, momentáneo-estático, subsumido en la evaluación, no implica evaluación, es un medio para valorar y busca obtener datos) de lo que es evaluación (juicio de valor relativo, procesal-dinámico, subsume la medición, constituye la propia valoración y usa los datos como insumos para elaboraciones más complejas).

- La evaluación del desempeño ha acompañado el desarrollo histórico de las diversas concepciones de calidad en su consolidación como teoría en sus etapas artesanal e industrial, durante y después de la Segunda Guerra Mundial: hacer las cosas bien al margen del costo, identificación de producción abundante con calidad, producción con más rapidez

(eficacia) y control de calidad (inspección) durante 1920-30; control estadístico como seis sigma entre 1930-50; aseguramiento de calidad y calidad de diseño (prevención) como ISO 9000 en las décadas 1950-70; calidad total (satisfacción plena de las expectativas del cliente) con Deming e Ishikawa desde el Japón durante las décadas 1970-90; y modelos de excelencia (gestión de la calidad y calidad de la gestión), hasta nuestros días. Todas estas etapas del proceso han tenido efecto concomitante en la evaluación del desempeño docente, existiendo actualmente por ejemplo, diseños y orientaciones de los sistemas educativos hacia la excelencia. Así, existen propuestas de calidad de la educación que incluyen siete componentes: medio ambiente, conocimientos, educando, educador, recursos, gestión y funcionamiento **(Mialaret, 2000)**; igualmente, se proponen escuelas de calidad total bajo el imperativo de romper con los paradigmas del pasado y asumir los del futuro **(Ramos, 1996)**.

- Similarmente, la teoría de los paradigmas, impulsada desde fines de la década de 1950 y comienzos de la de 1960 por Kuhn y luego por Barker, Morin y otros, ha influido en la evaluación del desempeño docente, ya que se han incorporado en el quehacer evaluativo, diversos paradigmas vigentes, tales como los de pluralidad, creatividad, mejorabilidad, criticidad, integralidad, presencialidad, constructividad, racionalidad, etc.

- A partir de la década de los noventa, con los estándares de mayores exigencias de calidad a los sistemas educativos, se emplean cada vez más procesos metaevaluativos, es decir, investigaciones secundarias que evalúan a las evaluaciones ordinarias en el sentido de valorar sus aportes, limitaciones y tender a optimizarlas.

- La evaluación del desempeño docente también se halla muy relacionada al desarrollo de teorías como las de planificación estratégica, totalidad y autorregulación, empoderamiento, mejoramiento continuo y otras, plenamente vigentes al finalizar el siglo XX.



- De la experiencia educativa socialista, la cubana merece relievase y rescatarse, no sólo por su pervivencia sino también por sus logros, reconocidos internacionalmente. Además, ellos han historiado muy bien el desarrollo de la evaluación del desempeño docente que han tenido en su sistema educativo desde el triunfo de su revolución el 1ro. de enero de 1959: primera etapa (de 1959 a 1971), sobre la base de la reforma educativa de 1959, en julio de 1962 se establece el sistema para la evaluación de maestros y directores de escuelas primarias, que consideraba trabajo docente, superación, antigüedad y otras especificaciones (por atender aula de aceleración, de seguimiento, superación obrera, etc.) con una puntuación determinada en cada caso y con neta orientación estimulativa; segunda etapa (de 1972 a 1981), en la que sobre la base de los acuerdos críticos y de acción tomados en el I Congreso de Educación y Cultura, el II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas y el I Congreso del Partido Comunista de Cuba, se inicia una verdadera revolución educativa en Cuba, empleándose para la evaluación de los docentes cubanos, el método de escogencia, en la que el evaluador elige necesariamente una de las cinco alternativas desde extrema negativa hasta extrema positiva, de tal modo que describa de la mejor manera el desempeño del docente en cuestión en cada uno de los 24 indicadores que detallaban los desempeños; además, se disminuía el rol fiscalizador de los evaluadores, reforzándose al máximo los de asesoría y apoyo. Tercera etapa (de 1982 a 2004), en la evaluación del desempeño docente se enfatiza el principio de "pago por mérito" con propósitos estimulativos, la evaluación constante y la reducción de las dimensiones a evaluar a sólo 3 (resultados del trabajo, preparación para el desarrollo del trabajo y características personales y cumplimiento de las normas de conducta y ética profesional) y únicamente a 12 indicadores. Se abandonó el método de escogencia forzada, dándose libertad de procedimientos a los evaluadores, aunque predominó la observación directa de sus clases. En ninguna de las etapas se señaló a

los directivos educacionales con precisión, objetividad y especificidad, las mejores vías y métodos para la evaluación del desempeño docente **(Valdés, 2004)**.

- Al surgir el movimiento de Escuelas Eficaces en los Estados Unidos y difundirse desde 1970 hacia adelante, luego de la publicación y difusión internacional de las pesimistas conclusiones del Informe Coleman que atribuían un impacto mucho mayor al ámbito familiar y el nivel socioeconómico de los alumnos al explicar el rendimiento de ellos y de las escuelas subestimando la dotación de medios materiales de la escuela y sobre todo el factor profesorado y curricular, lo cual contrastaba con abundante evidencia empírica e investigativa, resultó claro que existían escuelas verdaderamente eficaces, capaces de compensar la influencia de los factores ambientales. Las investigaciones acerca de los rasgos comunes de estas escuelas eficaces, permitieron evaluar e identificar algunos aspectos propios del desempeño docente, tales como una elevada participación del profesorado en las decisiones pedagógicas, considerándoseles como profesionales expertos; asimismo, una gran estabilidad del profesorado, lo cual es generador de un clima de orden y compromiso personal con la institución, formación y desarrollo profesional permanente simultáneo a la estimulación de expectativas individuales y colectivas; y un clima de motivación, reconocimiento y refuerzo entre directivos, profesores y alumnos **(López, 1994)**.

- El movimiento de Mejora de la Escuela también llegó a incidir en la evaluación del desempeño docente. Así, Bennet y otros (1984) evaluaron múltiples desempeños docentes, comprobando que muy pocos docentes investigan por qué sus alumnos cometen errores; Jones (1985), en una muestra de 69 profesores escoceses, halló que casi ninguno asumía reflexivamente su práctica docente, llegando a proponer un algoritmo metaevaluativo. Los trabajos de Stenhouse y Elliot (1981), a través de la Red de Investigación para la Acción en Clase del Instituto de Investigación de Cambridge, sirvieron para proponer la técnica de la

triangulación evaluativa (docente, alumnos y un observador independiente), como alternativa autoevaluativa del desempeño docente **(Wilson, 1998)**.

- Con el desarrollo de la teoría de la modelación y simulación, se desarrollaron modelos matemáticos especiales como expresión funcional de la evaluación del desempeño docente, directamente análogos de las funciones de productividad económica como los de Levitán (1984) y los de Quiñónez y Yacuzzi (2003) en el extranjero, así como los de Cahuana (2006) en el Perú.

- Los Foros Mundiales de Educación de Jomtien (1990), Dakar (2000) y Porto Alegre (2003), así como los Foros Regionales de Educación de Quito (1999), Cochabamba (2001) y La Habana (2002), lo mismo que en los trabajos de importantes comisiones internacionales de educación como las dirigidas por Edgar Faure (1972) y Jacques Delors (1995), todos ellos promovidos por la UNESCO, también han constituido hitos donde se ha demostrado de diversa manera e intencionalidad, el unánime interés por la calidad educativa en general y el desempeño docente y su evaluación en particular. Un ejemplo es la Declaración de Cochabamba (2001), donde se urge a solucionar integralmente la cuestión docente por considerarlo un factor clave de la problemática educativa, enfatizando en su formación continua, la investigación, remuneración adecuada, desarrollo profesional, responsabilidad por los resultados del aprendizaje y evaluación de su desempeño **(UNESCO, 2001)**.

- El interés investigativo sobre evaluación del desempeño docente cobra impulso mayor cuando se hacen explícitas manifiestas contradicciones en los resultados. Por ejemplo, mientras los investigadores mexicanos Muñoz y Guzmán (1991) hallaban que los factores docentes explicaban sólo el 5.8% de la varianza del rendimiento escolar (medido a través de los conocimientos de matemática y lenguaje), Bohn y otros (1991), determinaron que los factores docentes estudiados explicaban el 45%

de la antedicha varianza. Luego se incorporó otra posición discrepante: Keane (1992), estudiando escuelas elementales estadounidenses, consideró que los resultados no eran concluyentes para establecer la relación entre la actitud del docente y la del alumno con respecto al rendimiento de éste en matemática, entre otros resultados.

- Con el desarrollo diversificado y hasta contrastante de teorías pedagógicas y evaluativas en educación, resultó claramente demostrable que la evaluación del desempeño de diversos tipos de profesores (convencional, constructivista, cualitativo, etc.), no podía ser efectuada de igual manera, por lo que se han desarrollado diversos enfoques teórico-prácticos ad hoc, como reseña Eisner (1998). Lo mismo ha sucedido con la amplia teoría desarrollada sobre el rendimiento escolar como objeto, el éxito y logro académico, la pugna entre cuantitativismo y cualitativismo, etc., ámbitos en los cuales han ido desarrollando sus propios aparatos de evaluación del desempeño docente, como bien se reseña en el estudio de Gutiérrez (2003).

- Las investigaciones acerca de la evaluación del desempeño docente adquirieron ya gran diversificación desde la década de 1960-70, como los casos de Hamachek (1968), Lafourcade (1974) y muchos otros, quienes estudiaron esta cuestión sobre todo en función de otras variables involucradas, como el clima organizacional, la motivación y la capacitación profesional. A juzgar por los múltiples trabajos que van surgiendo, como los de Nieves (1990), Freitas (1991), Romero de Assef (1993), Velásquez (1994), Díaz (1994), Tabúas y Estacio (1994), Bello (1995), Quiñónez y Yacuzzi (2003), Cahuana (2006) y muchos otros, es evidente que el interés y la necesidad de estos trabajos, se ha redoblado.

- En América Latina, desde fines de los años 80 del siglo XX, los diversos países han comenzado a instalar sistemas nacionales de evaluación de sus sistemas educativos, aunque su preocupación central es el sistema de evaluación del rendimiento escolar, lo cual presupone o deviene concomitante a la evaluación del desempeño docente. No obstante, eran

ya tradicionales en un grupo de países, entre ellos el Perú, la evaluación de los postulantes a las carreras docentes en universidades e institutos pedagógicos. Un segundo grupo de países, poseen estructuras institucionales nacionales que conducen estos procesos, tales como Cuba, México, Paraguay y Uruguay. Brasil emplea ambas formas complementariamente. Y Perú ha empleado esta segunda forma últimamente (2007), pero sólo para los Institutos Pedagógicos. Aunque la mayoría de países de la región hacen prevalecer la evaluación del desempeño docente a partir del trabajo de las direcciones de las escuelas y de los supervisores de los diferentes niveles del sistema educativo, algunos países como México y Perú, constituyen excepción, puesto que son las evaluaciones de conocimientos generales, pedagógico-curriculares y de especialidad, los que constituyen la base de su sistema evaluativo.

- Cabe considerar que en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, realizada en octubre de 1994, se debatió con amplitud la problemática de la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. De modo tal que en la Declaración Final del Taller sobre Evaluación de Docentes y Centros Educativos, en su 4to. punto, inciso a), se considera la necesidad de consolidar sistemas de evaluación educativa en todos los países miembros. En la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno efectuada en San Carlos de Bariloche (Argentina) el mes de octubre de 1995, los mandatarios de las veintiún naciones expresaron en la declaración respectiva, su decidido apoyo al Programa de Cooperación para el desarrollo de los Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa. Y en la Reunión Subregional de los Países Andinos sobre Políticas de Evaluación y Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación realizada en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), se propuso acerca del caso peruano, la necesidad de capacitar a su equipo técnico, contribuyendo así al establecimiento de

una base operativa institucional orientada al logro de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

- En el Perú, desde el inicio de la planificación estatal sistemática moderna en 1956, cuando se crea el Fondo Nacional Económico y los planes departamentales, así como desde 1963, cuando se crea el Sistema Nacional de Planificación y se promueven los planes sectoriales de desarrollo, fue surgiendo algún interés por alcanzar ciertas metas de calidad en educación. Esto se desarrolló aún más en el período 1968-75 de la Reforma Educativa velasquista, deteriorándose severamente luego.

- En el Perú se han tomado muy esporádicamente evaluaciones del desempeño docente en investigaciones particulares, de organismos no gubernamentales o por parte del Estado. No obstante, en el período reciente, son tres las que han alcanzado relevancia: a) En 1999, se aplicó una prueba escrita única de selección múltiple con intención diagnóstica, a aproximadamente 70 mil docentes de diversas especialidades; b) En el año 2002, el Ministerio de Educación tomó 14 pruebas de suficiencia profesional sobre conocimientos generales, pedagógicos y especializados, a 95, 270 docentes como medio de seleccionar a quienes deberían alcanzar la condición laboral de nombrados; c) El año 2007, el Ministerio de Educación ha tomado una nueva evaluación docente general, en condiciones de gran oposición magisterial, forzadamente y con fuerte repercusión ideopolítica y técnica en la sociedad civil. En general, aunque estas pruebas no evalúan propiamente el desempeño sino el conocimiento de los docentes, se sabe que todas estas evaluaciones indican categóricamente que existen severas deficiencias en la capacidad cognitiva de los docentes, lo cual ya se evidenciaba desde las evaluaciones efectuadas a los programas conocidos como PLANCAD y PLANGED, que habían formado "facilitadores" y "gerentes" masivamente. El escenario actual y futuro a corto plazo, presenta a la evaluación del desempeño docente en el orden

del día y como prioritaria en la agenda educativa, a la vez que en el centro de agudas controversias **(Piscoya, 2005)**.

- Aparte de ello, en el Perú existe ya una dilatada casuística legal y fáctica sobre evaluación del desempeño docente a nivel particular o localizado. Así, durante el primer gobierno de Fernando Belaúnde, en 1964, en la Ley 15215 de Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional, se considera formalmente la evaluación docente, estableciendo en su Art. 26, que la misma tiene por finalidad la apreciación justa de su grado de preparación, méritos, deméritos y aptitudes demostradas en el ejercicio de la actividad magisterial. Veinte años después, en 1984, durante el segundo gobierno de Belaúnde, se promulga la Ley del Profesorado, donde se incluye la evaluación de los profesores como permanente, integral e incluyendo cuatro aspectos: antecedentes profesionales, desempeño laboral (eficiencia en el servicio, asistencia, puntualidad y participación en el trabajo comunal), méritos y deméritos.

- Asimismo, la Ley General de Educación 28044, en sus artículos 14, 15 y 16, disponía ya la creación y legislaba acerca de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Y en otros dispositivos como el Reglamento del Sistema de Gestión Educativa (artículos 34, 67 y 71) y la Ley Orgánica de Municipalidades (Art. 82), se incluyen disposiciones específicas sobre calidad educativa y su evaluación.

- Una expresión de estos avances en evaluación del desempeño docente y la calidad educativa en general, es que las diversas unidades del Ministerio de Educación y sus órganos descentralizados, poseen sus respectivos instrumentos de evaluación. Por ejemplo, la Dirección Nacional de Educación Superior y Tecnológica, posee su actual Matriz de Características de Calidad Educativa, que evalúa seis factores o componentes: desarrollo institucional; gestión, organización y administración; procesos pedagógicos; docentes; estudiantes y egresados; y recursos físicos y financieros **(Ministerio de Educación,**

**2004).** Otra notoria expresión de lo antedicho, es que diversas universidades, entre ellas la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, están desarrollando la mención de Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa a nivel de postgrado (maestría), desde hace varios años.

- Y en la actualidad, además de lo que establece la Ley de la Carrera Pública Magisterial, se ha creado y reglamentado ya tanto el Colegio de Profesores del Perú, que incluye entre sus funciones y responsabilidades, el desarrollo permanente de la calidad profesional docente, como el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), organismo que cuenta con una directa implicancia en las cuestiones que se estudian aquí, demostrándose por lo menos formalmente el interés antedicho.

#### **2.2.3.3.5 Características y clasificaciones.**

Acerca de estos temas, es importante efectuar preliminarmente, dos consideraciones importantes:

a) Las características de la evaluación del desempeño docente las asumimos también como cualidades, requisitos o condiciones ideales de la misma; asimismo, se interpreta como características, a los rasgos que posee en el sentido más amplio y multilateral que la literatura especializada registra;

b) Ante la generalizada anarquía tan conocida en el empleo de terminología disímil en cuanto a las clasificaciones de la evaluación del desempeño docente, puesto que se trata de clases, tipos, modelos, modos, modalidades, momentos, etc., con extrema liberalidad y subjetivismo, se ha optado por considerar todas estas taxonomías bajo la denominación genérica de "clasificaciones", variando solamente los criterios correspondientes.



Las características generalmente más reconocidas y consideradas relativamente como de mayor relevancia, son las siguientes:

- Integral: afín a decir que debe ser holística, completa y autosuficiente, consiste en abarcar y comprender todos los aspectos, métodos, técnicas, instrumentos, etc., que sean necesarios;
- Científica: debe basarse en principios, leyes, categorías y procedimientos validados canónicamente;
- Continua: se asocia a lo permanente y consiste en que debe tener estabilidad en el tiempo, no tener grandes discontinuidades, “vacíos” o “silencios” evaluativos;
- Participativa: todos los sujetos involucrados deben tener un rol activo en las diversas funciones de significación del proceso evaluativo **(Ruiz, 1996)**;
- Sistemática: debe obedecer a una articulación coherente de elementos y estructuras de carácter unitario;
- Flexible: debe adecuarse con facilidad a diversas condiciones y circunstancias **(Sarubbi, 1981)**;
- Dinámica: debe ser un proceso muy activo y variable según las necesidades o requerimientos del proceso;
- Objetiva: la evaluación debe basarse en hechos concretos y reales, no en especulaciones subjetivas;
- Comparativa: a lo largo de todo el proceso, debe expresar facilidad para establecer analogías y extrapolaciones consistentes;
- Orientadora: debe ser fecunda en servir de pauta a otros desarrollos evaluativos;
- Praxológica: debe servir directamente a la praxis educativa, tender a solucionar problemas concretos de la vida educativa real;
- Ética: debe guardar rigurosamente los principios morales y valorativos propios del quehacer educativo;

- Oportuna: la evaluación del desempeño docente debe efectuarse en la coyuntura temporal o epocal que corresponda y se necesite, no en períodos que generen resultados anómalos o contraproducentes;
- Realimentadora: debe servir para revisar y corregir procesos o etapas previas del proceso educativo o evaluativo;
- Especializada: todo el proceso evaluativo debe ser conducido y ejecutado por personas entendidas y experimentadas en la materia;
- Procesal: sus resultados no deben depender de una instancia única sino de toda una serie de etapas o fases adecuadamente integradas;
- Verificable: sus diversas fases y resultados finales deben ser reproducibles y comprobables adecuadamente;
- Optimizadora: sus resultados deben coadyuvar de modo efectivo a elevar significativa y comprobadamente la calidad promedio del desempeño de los docentes;
- Desarrolladora: los resultados de la evaluación deben coadyuvar eficazmente al despliegue de las potencialidades de los docentes, en este caso;
- Crítica: estas evaluaciones entrañan necesariamente una valoración, es decir, la consideración relativa de los méritos y limitaciones del desempeño docente;
- Consistente: en el sentido de ser sólidamente fundamentada;
- Legítima: todo el proceso debe estar enmarcado en normas y disposiciones que han alcanzado reconocimiento consensual en los sujetos involucrados;
- Investigativa: todo el proceso de evaluación debe asumirse como una investigación científica **(Del Castillo, 2006)**;
- Motivadora: en el sentido de estimuladora, porque deben propiciar proactivamente las potencialidades individuales y colectivas de los desempeños docentes;

- Metódica: la evaluación del desempeño docente debe seguir un proceso sustentado metódicamente, es decir, en procedimientos generales consistentes **(Nieves, 2002)**;
- Estratégica: debe orientarse a logros continuos de mejores posicionamientos que posibiliten potenciamentos de largo y muy largo plazo;
- Pedagógica: porque debe involucrar procesos de enseñanza-aprendizaje para todos los sujetos involucrados;
- Involucradora: a lo largo de todo el proceso se debe ir comprometiendo concientizadamente a los diversos sujetos de la educación a coadyuvar positivamente en los logros optimizadores de la calidad de desempeño docente **(López, 1994)**;
- Claridad: todos los sujetos de la educación involucrados deben tener pleno y comprensible acceso a los diversos referentes del proceso evaluativo;
- Empática: el proceso evaluativo debe significar la maduración optimizadora del clima de relaciones interpersonales entre los sujetos involucrados;
- Profundidad: todo el proceso debe orientarse al logro de verdades evaluativas esenciales y no superficiales o fenoménicas **(Valdés, 2004)**;
- Planificada: por el mismo hecho de ser sistemática, la evaluación ha de ser un proceso adecuadamente previsto y meditado en función de políticas predeterminadas;
- Viable: no se trata de proponerse objetivos utópicos cuyo incumplimiento generen consecuencias frustrantes, sino considerar un proceso realizable y realista **(Stufflebeam y Shrinkfield, 1995)**;
- Válida: todo el proceso, incluyendo sus resultados, debe expresar realmente aquello que se da efectivamente en la realidad;
- Aceptada: se debe evitar imposiciones y autoritarismos, tendiendo más bien a situaciones de consensuado acuerdo de los involucrados;

- Organizada: como negación del desorden y la anarquía, debe mantenerse una estructura y funcionamiento ordenado racionalmente;
- Pública: en el sentido de abierta y como negación del secretismo, la evaluación debe mantener un adecuado acceso de los implicados directamente en la evaluación y de otros sectores interesados de la sociedad;
- Subjetiva: es una característica que no se opone necesariamente a la cualidad de objetiva, puesto que la evaluación no es efectuada por máquinas sino por sujetos, comenzando por el hecho que son seres humanos quienes efectúan las valoraciones, estándares, etc.; no se debe confundir con el carácter de subjetivista, en el que sí hay interferencias, a veces inmoral y delictivamente sesgadas;
- Transparente: que funde las condiciones de pública y claridad, pero que conjunciona además la de ética, configurando una cualidad que precisamente es la antípoda de lo doloso;
- Humanista: debe expresar los más altos ideales humanos y un permanente respeto por los derechos humanos en particular y la persona humana en general;
- Apelativa: deben existir instancias legitimadas que posibiliten hacer de la evaluación, un proceso deliberativo y cuestionante que excluya dogmatismos y avasallamientos;
- Pertinente: en el sentido que debe obedecer a necesidades que fluyan de la realidad y las expectativas de los sujetos involucrados en el proceso y no a iniciativas orientadas dolosamente;
- Imparcial: en el sentido que no deben existir privilegios ni vetos, favorecidos ni desfavorecidos arbitrariamente;
- Responsable: porque los involucrados en el proceso, evaluados y evaluadores, deben asumir debidamente todas las consecuencias de sus actos;

- Estandarizada: toda evaluación debe contar con referentes de desempeño en función de los cuales efectuar las valoraciones correspondientes;
- Democrática: en el sentido de no ser impuesta arbitrariamente y que respete los derechos de las personas, exista rendimientto de cuentas, renovación periódica de cargos, tolerancia, etc.;
- Teleológica: en el sentido que toda evaluación debe poseer un sistema de finalidades, objetivos y metas consistentes;
- Comprensiva: en el doble sentido que el proceso total, inclusive sus resultados, deben ser fácilmente entendibles y que abarquen todos los elementos que sean necesarios;
- Diferencial: en el doble sentido que debe discriminar sus recursos evaluativos para cada caso y, asimismo, sus resultados deben servir para distinguir niveles de rendimiento, tendencias y otros aspectos relevantes;
- Cualicuantitativa: el proceso investigativo debe incluir y conjuncionar, según las necesidades, recursos evaluativos de naturaleza cualitativa y cuantitativa;
- Valorativa: todo proceso evaluativo incluye fases e intencionalidades en el que se adopta una postura crítico - axiológica destinada a asignar o reconocer determinados méritos y limitaciones al objeto evaluado;
- Selectiva: según la cual es necesario, desde las fases más tempranas del proceso evaluativo, adoptar posturas discriminantes de la calidad de los recursos evaluativos, procurando optimizarlos adecuadamente. Esto, a su vez, garantizará la calidad de todo el proceso;
- Confiable: en el doble sentido, tanto psicológico de la credibilidad que debe tenerse en todo el proceso, como de la regularidad, constancia o reproducibilidad de resultados en las mismas condiciones de una evaluación;
- Diagnóstica: la evaluación debe posibilitar o proporcionar el conocimiento cabal de la realidad del desempeño docente, en todos los

sentidos y dimensiones para la que ha sido planificada y aún en otros significados no predeterminados;

- Pronóstica: en el sentido de predictiva, puesto que la evaluación del desempeño docente debe posibilitar la formulación de tendencias o proyecciones hacia determinados escenarios explícitamente determinados;

- Heurística: puesto que debe promover y vehicular el autodescubrimiento de la propia realidad evaluada en la que se desempeñan los sujetos de la educación involucrados;

- Metaevaluativa: es preciso considerar instancias en que se proceda a evaluar la evaluación que se ha llevado o está llevándose a cabo;

- Efectiva: puesto que el proceso de evaluación debe garantizar simultáneamente eficiencia y eficacia;

- Confidencial: porque no debe divulgar datos o informaciones considerados privados o íntimos de los involucrados;

- No coercitiva: en el sentido que no debe ser impuesta o forzada autoritariamente;

- Eficaz: la evaluación debe cumplir cabalmente con los objetivos para los que se ha llevado a cabo;

- Colateral: debe evaluar y registrar también lo imprevisto, lo contingente, lo no buscado o imprevisto, lo no observable; generalmente, como un plus o información adicional a lo previsto;

- Asertiva: debe implicar la comunicación franca y sincera de los resultados de la evaluación a cada interesado individual y colectivamente, pero sin herir la susceptibilidad de nadie ni atentar contra sus derechos.

Con menor grado de énfasis y generalidad entre los especialistas, también se mencionan las siguientes características:

- Indirecta: como recurso comparativo con los resultados de medios evaluativos directos; por ejemplo, se puede evaluar el desempeño docente a través de los resultados del rendimiento académico de los

alumnos;

- Referencial: en el sentido que los resultados de la evaluación nos sirven de recurso orientador para la toma de decisiones pedagógicas y directivas en general y también que se emplean en ella otras orientaciones consistentes;
- Acumulativa: en el sentido que no es acto único sino un proceso de performances que se va yuxtaponiendo en un período dado;
- Social: la evaluación no debe ser obra exclusiva de una persona sino más bien obedecer a la movilización unitaria de equipos y grupos sociales, es decir, una obra colectiva;
- Formativa: los resultados se van procesando a lo largo de un período dado de tiempo;
- Educativa: porque presenta implicancias formativas para todos los sujetos involucrados en la evaluación;
- Relativa: en el sentido que sus resultados no se consideran en términos absolutos sino como referidos a un determinado juego de circunstancias;
- Justa: porque debe ser compatible con criterios de equidad y redistribución reconocidos y consensuados;
- Multipropósito: en el sentido que generalmente las evaluaciones pueden servir a muchos objetivos simultáneamente;
- Intencional: puesto que constituyen procesos deliberadamente efectuados;
- Concurrente: porque se tiende a que los recursos, fases y acciones converjan en una lógica o racionalidad unitaria;
- Política: porque constituye el ejercicio de un poder y la plasmación de determinadas concepciones generales y específicas acerca de la sociedad, la educación y la misma evaluación;
- Estocasticidad: porque incluye fenómenos o eventos fortuitos, eventuales o contingentes a lo largo de su desarrollo, los que deben tratar de prevenirse y controlarse.

- Compartida: porque todo el proceso, incluyendo los resultados, obedecen a la acción compartida de varios sujetos y la institución en su conjunto y no se trata de monopolizar nada;
- Criterial: porque en diversos aspectos del proceso, se toman decisiones basadas en referentes preestablecidos que expresan determinados puntos de vista sobre el tema en cuestión;
- Compleja: toda evaluación implica la convergencia de múltiples aspectos subjetivos y objetivos, necesarios y casuales, estructurales y funcionales, humanos y materiales, todo lo cual le da un carácter complicado y nada simple al proceso (**Santos, 2001**);
- Clarificadora: en el sentido que permite comprender aspectos que previamente a la evaluación resultaban oscuros o herméticos a su elucidación;
- Indagatoria: puesto que implica siempre una actitud de pesquizaje, de inquirir la realidad evaluada y su contexto para obtener resultados;
- Endógena: en el sentido que los principales procesos e implicancias se gesten y desarrollen según los requerimientos de desarrollo de la realidad evaluada y al interior de ellas;
- Autorreflexiva: puesto que debe implicar que todo sujeto y el colectivo social evaluado, asuma una actitud crítica sobre sus propios desempeños y las posibilidades de su optimización.

En lo referente a las clasificaciones y/o tipologías de la evaluación del desempeño docente, a pesar de intentarse cierta racionalidad taxonómica asociando modelos o teorías a concepciones pedagógicas o educativo-epistemológicas, los enfoques a procesos, momentos o etapas y las modalidades, formas y tipos a los procedimientos, no deja de existir el desorden o anarquía antedicho en la literatura especializada al respecto, por lo que adoptamos la postura de sistematizarlas considerando solamente los criterios y no repitiendo cada clase o tipo de evaluación en los diversos autores considerados. En tal sentido, las diversas posturas clasificatorias sistematizadas, son las siguientes:



a) Según la conformación temporal de la información o las etapas del proceso en que se enfatizan:

- Evaluación formativa o de procesos: se realiza gradual, analítica y longitudinalmente en cada una de las etapas del proceso educativo;
- Evaluación sumativa o de resultados: se realiza totalizadora, sintética y transeccionalmente, al final del proceso educativo.

b) Según la orientación temporal del proceso evaluativo:

- Evaluación proactiva: orientada del presente hacia el futuro; se evalúan condiciones y posibilidades;
- Evaluación retroactiva: orientada del presente hacia el pasado; se evalúan resultados.

c) Según el origen de la acción evaluativa:

- Evaluación desde adentro y por los de adentro: es decir, totalmente endógena;
- Evaluación desde adentro y por los de afuera: endógena sólo en cuanto a la decisión de evaluar pero mediante operador externo;
- Evaluación desde afuera y por los de adentro: exógena sólo en cuanto a la decisión de evaluar pero mediante autoevaluación;
- Evaluación desde afuera y por los de afuera: es decir, totalmente exógena.

d) Según el tipo de programa aplicado o en desarrollo:

- Evaluación de programas experimentales o nuevos: de carácter exploratorio, define objetivos, problemas, población objetivo, etc.;
- Evaluación de ajustes: valora las variaciones de programas en marcha y tiende a mejorar la cobertura, eficacia, utilidad, etc. ;
- Evaluación de impacto: enfatiza en los efectos generados;
- Evaluación de eficacia: enfatiza en el cumplimiento de objetivos;
- Evaluación de eficiencia: enfatiza en el análisis de costos;
- Evaluación de efectividad: enfatiza en los logros habituales;
- Evaluación de programas establecidos: pueden ser rutinarios o por indicios de problemas de efectividad.

e) Según el ámbito del objeto de evaluación:

- Evaluación global o institucional: implica a todas los procesos e instancias de la institución, la que se asume como una unidad funcional que articula a unidades de gestión;
- Evaluación parcial o de programas: involucra a sólo una parte de las unidades de gestión del sistema, orientándose a valorar la calidad de sus logros como base para ulteriores tomas de decisión.

f) Según los sujetos o agentes que evalúan:

- Evaluación interna o autoevaluación: realizada por los propios sujetos evaluados;
- Evaluación externa o heteroevaluación: realizada por agentes externos, generalmente pares académicos, sobre la base de los resultados de la autoevaluación;
- Evaluación por pares académicos o coevaluación: realizada por agentes externos o internos pero similares a los evaluados.

g) Según la naturaleza de la información que prioriza:

- Evaluación cualitativa: prioriza información relativa a propiedades caracterizadoras y tiende a evitar recursos cuantitativos como insumos y resultados;
- Evaluación cuantitativa: prioriza información del tipo de mediciones numéricas y tiende a evitar recursos cualitativos como insumos y resultados (**Mateo, 2000**);
- Evaluación cualicuantitativa: emplea recursos cualitativos y cuantitativos, con determinados énfasis.

h) Según concepciones sobre evaluación:

- Evaluación como juicio de expertos: juicio de valor emitido por un entendido en la temática a evaluarse en los sujetos;
- Evaluación como medición: cuantificación de rendimientos o desempeños en base a instrumentos estandarizados, interpretándose luego tales resultados.

- Evaluación como coherencia entre resultados y objetivos: busca establecer en qué medida se cumplen o no los objetivos preestablecidos;
- Evaluación en términos cibernéticos: asume la praxis educativa y la evaluación como sistema con entradas, procesos y salidas en un contexto dado, privilegiando su aporte para la toma de decisiones optimizadora;
- Evaluación como estimación del mérito: implica mediciones y calificaciones sobre las que se hace una valoración en términos normativos o criteriosales;
- Evaluación como ayuda al aprendizaje: es la que procura aportar insumos a los evaluados, a fin que autorregulen optimizadamente sus desempeños **(Pacheco, 2004)**.

i) Según etapas del proceso de evaluación:

- Evaluación de contexto: trata del ambiente o condiciones en que se desarrolla el desempeño docente y ayuda al planeamiento identificando necesidades, problemas, recursos, limitaciones, etc.;
- Evaluación de entrada o inicial: diagnostica puntos de partida, posibilita reajustar procesos, conocer potenciales y saberes previos de los docentes, programar intercambios de experiencias y capacitaciones, etc., desde el comienzo de las acciones educativas;
- Evaluación de proceso: considera cómo marcha el desempeño docente posibilitando intervenir oportuna y optimizadamente;
- Evaluación de salida, de producto o final: actúa sobre los resultados del desempeño docente, valorándolos críticamente, explicándolos y proponiendo recomendaciones **(Biggs, 1999)**.

j) Según las bases de comparación:

- Evaluación referida a criterios: implica valorar el desempeño docente comparándolo con el criterio inherente a un objetivo de conducta específica a demostrarse;
- Evaluación referida a normas: implica valorar el desempeño docente comparándolo con el desempeño de otros docentes;

- Evaluación libre de objetivos: es de efectos totales, al margen de objetivos planificados o no, comparándose generalmente con un sistema ideal (**Scriven, 1990**);

- Metaevaluación: es la evaluación de la evaluación en base a concepciones o paradigmas de gran generalidad.

k) Según la evolución de las funciones que cumplen las instituciones educativas en la sociedad:

- Evaluación como calificación: implican asignación de nota a los desempeños docentes mediante la aplicación de pruebas o controles, generalmente con propósitos selectivos, jerarquizadores y sancionadores;

- Evaluación objetiva: propia de la concepción positivista con tendencia psicométrica, emplea pruebas estandarizadas de medición del desempeño docente, generalmente con propósitos diagnósticos;

- Evaluación operativa: propia del modelo operacional-conductista de Tyler, usa cada parte de las pruebas objetivas o tests criterioles, para comprobar la relativa consecución de un objetivo de desempeño docente;

- Evaluación cualitativa: se incorporan enfoques ambientalistas, ecológicos y etnográficos, expresando la complejidad empírica y teórico-ideológica del desempeño docente, conduciendo a una valoración holística y dinámica;

l) Según modelos o teorías:

- Asociadas a concepciones pedagógicas:

- Evaluación tradicional: es calificadora, seleccionadora, cognitivista-intelectualista, memorista, autoritaria y sancionadora;

- Evaluación activista: es dinámica, practicista, efectista y participativa;

- Evaluación tecnicista: es sistémica, predeterminada, por objetivos, calificadora, estandarizada, externa y determinística;

- Evaluación humanista o personalizada: prioriza las actitudes, se orienta a la estimulación, emplea la observación sistemática y la autoevaluación preferencialmente;

- Evaluación marxista: es multifacética, socioculturalista, ideopolítica y orientada al cambio cualitativo;

- Evaluación constructivista: por competencias, realimentadora, emplea pruebas de desarrollo y proyectos e inclusive la metaevaluación;

- Evaluación histórico-crítica: valora la praxis docente general, se orienta a optimizar la toma de decisiones, emplea el desarrollo vivencial y prioriza la coevaluación.

- Asociada a concepciones educativo-epistemológicas:

- Evaluación positivista o postempirista: cuantitativista, como medición, valora el cambio de conducta, los objetivos, al docente como tecnólogo educacional o ingeniero de conductas;

- Evaluación hermenéutica: cualitativista, valora el cambio de actitudes, las relaciones humanas, el aprender a ser y al maestro orientador;

- Evaluación crítica: subordina lo cuantitativo a lo cualitativo, valora el aprendizaje transformador, el desarrollo total, al profesor-alumno y al maestro mediador;

- Evaluación holística: totalizador, ejerce motivación intrínseca-extrínseca, valora al docente integral, facilitador y transformador **(Del Castillo, 2005)**.

m) Según la calidad y experiencia de los evaluadores:

- Evaluación amateur: subjetiva, poco sistemática, autoevaluadora, tranquilizante y tolerante;

- Evaluación profesional: científica, experta, fundamentada y de buen poder demostrativo, pero no deben intervenir precozmente para no ahogar el potencial de iniciativa y creatividad de la docencia **(Stufflebeam y Shinkfield, 1995)**.

n) Según el control que se ejerce sobre el proceso de evaluación:

- Evaluación intrínseca: el control o dominio del proceso general de evaluación reside en el propio ente evaluado y valora más las cualidades mediacionales del docente;

- Evaluación extrínseca: el control o dominio del proceso general de evaluación reside en alguien ajeno al ente evaluado y valora más el efecto de los docentes sobre los clientes (alumnos, padres de familia, comunidad).

ñ) Según las ideologías evaluativas:

- Evaluación de ideología separatista: rechazan la evaluación como actividad autorreferente y proponen la participación de evaluadores totalmente independientes de los evaluados;

- Evaluación de ideología positivista: constituye prácticamente en un rechazo de la naturaleza evaluativa de la ciencia y su autolimitación a la medición "objetiva", exacta, rigurosa y única;

- Evaluación de ideología administrativa: tendencia a producir informes evaluativos favorables, regimentados y autosatisfactorios;

- Evaluación de ideología relativista: todo es relativo, no hay verdad objetiva; proponen perspectivas, criterios, valoraciones y respuestas múltiples (**Scriven, 1990**).

o) Según su normotipo:

- Evaluación nomotética: basada en principios generales y produce resultados válidos para grupos de sujetos y muy extrapolables;

- Evaluación normativa: clasificación grupal en base a promedios;

- Evaluación criterial: clasificación grupal en base a objetivos.

- Evaluación idiográfica: basada en evidencias endógenas únicas, de validez sólo para ese caso y en tales circunstancias, con nulo poder de extrapolación.

p) Según su racionalidad general:

- Evaluación funcional: destinada a describir evaluativamente el cómo es el desempeño docente con propósitos justificadores o transformadores intrasistema;

- Evaluación investigadora o investigación evaluativa: destinada a descubrir evaluativamente el porqué es así el desempeño docente con propósitos transformadores supra o extrasistémicos (**Santos, 2001**)

q) Según su carácter innovador:

- Evaluación tradicional u ortodoxa: desde la racionalidad técnica, de acción táctica, sumativa, externa, criterial-normativa y vertical;

- Evaluación alternativa u heterodoxa: desde la racionalidad práctica, de acción comunicativa, formativa, interna, principista y horizontal.

r) Según los efectos buscados:

- Evaluación orientada a los resultados: efectista, pragmatista, focaliza respuestas válidas aquí y ahora, subestimando la calidad de los medios y la sostenibilidad;

- Evaluación orientada a la mejora: racional, optimizadora, integralista, selecciona medios adecuados y prioriza la sostenibilidad.

s) Según la consideración de la variable temporal:

- Evaluación sincrónica: la que se realiza al mismo tiempo, es decir, simultáneamente;

- Evaluación diacrónica: la que se realiza a lo largo del tiempo, es decir, en diversos momentos.

t) Según el énfasis teleológico:

- Evaluación diagnóstica: con el propósito de caracterizar global y analíticamente el estado actual del desempeño de los docentes evaluados;

- Evaluación pronóstica: con el propósito de caracterizar global y analíticamente las posibilidades futuras, potencialidades o tendencias de desarrollo del desempeño de los docentes evaluados.

u) Según el énfasis temporal:

- Evaluación táctica: cuando no involucra nuevos posicionamientos y es sólo coyunturalista o cortoplacista;

- Evaluación estratégica: cuando posibilita nuevos posicionamientos y tiende al largo o muy largo plazo.

v) Según la intencionalidad:

- Evaluación implícita: cuando no es declarada, anunciada ni prevista y, a veces, ni siquiera es intencional sino espontánea;

- Evaluación explícita: cuando es deliberada, declarada abiertamente y prevista a veces con mucha antelación.

w) Otras orientaciones:

- Evaluación sinfónica: evaluación conjunta de procesos totales de formación, aprendizaje y desempeño de los docentes durante un período dado y con instrumentos diversos por diferentes agentes evaluadores **(Morales, 2002)**.

- Evaluación diversificada: cuando posibilita la confluencia de varios métodos, técnicas e instrumentos que cubren a su vez diferentes medios expresivos del lenguaje humano, tales como la palabra oral y escrita, gráficos, música, teatro, plástica, vídeos y otros, en la recolección de datos, así como en variadas circunstancias del proceso evaluativo.

- Evaluación interactiva: cuando existe un flujo de información bidireccional o de retorno recíproco entre los evaluadores y evaluados, efectuándose con frecuencia a través de medios electrónicos de comunicación e información como el internet.

- Evaluación respondente: es opuesta a la evaluación preordenada, busca identificar los problemas, virtudes y defectos; evalúa lo planificado y lo colateral a lo largo de todo el proceso, su metodología es naturalista y las comunicaciones entre evaluadores y evaluados es continua e informal **(Stufflebeam y Shinkfield, 1995)**.

- Evaluación de contraposición: persigue sobre todo perfeccionar la toma de decisiones e intervienen dos equipos de evaluadores que investigan los pros y contras del desempeño docente, a fin de clarificar abiertamente sus principales problemas, sobre la base de abundante acopio argumental, como sucede en el modelo evaluativo judicial de Wolf;



- Evaluación iluminativa: surge cuestionando el modelo evaluativo basado en objetivos (tyleriano) por limitado, inadecuado, simplista y psicométrista, proponiendo un enfoque de totalidad basado en un paradigma de investigación antropológica que prioriza la descripción e interpretación sobre la valoración y la predicción.

- Evaluación sin metas: propuesta por Scriven, consiste en la investigación de todos los efectos generados por un programa, independientemente de sus objetivos, puesto que el evaluador los ignora a propósito;

- Evaluación de tendencias en gran escala: promovidos, entre otros, por el National Assessment of Educational Progress (NAEP) y el National Commission on Excellence in Education (NCEE) dirigida por Gardner, realizándose estudios nacionales o regionales de evaluación del desempeño docente, en una línea diversificada y orientada a investigar perspectivas y tendencias con propósitos de intervención;

- Evaluación para la responsabilidad: orientados a optimizar la organización institucional mediante la identificación y asignación de responsabilidades y autonomías individuales, grupales o por equipos, como en los trabajos de Lewis (1985), Ragan (1987) y muchos otros;

- Evaluación para la decisión-acción: que son investigaciones puntuales destinadas a garantizar adecuadas decisiones transformadoras del desempeño docente, como sucede en los trabajos de Schwab (1980) y Griffin (1985);

- Evaluación motivadora: cuando el propósito fundamental es potenciar las reservas psicosociales, actitudinales y aptitudinales de los docentes, a fin de optimizar gradualmente su desempeño, como en los trabajos de Guba (1999) y otros (Pla, 1993).

- Evaluación por países: que se refiere a los sistemas y modelos evaluativos del desempeño docente que se han ido desarrollando y que consideraremos en el tópico referente a modelos, en los casos brasileño,

estadounidense, cubano y chileno, que presentan particularidades de interés.

Desde luego, aunque existen otras diversas clases, tipos y clasificaciones de la evaluación del desempeño docente, tales como la evaluación como representación (Mc Donald), de prerrequisitos y muchas otras, no se trata aquí de agotar todas las clasificaciones existentes acerca de la evaluación del desempeño docente sino solamente brindar una muestra suficientemente amplia de las múltiples direcciones y encaminamientos que se han registrado o se hallan en actual desarrollo en el ámbito práctico o investigativo.

No está demás especificar que las clasificaciones y clases de evaluación mencionadas, con frecuencia no tienen la misma referencia semántica ni similar importancia para diversos especialistas, por lo que se ha considerado las nociones o referencias predominantes.

#### **2.2.3.3.6 Factores.-**

Directa o indirectamente, varios estudiosos del tema agrupan los factores del desempeño docente o de su evaluación (agentes que pueden hacer variar en algún sentido dicho proceso), basándose en determinados criterios. Así, tenemos:

a) Según el ámbito de procedencia del factor:

- Factores exógenos: proceden de fuera del ámbito educativo, tales como la situación socioeconómica de las familias de docentes y alumnos, el desarrollo de la ciencia y tecnología contextual, el modelo socioeconómico predominante, etc.;

- Factores endógenos: proceden de dentro del ámbito educativo, tales como la infraestructura y materiales didácticos disponibles, modelo educativo vigente, textos empleados, etc. **(Chiroque, 2000).**

b) Según el tipo de incidencia que ejerce el factor:

- Factores indirectos: se relacionan con las características y antecedentes del docente: vocación, rasgos personales, dominio de los contenidos;

- Factores directos: son todas aquellas acciones que realiza el docente en interacción con los alumnos: clima o ambiente de clase, liderazgo docente y otros **(Rodríguez y col., 1998)**.

c) Según las funciones docentes en que el factor se halla involucrado:

- Factores en la función facilitadora: calidad expositiva, calidad de respuestas, uso de bibliografía, relación temática, calidad explicativa, uso de recursos, métodos de enseñanza y conclusiones;

- Factores en la función evaluadora: calidad evaluativa, retroinformación, objetividad en asignación de puntajes, calidad de ítems y registro de calificaciones;

- Factores en la función orientadora: estimulación, asesoría, fomento de la colaboración y atención personal **(Nieves, 2002)**.

d) Según el patrón de comparación de resultados considerado:

- Factores teleológicos: entre objetivos logrados y objetivos previstos por los docentes;

- Factores sistémicos: entre niveles de entrada y salida de los docentes;

- Factores externos: entre los resultados de evaluación de desempeños de docentes de la institución y los de otras instituciones.

e) Según las condiciones de la evaluación:

- Factores subjetivos: si dependen de las personas: experiencia de los evaluadores, capacidad técnica, disposición de los evaluados, etc.;

- Factores objetivos: si dependen de los hechos: circunstancias de la evaluación, instrumentos empleados, etc.

f) Según la naturaleza de las condiciones de la evaluación:

- Factores en condiciones naturales o espontáneas: calidad de los evaluadores, instrumentos empleados, duración de la evaluación, etc.;

- Factores en condiciones artificiales: incentivos a los evaluados, prerrogativas de los evaluadores, propósitos explícitos de la evaluación, etc. (Romaguera, 2002).

g) Según el aspecto del proceso de evaluación, propuesto por Brock (1981):

- Factores contextuales: clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.;
- Factores procedimentales: instrumentos, retroalimentación, etc.;
- Factores relativos al profesor: motivación, eficacia, etc.

Basándose en este mismo criterio y en base a una serie de estudios de caso, Stiggins y Duke (1988), consideraron:

- Factores relativos a los docentes evaluados: expectativas profesionales, orientación hacia los riesgos, actitud hacia los cambios, tendencia a experimentar, actitud ante la crítica, conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza, conocimientos de su área de especialización y experiencias previas en evaluación docente;
- Factores relativos a los evaluadores: credibilidad, relación cooperadora con los docentes, confianza, capacidad expresiva no amenazadora, paciencia, flexibilidad, conocimiento técnico de la enseñanza, capacidad para crear sugerencias, familiaridad con los alumnos del profesor, experiencia pedagógica y sugerencias útiles.
- Factores relativos a los procedimientos de evaluación: claridad de estándares de rendimiento, grado de conciencia del profesor respecto a los estándares, grado en que el docente considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase, uso de observaciones de clases y examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos;
- Factores relativos a la retroalimentación para el profesorado: calidad de las ideas sobre la mejora, profundidad de la información, especificidad de la información, resumen de la información, grado en que la información es descriptiva, ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje, grado en que la retroalimentación está ligada a los

estándares, frecuencia de la retroalimentación formal y frecuencia de la retroalimentación informal.

h) Según los énfasis en diversos tipos de evaluación:

- Factores en evaluaciones basadas en capacidades frente a factores en aquellas basadas en el rendimiento: potenciales, tests, asunciones, etc.;
- Factores en evaluaciones según criterios de desarrollo frente a factores en evaluaciones de criterios uniformes: estadios de desarrollo docente, adecuaciones, versatilidad de criterios, etc.;
- Factores en evaluaciones subjetivas frente a factores en evaluaciones objetivas: fuentes de subjetividad-objetividad, controles, observaciones, naturaleza de los juicios, etc.;
- Factores en evaluaciones formativas frente a factores en evaluaciones sumativas: diagnósticos, estándares, técnicas de recolección de datos, valoraciones, etc.

#### **2.2.3.3.7 Paradigmas, principios, teorías, modelos, enfoques y diseños.-**

Asumimos los paradigmas como concepciones de vasta generalidad, como marcos o esquemas teóricos de interpretación básica que involucran supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos; son realizaciones científicas universalmente reconocidas y que por un tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad de científicos (**Kuhn, 1984**). Los principios, son enunciados generales que regulan el desarrollo de un ámbito más o menos definido de la realidad material o ideal. Las teorías, son sistemas de abstracciones descriptivas, explicativas, predictivas o retrodictivas de los fenómenos o ámbitos determinados de la realidad. Los modelos son teorías especiales que pretenden representar descriptiva y explicativamente una realidad específica. En el caso

específico de modelos de evaluación del desempeño docente, disponer de un modelo es contar con una estructura que permita evaluar tal desempeño con parámetros previamente establecidos, de modo que el docente sepa de antemano qué se le va a evaluar, cómo, cuándo y para qué (**Montenegro, 2003**), pudiendo ser empleadas como estructuras simplificadas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que se desean explicar (**Van Dalen y Meyer, 1981**). Por consiguiente, un modelo de evaluación del desempeño docente es una estructura que sintetiza los parámetros que el evaluador emplea para conocer su praxis docente. Asimismo, enfoques, son puntos de vista u ópticas de estudio a partir de una posición teórico-práctica determinada. Y un diseño, es un bosquejo teórico elemental, un recurso teórico o esquemático, tentativo y exploratorio que posibilita explicarnos mejor la realidad.

Como es posible considerar, todos estos conceptos se hallan íntimamente relacionados y existe una muy densa discusión epistemológica acerca de su naturaleza, delimitación, interacciones, etc. Por lo mismo, en este caso presentaremos los diversos aportes relativamente al margen de tal discusión, enfatizando en aquello que desde el punto de vista de nuestros objetivos respecto a la evaluación del desempeño docente, es lo esencial. Tales aportes son los siguientes:

- Paradigma centrado en el aprendizaje: que es un punto de vista paidocentrista en el que coadyuvan las concepciones constructivista, ecológica y humanista, puesto que dan prioridad al sujeto que aprende, a su autonomía, individualidad y autorrealización, reservando al docente roles complejos como el de facilitador, estimulador, orientador, evaluador e investigador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Paradigmas contemporáneos postmodernistas: que deben enfocarse críticamente y son, entre otros, los de pluralidad, flexibilidad, creatividad, mejorabilidad (mejoramiento continuo), presencialidad, integridad

(holisticidad) **(Guédez, 1992)** y criticidad, que se expresan claramente en las tendencias educativas personalista, constructivista y sociocrítica.

- Modelos de evaluación del desempeño docente identificados por la investigación educativa: que son cuatro:

a) Modelo centrado en el perfil del docente: se evalúa según su concordancia con el perfil de un docente ideal;

b) Modelo centrado en los resultados obtenidos: se evalúa según los resultados alcanzados por sus alumnos;

c) Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula: se evalúa según su concordancia con los comportamientos relacionados con los óptimos desempeños de los alumnos;

d) Modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión en la acción: se evalúa para reflexionar crítica y autocríticamente acerca de la praxis pedagógica, mejorando permanentemente mientras se resuelven problemas y optimiza el proceso con apoyo integral. Es una instancia de reflexión supervisada y transformadora **(Valdés, 2004)**.

- Concepto de educación: se concibe la educación como proceso conscientemente organizado sobre la base de una concepción pedagógica dada, con el objetivo general de lograr la formación integral y armónica de los educandos, a fin de que contribuya al perfeccionamiento crítico de la sociedad en que vive.

- Teoría de la actividad pedagógica profesional y sus aportes a la evaluación de su desempeño: se concibe que la actividad docente es del tipo de meta-actividad interactiva hombre-hombre, consistente en enseñar a los alumnos a transformar la educación en autoeducación, la regulación externa en autorregulación y, asimismo, a transformarse de objeto de las influencias pedagógicas docentes, en sujeto de su propia formación. Allí se plasma una determinada concepción filosófica, antropológica, sociológica y pedagógica dirigida a la transformación de la personalidad de los educandos en función de la ejecución crítica de los objetivos de perfeccionamiento de la sociedad, en condiciones de plena

interacción entre docentes, alumnos, colectivo escolar, familia y comunidad en su conjunto, otorgándole todo esto a la actividad pedagógica, un carácter orientador, intercomunicativo, modélico, creador, desarrollador y especializado.

Estructuralmente, la actividad pedagógica profesional docente incluye al objeto (personalidad del educando o sujeto también de su propio desarrollo, el colectivo escolar, la materia de estudio), el sujeto (el docente, quien transforma pero también se transforma), condiciones en que se desarrolla, los medios o recursos pedagógicos y los resultados de la actividad (cambio de calidad en la formación de los educandos o sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, valores y cualidades asimilados y desarrollados).

Funcionalmente, la actividad pedagógica profesional docente comprende las funciones instructiva-informativa (conocimientos), educativa (de carácter integral y multifacética), orientadora (concepción del mundo, valores sociales, etc.), desarrolladora (de sus potencialidades creadoras y demás capacidades), investigativa (enfoque científico-descubridor del proceso) y movilizadora (actitud motivadora social orientada al logro de metas) **(Valdés, 2004)**.

- Teoría de la modelación matemática en la evaluación del desempeño docente: sostiene que tanto la productividad del sistema educativo así como el rendimiento del desempeño docente, son medibles y representables mediante sistemas de relaciones matemáticas verificables, considerando cada componente de tal desempeño, como una variable cuantificable, como sucede con el modelo Scientificol aplicado por el Instituto para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias) de Colombia o el modelo TCC, aplicado en investigaciones aisladas en el Perú **(Cahuana, 2006)**.

- Teoría psicosocial del desempeño docente: que aplica la teoría de roles al desempeño docente, descomponiéndolo en un complejo sistemático



de funciones, roles y tareas cuya evaluación conllevaría a su vez una expresión de la calidad global del desempeño docente (**Jhonson, 1980**).

- Modelos de administración de la evaluación del desempeño docente: adaptando a nuestro caso los estudios acerca de la democratización escolar como un problema de distribución del poder en la clase y la escuela, es posible considerar cuatro modelos de administración de la evaluación del desempeño docente: autoritario, cogestionario, autogestionario y mixto (cogestionario-autogestionario) (**Fontán, 1978**).

- Enfoque de los recursos humanos por competencias: asumiendo las competencias como macrohabilidades cognitivas, de saberes prácticos y actitudinales integrados y requeridos para el desempeño eficaz de una especialidad profesional en circunstancias determinadas, sostiene que en el caso del desempeño docente competente, también sus competencias son adaptables, transferibles, seleccionables optimizadamente para cada caso, además de poderse innovar continuamente durante la praxis pedagógica (**Mertens, 1996**).

- Teoría de las escuelas eficaces: para el caso de la evaluación del desempeño docente, se consideran relevantes su participación en las decisiones didácticas por ser profesionales expertos, fuerte estabilidad docente generador de un clima de orden, fomento de su autonomía e iniciativa, compromiso e involucramiento docente con la institución, su participación en un programa efectivo de formación y desarrollo personal y un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo continuo de los docentes (**López, 1994**).

- Concepciones sobre la evaluación del desempeño docente: adecuando las concepciones clásicas a nuestro caso, tenemos la evaluación como juicio de expertos (evaluador especializado externo), evaluación como medición (mediante instrumentos sobre todo psicométricos), evaluación como coherencia entre resultados y objetivos (tyleriana) y evaluación en términos cibernéticos (contextual, de entrada, proceso y salida).

- Enfoques epistemológicos según la investigación evaluativa del desempeño docente: que fundamentalmente son:

a) Enfoque cuantitativo-racional: requieren medición y cuantificación del desempeño docente, sustentan su validez y fiabilidad en la objetividad y su base disciplinar son la psicología, pedagogía y diseños experimentales; es propiamente un enfoque positivista o postempirista y tecnicista;

b) Enfoque cualitativo-fenomenológico: aquí cada docente evaluado es asumido como fenómeno único condicionado por su particularidad contextual, sustentan su validez y fiabilidad en la riqueza y profundidad de sus descubrimientos, no postulando generalizaciones sino la comprensión iluminativa del proceso, descubrir el significado, motivaciones e intenciones de los involucrados. Su base disciplinar son la sociología, la antropología y los diseños observacional-descriptivos; es un enfoque propiamente hermenéutico, personalista, humanista y holístico;

c) Enfoque ecléctico: combina características y recursos de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la búsqueda de relaciones causales, estudios de proceso y datos contextuales del desempeño docente; es un enfoque propiamente histórico-crítico, constructivista y holístico;

d) Enfoque de análisis costo-beneficio: es una óptica economicista, puesto que busca emitir juicios de valor acerca de una institución o programa en base a su rentabilidad.

- Teorías de la evaluación del desempeño docente según su orientación al cambio: desde este punto de vista, se consideran:

a) Evaluación tradicional: racionalidad técnica, acción estratégica, evaluación sumativa, externa, criterial-normativa, vertical, puntual, terminal, heteroevaluativa, individual, postactiva, preocupada por la fiabilidad-validez, generalizadora, objetividad, distanciamiento, medida del rendimiento, centrado en el logro de objetivos, eficacia, emplea

pruebas, criterios implícitos e impuestos, evaluación aparte, profesor experto, medición, elitista, objetividad e interés técnicos y control externo.

b) Evaluación alternativa: racionalidad práctica, acción comunicativa, evaluación formativa, interna, según principios de desempeño, horizontal, dinámica, procesal, participante, compartida, continua, auto y coevaluativa, comprensiva, interés por lo singular, subjetividad, implicación-compromiso, se evalúa el desarrollo y potencial, credibilidad, holístico, interés formativo, corresponsabilidad, pluri-instrumental, criterios explícitos, evaluación concomitante, ecuanimidad, flexibilidad, docente investigador, orientada a la práctica, valoración, equitativa, subjetividad responsable, interés ético, interdisciplinar y autonomía docente.

- Implicancias teórico-prácticas de la evaluación del desempeño docente: todo el proceso debe ser transparente, debe ser continua, procesal, concomitante, formativa, motivadora y orientadora (no sancionadora), comprensiva, desarrolladora, compleja (encrucijada de contradicciones), participativa, trascendente, dar seguridad y confianza a los docentes, además de ser ética y crítica.

- Enfoques evaluativos según modelos de docente: se mencionan:

a) Evaluación al docente convencional: considerando su desempeño docente sin prejuicios ni estereotipos. Su evaluación es más ortodoxa y sin mayores complicaciones;

b) Evaluación al docente constructivista y cualitativo: es más difícil, por cuanto tienen más autonomía, flexibilidad, son investigadores, profesionales crítico-reflexivos, proponen problemas, son innovadores, ayudan en la autorregulación y estimulan la heurística, por lo que deben tomarse en cuenta estas consideraciones para su evaluación (**Gutiérrez, 2003**).

- Modelos de evaluación del desempeño docente según la fuente de obtención de información: entre los que se mencionan:

- a) Según la evidencia de los estudiantes: modelo tutorial (con asesorías) y modelo agrícola (con transferencia científico-técnica);
- b) Según la evidencia de los profesores: modelo antológico (con selección de prototipos) y modelo de opinión docente (con sondeos o criterios consolidados).
- c) Según la evidencia de las clases: modelo de interacción (con evaluación de interjuegos) y modelo ambiental (con evaluación del clima psicosocioeducativo);
- d) Según la evidencia de las instituciones: modelo costo-beneficio (como balance insumo-producto o de rentabilidad), modelo político (evaluación de propuestas, candidaturas y distribución del poder) y antropológico (con inclusión de modelos de personas que se están formando);
- e) Según evidencia de los expertos: modelo deseable (en base a estándares o patrones ideales) y modelo factible (evalúan desempeños posibles) **(Eraut, 1982)**.

- Modelos de evaluación del desempeño docente según su orientación general: se consideran:

- a) Modelos orientados hacia los objetivos: al estilo tyleriano;
- b) Modelos orientados al juicio profesional: esencializan la valoración acerca del personal docente;
- c) Modelos orientados a la toma de decisiones: persiguen la transformación mejoradora **(Popham, 1976)**.

- Modelos seleccionados de las prácticas nacionales de evaluación del desempeño docente: que por su propia naturaleza, tienden a ser coyunturales. Consideramos algunos ejemplos resaltantes:

- a) Modelo brasileño: que emplea tres estándares de práctica profesional y niveles de desempeño: nivel básico (comprende la formación docente: programa de certificación, contrato de inducción, certificación inicial y licencia), nivel competente (recertificación, renovación de licencia y promoción) y nivel sobresaliente (certificación avanzada, promoción a director, contrato de mentores o profesores guía).

b) Modelo cubano: que ha presentado variaciones, pero que en un caso propuesto, considera cinco dimensiones a evaluar: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, relaciones interpersonales con alumnos, padres, docentes, directivos y comunidad escolar, así como resultado de su labor educativa.

c) Modelo estadounidense: incluye la evaluación de cuatro aspectos genéricos: planificación y preparación, ambiente de la sala de clases, instrucción o desarrollo y responsabilidades profesionales.

d) Modelo colombiano: incluye la evaluación de cuatro aspectos generales: cómo se asume el docente a sí mismo, cómo asume el docente al estudiante, cómo asume el docente su quehacer pedagógico y cómo asume el docente su relación con el contexto institucional y su cultura.

e) Modelo chileno: en base al SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados) desde 1996 y al SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) desde 1988, tiene estándares de desempeño docente formulados como descripciones del orden lógico de los procesos pedagógicos en el aula, incluyendo veintiún criterios agrupados en cuatro dominios o facetas: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, preparación para la enseñanza y responsabilidades profesionales **(MINEDUC, 2001)**.

- Modelos de evaluación del desempeño docente según su naturaleza teleológica general: se consideran cuatro modelos:

a) Modelos de orientación de la decisión: para la praxis de administración evaluativa optimizadora;

b) Modelos centrados en el cliente: ayudan a los docentes a valorar y perfeccionar críticamente sus contribuciones al sistema educativo;

c) Modelos políticos: sirven para contrastar méritos y defectos de varias políticas educativas o docentes que compiten o coexisten en un ámbito social;

d) Modelos basados en el consumidor: ayudan a los docentes a compatibilizar mejor su desempeño con las necesidades y exigencias de los usuarios del servicio educativo **(Stufflebeam y Shinkfield, 1995)**.

- Paradigmas según la crítica a las ideologías evaluativas: ya explicados en un acápite anterior, pero que aquí resumimos: paradigma de ideología separatista (evaluadores totalmente independientes de los evaluados); paradigma de ideología positivista (la ciencia no valora, sólo refleja datos objetivos); paradigma de ideología administrativa (busca informes autosatisfactorios) y paradigma de ideología subjetivista (abogan por perspectivas, criterios, valoraciones y respuestas múltiples, negando toda verdad objetiva) **(Scriven, 1983)**.

- Enfoques según el nivel de desempeño docente esperado: se consideran dos:

a) Enfoque minimalista: asume al docente como un profesional que debe cumplir un conjunto de tareas para las que se ha preparado y que la sociedad confía en que es capaz de realizarlas. Por tanto, la evaluación de su desempeño sólo consiste en informar acerca del cumplimiento de tales tareas;

b) Enfoque maximalista: asume al docente como el principal agente educativo, de cuya performance depende el éxito o fracaso del proceso. Por tanto, no sólo debe vencer cualquier dificultad del proceso basado sobre todo en su capacidad y experiencia, sino que debe evaluarse solo.

- Principios de la evaluación del desempeño docente desde un enfoque de su desarrollo profesional: se consideran:

a) Evaluación basada en capacidades: se opone a la evaluación basada en rendimientos;

b) Criterios de evaluación múltiples o de desarrollo: se opone a la aplicación de criterios de evaluación uniforme;

- c) Evaluaciones subjetivas: contrasta con las evaluaciones objetivas;
- d) Evaluaciones formativas: contrasta con las evaluaciones sumativas **(Bacharach, 1989)**.

- Principios elementales de evaluación del desempeño docente: se consideran:

- a) Confiabilidad: alude a la seguridad de los instrumentos, procesos y resultados, en el sentido de uniformidad en cada circunstancia;
- b) Pertinencia: se refiere a que los aspectos, momentos y manejo de resultados deben ser compatibles o racionales con las circunstancias de la evaluación;
- c) Transparencia: los propósitos, criterios, estándares, procedimientos, instrumentos y resultados deben ser claramente expuestos ante la comunidad correspondiente;
- d) Concurrencia: los diversos recursos de la comunidad educativa deben converger en el proceso evaluador;
- e) Validez: se refiere a que los resultados hallados deben ser los reales y los que se buscaban con la evaluación;
- f) Consistencia: se refiere a la solidez y demostración fundamentada que deben tener los diversos elementos y procedimientos del proceso evaluador **(Montenegro, 2003)**.

- Teorías de Mejora de la Escuela y de Mejora de la Eficacia Escolar: se han planteado teorías estratégicas para el cambio global, teorías estructuralistas que plantean la autoevaluación o la revisión de la propia escuela para propiciar el cambio como el modelo de mejora TQM basado en el ciclo de Deming; teorías burocráticas que enfatizan en la mejora de distribución de roles y competencias entre los miembros del centro; teorías de la contingencia, que consideran a la escuela como sistema débilmente acoplado o como anarquía organizada y privilegian variaciones del entorno; las teorías sociocríticas, que plantean modelos de cambio basados en el conflicto y la búsqueda de consensos, como en

el caso de las estrategias planteadas a partir de los procesos de investigación-acción.

### 2.2.3.3.8 Métodos, técnicas, instrumentos, procesos y estrategias.-

En cuanto a los métodos para una adecuada evaluación del desempeño docente, el siguiente cuadro sintetiza buena parte de la experiencia al respecto:

**Cuadro N° 3**

#### **Métodos de evaluación del desempeño profesional docente**

| <b>MÉTODO</b>   | <b>DIMENSIONES QUE EVALÚA</b>   |
|---|---|
| 1. Observación de clases.   | - Capacidades pedagógicas.<br>- Sistemas de relaciones interpersonales con sus alumnos.<br>- Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.<br>- Emocionalidad.<br>- Resultados de su labor educativa. |
| 2. Encuesta de opiniones profesionales.                             | - Capacidades pedagógicas.<br>- Emocionalidad.  |
| 3. Pruebas objetivas estandarizadas y test sobre desarrollo humano. | - Resultados de su labor educativa.   |
| 4. Portafolio.  | - Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.   |
| 5. Test de conocimientos y ejercicios de rendimiento profesional.   | - Capacidades pedagógicas.  |
| 6. Autoevaluación.  | - Capacidades pedagógicas.<br>- Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.   |

Fuente: "El desempeño del maestro y su evaluación" de Héctor Valdés Veloz. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2004.

Al respecto, existe abundante teorización. Así, se sostiene que cualquiera que sea el método aplicado en la evaluación del desempeño docente, implica dificultades y complejidad, teniendo en general, ventajas y desventajas. Por ejemplo, las observaciones directas



son necesarias, sobre todo en aportar evidencias difíciles de obtener en otra forma como el clima del aula, la naturaleza de interacciones entre docente y alumnos y el funcionamiento general de la clase, pero no deben ser tan predominantes, pues existen aspectos del desempeño difícilmente observables o no observables como la planificación docente, valoración evaluativa, adaptación de métodos y otros, por lo que se recomienda entrevistas pre y post observacionales que optimizan el procedimiento o el empleo de otras metodologías. La limitación de observaciones, el peligro de excesiva focalización, el artificialismo, los factores de distorsión y otros, son desventajas del método observacional. Además, la aplicación de tal o cual procedimiento (métodos, técnicas, procesos, etc.), no es neutra, sino que las categorías implicadas priorizan o relegan determinados aspectos de la praxis pedagógica, por lo que es preciso reconocer explícitamente estas elecciones y no creer que se está siendo totalmente objetivo.

En el caso de la observación se emplean instrumentos muy diversos. Así, si se trata de una observación abierta, se usan notas, narraciones, informes, películas y cintas de video; en una observación cerrada, en cambio, se prefieren sistemas de categorías y signos, listas de comportamientos y escalas de clasificación. Asimismo, los diversos sistemas de observación y los instrumentos empleados difieren en grado de estabilidad, generalización, fiabilidad, validez e inferencialidad, debiendo también aplicar un plan de muestra de clases muy bien seleccionado, que incluya todos los aspectos propedéuticos, instrumentales, interpretativos y de valoración requeridos.

Por otro lado, la autoevaluación se asume como esencial para estimular la autorreflexión sobre su praxis pedagógica, facilitar procesos de cambio y promover una cultura innovadora en centros y aulas, empleándose diversas técnicas como cintas de video y audio, hojas de autoclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales

de autoestudio, modelaje, cuestionarios a alumnos y/o padres de familia y otros.

Las pruebas de conocimiento aplicadas a docentes deberían considerar situaciones teórico-prácticas cotidianas del docente: identificar la estrategia más adecuada en una circunstancia dada, decidir un curso de acción ante una situación problemática de su dominio disciplinar, etc. Se debe seleccionar adecuadamente entre calificar mediante alternativas de selección múltiple con única respuesta, con respuesta ponderada, preguntas abiertas, de desarrollo u otras.

En cuanto al portafolio, es un archivo o expediente donde se hallan sistematizados todos los documentos elaborados por el profesor y los alumnos, los que testimonian parte del desempeño profesional docente. Además, también pueden incluir materiales afines, tales como fotografías de la vida escolar, notas dirigidas de los padres a los docentes, etc.

Los ejercicios de rendimiento profesional del docente evalúan capacidades claves para una buena enseñanza, pero que son difíciles de evaluar mediante exámenes convencionales u otros, viabilizándose a través de coevaluación o evaluación por pares. Entre estos ejercicios, son comunes la impartición de una clase observada y criticada por sus colegas, responder a preguntas de los alumnos ante otros colegas docentes, desarrollo de clases comentadas, crítica de materiales, etc. Estos ejercicios muestran lo que un docente es capaz de hacer pero no tanto lo que normalmente hace. Asimismo, debe focalizarse sobre todo en eventos factuales de la actuación docente, mientras que los evaluadores siempre deben tener conocimiento directo de la actividad del docente a evaluar, tener un número adecuado y garantizar confidencialidad.

Con los test de desarrollo humano, se evalúan aspectos relacionados sobre todo con el desarrollo de competencias en áreas que el docente evaluado imparte, tales como el autoconcepto, autorregulación, motivación y valores.

En cuanto a las pruebas pedagógicas de lápiz y papel, se aplican a los alumnos para evaluar los conocimientos y habilidades que poseen, por lo menos en dos momentos del período escolar (por ejemplo, al inicio y al final), a fin de evaluar el “valor agregado” y no absoluto que se puede atribuir al desempeño docente, así como basándose no sólo en rendimientos de los alumnos sino también en el potencial de aprendizaje de los mismos a lo largo del tiempo, reconociendo la imposibilidad práctica de discriminar, sobre todo en los grados con polidocencia, el efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, del desempeño de un único docente. Pueden ser pruebas de desarrollo, objetivas y mixtas.

Los fines perseguidos por la evaluación del desempeño docente condicionan los métodos, tipo de datos a captar, instrumentos a aplicar y la toma de decisiones a partir de los resultados. Y estas decisiones condicionan a su vez si es necesaria una calificación global o combinada. Así, si buscamos tener un perfil del docente con propósitos de mejora profesional o pago por méritos, es más útil una calificación combinada; pero si en una investigación hay diversas fuentes que miden una misma capacidad, deberían sintetizarse en una expresión global. En cuanto a la combinación de datos, pueden efectuarse por métodos clínicos (decisión global por encima de los grupos de datos) o estadísticos (atribuyen valores fijos a los datos). Para la atribución de valores se puede seguir el modelo conjuntivo (los evaluados deben aprobar todas las medidas para una calificación satisfactoria), disyuntivo (aprobar al menos una de las medidas) y compensatorio (las bajas puntuaciones pueden ser compensadas por otras altas) **(Valdés, 2004)**.

En el marco de la relativa anarquía que se maneja en la terminología correspondiente a métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación del desempeño docente, también suelen mencionarse los siguientes métodos:

- Ensayos escritos: el docente evaluado escribe un ensayo del que se pueden derivar fortalezas, debilidades, desempeño pasado, potencial,

sugerencias para la evaluación y otros; no obstante, conviene no confundir la capacidad de escritura con el desempeño del docente.

- Incidentes críticos: el evaluador redacta anécdotas que describen comportamientos clave que hayan sido realizados por el docente evaluado y que marcan la diferencia entre ejecutar un trabajo eficaz e ineficazmente.

- Escalas gráficas de calificaciones: se enumeran un grupo de factores de desempeño como nivel de conocimientos, asistencia o iniciativa y se califica cada factor con una escala creciente del 1 al 5. No obstante el sesgo de posible subjetivismo, es rescatable aquí las ventajas de rapidez y posibilidad comparativa.

- Escalas de calificación ancladas al comportamiento: sintetiza los aportes principales del incidente crítico y de las escalas gráficas de calificaciones. Se pide a los evaluados que den ejemplos específicos de comportamiento eficaz e ineficaz en cada dimensión del desempeño docente, que tendrá sus diversos niveles de variación de desempeño. Los resultados de este proceso, serán verdaderas descripciones del comportamiento profesional de cada docente evaluado.

- Comparaciones multipersonales: evalúan el desempeño de un docente en relación con el de otros, existiendo diversas modalidades como la clasificación del orden en el grupo, que puede ser por comparación individual (del mejor al peor) o por comparación por pares (compara a cada docente con otros y asigna una calificación resumida basada en el puntaje que cada docente obtiene).

En cierta literatura especializada (**Stufflebeam y Shinkfield, 1995**), clasifican a los métodos de evaluación de programas en pseudoevaluaciones (conducen a conclusiones erróneas mediante una evaluación, las usan inadecuadamente para lograr sus objetivos) y que pueden ser investigaciones encubiertas (políticamente controladas) y estudios basados en las relaciones públicas (con fuerte propensión a crear un buen informe e imagen de los docentes evaluados, ayudan al

cliente a crear una buena imagen de la institución); las cuasievaluaciones (tratan de dar respuestas a ciertas cuestiones de interés muy concreto para buscar metodologías que los solucionen, en lugar de valorar algo) y, pueden ser, entre otros, los estudios basados en objetivos (como toda la tradición tyleriana y afines), los estudios basados en la experimentación (que buscan demostrar relaciones causales entre variables evaluativas dependientes e independientes, a lo Suchman), la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa y los estudios de responsabilidad; y las evaluaciones verdaderas (estudios globales para determinar el valor de un objeto), las que pueden ser estudios de orientación de la decisión (buscan proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones, a lo Cronbach), estudios centrados en el cliente (ayuda a los docentes a comprender y valorar sus propias contribuciones y cómo son valorados por los expertos y clientes, al estilo de Stake), estudios políticos (que posibilitan valorar los méritos y deméritos de varias políticas que compiten en una sociedad, al estilo de Rice y Coleman) y estudios basados en el consumidor (ayuda a alumnos y padres de familia a valorar la calidad del servicio que ofrecen los docentes para saber elegir y priorizar, al modo de Scriven, Nader y Glass).

Según Tyler, el procedimiento metodológico para evaluar un programa, por ejemplo, de evaluación del desempeño docente, es:

- a) Establecer metas u objetivos; b) Ordenar y clasificar los objetivos;
- c) Definir los objetivos en términos de comportamiento; d) Establecer situaciones en las que se demuestre la consecución de objetivos; e) Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante; f) Desarrollar las medidas técnicas apropiadas; g) Recopilar los datos del trabajo docente; h) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Metfessel y Michael (1967) reformularon este diseño metodológico:

a) Implicación de toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación; b) Listado de objetivos y metas jerarquizados desde los más específicamente deseados hasta los más generales; c) Traducir los objetivos específicos en formas prácticas; d) Diseñar variedad de instrumentos para colegir la efectividad según objetivos propuestos; e) Efectuar observaciones periódicas de valoración del cambio; f) Analizar los datos de valoración del cambio con métodos estadísticos apropiados; g) Interpretación general de datos; h) Formular recomendaciones para mejorar el programa y el desempeño de cada uno de los docentes.

En cuanto al método científico de evaluación de Suchman, se sostenía la necesidad de efectuar investigaciones evaluativas basadas en el modelo experimental clásico, con algunos ajustes o adaptaciones apropiadas a cada realidad a evaluar. Y aunque no creía que la evaluación debería tener una metodología distinta de la del método científico, sí concebía un proceso evaluativo cíclico general: a) Formación de valores; b) Elección de la meta; c) Valoración de la meta o criterios; d) Identificación de actividades conducentes a la meta (planificación del programa); e) Operación o funcionamiento del programa; f) Evaluación del programa (valoración de sus efectos); g) Formación de valores, nuevamente

En lo concerniente al aporte de Cronbach, su énfasis en la planificación evaluativa es importante, puesto que fundamenta que cada plan o aspecto del plan debe ser específico para cada empresa evaluativa. Igualmente, su actitud frente a la divergencia entre partidarios del método científico y los del método naturalista holístico, ante lo cual sostiene que cualquier caso de evaluación, siempre requerirá una mezcla de estilos a determinarse en base a una sólida conciencia política, mentalidad abierta, buena comunicación y pragmatismo del investigador-evaluador.

El aporte metodológico de Stake se produjo en el marco de las elevadas exigencias federales de la educación norteamericana de los

años sesenta del siglo XX, comenzando en 1967 con su modelo de la figura para la evaluación educativa (basada en Tyler, pero ampliándolo con el examen de antecedentes, procesos, normas, juicios y resultados) y terminando con su propuesta de “evaluación respondente” en 1975, que aunque seguía examinando toda figura del programa, rompía totalmente con la tradición tyleriana (evaluación preordenada), al asumir que las intenciones pueden cambiar, al establecer una comunicación continua evaluador-audiencia para descubrir-investigar-solucionar problemas y, en definitiva, exigir un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio, que discrepa en diversos aspectos con ocho métodos evaluativos fundamentalmente: pre-test y post-test, acreditativo (autoestudio y visita de expertos del exterior), investigación aplicada al modelo didáctico (Cronbach), orientado hacia el consumidor (Scriven), orientado hacia la decisión (Stufflebeam), metaevaluativo (Scriven), evaluación sin metas (Scriven) y contrapuesto (Owens y Wolf).

Operacionalmente, el método de evaluación respondente de Stake, implica una evaluación reloj: identificar alcances del programa, disponer de un panorama de las actividades, descubrir los propósitos e intereses, conceptualizar las cuestiones y problemas; identificar los datos necesarios para investigar los problemas, seleccionar observadores, jueces e instrumentos; observar antecedentes, transacciones y resultados propuestos; desarrollar temas, describir y estudiar casos concretos; validación (búsqueda de evidencias para la no confirmación), esquema para uso de la audiencia, reunir los informes formales; y hablar con los clientes, personal del programa y las audiencias (**Stake, 1975**).

Los aportes de Owens y Wolf se centran en el método contrapuesto de evaluación, una de cuyas expresiones es el método judicial. Surgido a principios de los años setenta, plantea un proceso dialéctico: dos grupos de evaluadores investigan los pros y contras del programa de evaluación del desempeño docente, con el fin de iluminar o

clarificar abiertamente los problemas y resultados previstos y no previstos, para tomar decisiones basadas en evidencias sólidas. En el método judicial propuesto por Wolf (1973; 1980), se aplican a la evaluación educativa las técnicas de un tribunal, pero no con la lógica de una decisión del tipo culpable-inocente, sino de un acuerdo evaluativo a partir del desacuerdo basándose en cuatro etapas: propuesta de problemas, selección de problemas, preparación de argumentos y audiencia.

En cuanto al método holístico generado en el marco de la evaluación iluminativa (vinculada a un paradigma de investigación antropológica opuesto), surgió como producto de la crítica a la tradición experimentalista y psicométrica tyleriana (paradigma agrícola-botánico), asumida como de alcance muy limitado e inadecuada para dilucidar la complejidad de la evaluación educativa. Por tanto, se plantea desde Stake, Hamilton, Parlett y Mc Donald (1972), un método que asume a los objetos de la evaluación en su totalidad: base lógica, evolución, operaciones, logros y dificultades , además de considerar tres etapas (observación, investigación y explicación) durante las que se aplican cuatro áreas técnicas: observación, entrevistas, cuestionarios-tests y fuentes documentales y sobre antecedentes.

El método evaluativo orientado hacia el consumidor propuesto por Scriven (1983) asume al evaluador como sustituto informado del consumidor y a la evaluación como generadora de conciencia social informada, partiendo de una crítica a las concepciones y métodos de evaluación educativa clásicos y recientes. Según esto, se deben cuestionar e interpelar los objetivos educativos en el sentido de si satisfacen o no las necesidades de los consumidores emitiendo juicios bien informados sobre la base de un enfoque dialéctico de las evaluaciones formativa y sumativa, amateur (autoevaluación) y profesional, evaluación intrínseca (cualitativa, no efectista) y final (efectista, de resultados), así como incluyendo el método de evaluación



sin (consideración de las) metas. Para viabilizar todo esto, ha planteado las siguientes fases: descripción, cliente, antecedentes y contexto, recursos, funciones, sistemas de distribución, consumidores, necesidades y valores, normas, proceso, resultados, posibilidad de generalización, costos, comparaciones, significado, recomendaciones, informe y metaevaluación.

Desde un enfoque general (**Mateo, 2000**), se considera que el proceso de evaluación del desempeño docente, implica considerar las siguientes etapas:

a) Fase de ideación: en la que se deben resolver básicamente la identificación del sistema de necesidades (específicas, la misión, proyecto educativo, etc.), derivación de objetivos institucionales (considerando las demandas sociales y la capacidad del sistema) y definición del modelo de calidad para la docencia (que sea significativo y sostenible para la institución y que debe orientar el proceso de evaluación).

b) Fase de desarrollo: que implica la determinación de funciones y responsabilidades del profesorado (incluyendo requisitos de entrada y desempeño, al modo del sistema de evaluación basado en las responsabilidades o Duty based teaching evaluation model que propone Scriven (1988) y que incluye conocimiento de la materia, competencias instruccionales, competencias evaluativas y profesionalidad), desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores (o sea, factores asociados o variables-criterio generadas de las áreas de responsabilidad y que direccionadas en su sentido por el modelo de calidad docente, nos permiten valorar el nivel de realización alcanzado por cada docente a través de los indicadores, en su calidad de aspectos observables que posibilitan objetivar cualicuantitativamente la evaluación) y fijación de los estándares para la valoración de la actividad del docente (es decir, niveles de actuación docente considerados como aceptables o descripciones observables o medibles de lo que un profesor debe saber y

hacer para desarrollar exitosamente el currículo, lo cual puede efectuarse a diversos niveles de análisis con diferentes significados e incrementa la transparencia de los juicios valorativos y la defensa legal del docente frente a posibles arbitrariedades).

c) Fase de implementación: que incluye documentar la actividad del profesor (evidencias a través de observaciones en aula, datos documentales, opiniones de padres y alumnos, juicios de pares, rendimiento o logros de aprendizajes de los alumnos, autoinformes, portafolios), valoraciones, discusiones y resultados.

d) Fase metaevaluativa: en la que se asume críticamente la evaluación en desarrollo, es decir, se hace una evaluación de la evaluación del desempeño, docente, en base a criterios metaevaluativos diversos tales como la propiedad (orientación al servicio, carácter formal, salvar conflictos de intereses, acceso controlado a informes personales, interacción con los evaluados, etc.), factibilidad (de fácil implementación, eficiente, adecuada, práctica, con viabilidad material, política y financiera, etc.), precisión, consistencia, validez externa e interna, flexibilidad, potencial generalizador y otras, según los casos.

Otros especialistas prefieren asumir la evaluación del desempeño docente en el marco de una revisión institucional para el desarrollo (**Wilson, 1992**), planteando una metodología de cinco etapas:

a) Iniciación: decidir si el método es apropiado a las necesidades, consultar al personal docente y designar un coordinador;

b) Revisión inicial: planificar, recoger información, obtener opiniones del personal docente e identificar áreas prioritarias;

c) Revisión específica: planificar, identificar la política o práctica presente, comprobar su aplicabilidad y eficacia y redactar recomendaciones para su desarrollo;

d) Acción para el desarrollo: comprobar las implicaciones del plan de desarrollo, decidir qué oportunidades incluidas deben ser accesibles y acción;

e) Panorámica y reiniciación: decidir si los cambios deben ser permanentes, decidir si se debe recomenzar y cómo, recomenzar, etc. **(Wilson, 1992).**

En general, se considera que existen cinco formas o procedimientos para efectuar la evaluación del desempeño docente:

a) Mediante los rendimientos o logros alcanzados por los alumnos: aquí debe tenerse en cuenta que el desempeño docente no es el único responsable del desempeño de los alumnos, habiendo otros elementos de peso: características del plan de estudio, características de la institución educativa, medio ambiente de donde proviene el alumno, capacidad y actitud del alumno y otros.

b) Mediante instrumentos estandarizados de medición: se emplean pruebas estandarizadas que miden aspectos relacionados directa o indirectamente con el desempeño docente, tales como cultura general, conocimiento de teoría pedagógica, conocimiento sobre didáctica, técnicas y procedimientos de enseñanza y evaluación, resolución de situaciones y problemas escolares, comprensión lectora, etc. Desde luego que estas pruebas son evaluaciones indirectas, instantáneas y sesgadas, por lo que sólo cabe considerárselas como un referente muy relativo;

c) Mediante la opinión de los alumnos: aunque existen detractores de este procedimiento, se juzga importante recoger este punto de vista, dado que los alumnos son quienes cotidianamente viven y conviven con el docente la praxis pedagógica. Generalmente, se realiza mediante un cuestionario anónimo cuyos resultados se dan a conocer luego de culminado el curso.

d) Mediante la opinión de los propios docentes: es decir, vía autoevaluación;

e) Mediante la opinión de supervisores, directores, otras autoridades educativas, investigadores y otros: que pueden o no ser expertos en

evaluación educativa, pero tienen tal rol incorporado entre sus funciones o responsabilidades.

Aunque ya se han mencionado diversos instrumentos de evaluación del desempeño docente en el desarrollo previo de este tópico, es preciso considerar que son muy usadas las que se incluyen en las técnicas de observación (guías, listas de comprobación o cotejo, rangos o escalas, filmadoras), cuestionarios, tests o pruebas estandarizadas, así como las guías de entrevista, portafolio, solucionario de problemas, sinopsis de casos, proyectos terminados, mapas mentales, diario, debate, ensayo, propuestas específicas, pautas de autoevaluación, informes de referencias de terceros, registros anecdóticos (de situaciones especiales), análisis de documentos (unidades didácticas, registros de evaluación, etc.), cuadernos de clase, archivos, inventarios y otros (Jiménez, 2000).

#### **2.2.3.4. Calidad del desempeño docente y sus componentes.**

##### **2.2.3.4.1. Concepto.**

Asumimos calidad del desempeño docente, como la compleja articulación de caracteres cualicuantitativos que particulariza a una performance o desenvolvimiento pedagógico profesional de un docente o grupo de docentes. Esta es una asunción conceptual muy general, como sustantivo. Pero hay quienes asumen la calidad en un sentido adjetival, por lo que la calidad del desempeño docente sólo alude conceptualmente al caso del docente que lleva a cabo sus actividades pedagógicas con excelencia. Para llevarlas a cabo con excelencia, se requiere revisar la asociación entre factores como la productividad, la eficacia, eficiencia, efectividad y otras.

El concepto de calidad del desempeño docente ha sido influido mucho por las tendencias economicistas y eficientistas, por lo que es

común que se relacione calidad educativa en general y calidad del desempeño docente en particular, asociándolo a categorías de análisis como “mejoramiento continuo y cumplimiento de la idea fijada por la dirección” (Deming), “satisfacción de las necesidades del cliente y ausencia de deficiencias” (Ishikawa y Juran), “valores estratégicos” (Piccolo), “aseguramiento óptimo de capacidades” (OCDE), “maximización de procesos y resultados a partir de circunstancias concretas” (Mortimore). En una perspectiva más amplia, calidad del desempeño docente sería la que se orienta a garantizar el logro del desarrollo armonioso de todas las facultades humanas (White) y “cumplimiento de las especificaciones” (Crosby).

Desde luego que no debe perderse de vista que el concepto de calidad del desempeño docente se asocia también al desarrollo histórico de dicho concepto en general, por lo que ha pasado por una etapa artesanal (hacer las cosas bien), productivista (cantidad sin importar la calidad), efectista (eficacia y oportunidad), competitivista (minimización de costos y satisfacción del cliente), tecnicista (control de calidad), preventivo (aseguramiento de la calidad), holístico (calidad total y mejora continua) y excelentista (calidad de gestión y sostenibilidad). Algo similar ocurre si relacionamos el concepto de calidad del desempeño docente con el desarrollo histórico concreto de la pedagogía, hallándose notorias variaciones durante la vigencia de la escuela tradicional (maestro autoritario-apóstol), activa (maestro facilitador), tecnicista (docente ingeniero de conductas), personalizada (maestro orientador), constructivista (maestro facilitador metacognitivo) e histórico- crítica (maestro mediador, intelectual reflexivo, investigador y político-transformador-liberador).

De todo lo cual, se deriva que el concepto de calidad del desempeño docente se asocia al de calidad de la enseñanza: un desempeño docente de calidad es el que desarrolla competencias (capacidad de actuar) en los alumnos, satisface las demandas sociales y

convierte el aprendizaje en un proceso de expansión constante de potencialidades flexibles. También se asocia el concepto de calidad del desempeño docente a la capacidad de innovación del mismo, lo cual consolida su potencial de relevancia y transformación, por el mismo hecho que se reconoce al docente como el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, conceptualmente, cuando se habla de calidad del desempeño docente, es preciso referirla a la dimensión de calidad que estemos aludiendo, en términos de lo que ya Grönroos (1983) había advertido: a) Calidad científico-técnica: juicio profesional en base a los avances científico-técnicos; b) Calidad funcional: valoración canónica; c) Calidad corporativa: imagen subjetivista emanada y que condiciona poderosamente las otras visiones de calidad del desempeño docente.

Si bien no existe un concepto consensuado de la calidad del desempeño docente, sí sabemos que su incorporación en el discurso y la praxis educativa se da en el contexto de los años setenta del siglo XX, desde la vertiente conceptual economicista, administrativa e industrial. De allí que tanto hayan proliferado categorías como rendición de cuentas, balances, controles, clientes, competitividad, costos, gestión y otros. Asimismo, a pesar de las divergencias conceptuales, existen tendencias fuertemente dominantes o de convergencia al respecto, entre las cuales podemos mencionar el enfoque cualitativo (la calidad es un sistema de atributos, de cualidades que subsume lo cuantitativo), integralista (la calidad incluye todos los aspectos y procesos, no excluye nada), social (la calidad es un servicio y un derecho), jerárquico (hay grados de calidad), dinámico (la naturaleza y niveles de calidad cambian frecuentemente), estratégico (que proporciona nuevos posicionamientos, perspectivas y exige sostenibilidad), multifactorial (depende de múltiples factores determinantes y condicionantes), profesional (lo científico-técnico-político en plena vigencia concomitante), etc.

La calidad del desempeño docente debe concebirse como parte del ineludible compromiso profesional-académico y socio-político de lograr con los alumnos, la excelencia del proceso y los resultados educativos. Se asume como la acción de factores cualitativos (inexpresables o difícilmente expresables por la cuantificación), relacionados fundamentalmente con los procesos de eficacia interna **(Mendoza, 2002)**.

No obstante, en la casuística internacional, inclusive en los países con mayor tradición en evaluación y acreditación educativa, los conceptos de calidad del desempeño docente se encuadran en concepciones de calidad divergentes **(Pernalet, 2005)**, tales como:

- a) Calidad vista como excepción: enfoque tradicional que asume la calidad en sentido superior y elitista, a partir de determinados estándares mínimos muy exclusivamente alcanzables. Enfatiza en los resultados. Según esto, la calidad no puede ser juzgada, definida ni medida pero sí contrastada con un conjunto de criterios y reconocible cuando existe. Se asocia con frecuencia a la denominada “reputación”;
- b) Calidad como perfección: se basa en los principios de cero defectos y hacer las cosas bien. El producto (aprendizaje de los alumnos), es juzgado por su conformidad con las especificaciones, que es predefinida y medible, pero no es un estándar ni se evalúa contra ningún estándar. Esto implica una cultura de calidad en la que todos se hallen involucrados y sean responsables de la calidad del producto final. El docente no debe cometer errores en ninguna etapa del proceso, lo cual lo aproxima grandemente a la concepción de calidad total;
- c) Calidad como aptitud para el logro de un propósito: significa que el desempeño docente se ajusta a las especificaciones, exigencias del cliente o a las demandas sociales. Estas especificaciones deben figurar en la misión de la institución donde labora el docente, evaluándose su calidad si existe efectividad en el logro de la misión, lo cual es verificable incluso por autorregulación, proceso en el que en lugar de especificar

estándares contra los cuales medir el desempeño, se trata de aplicar mecanismos que aseguren que la calidad exigida, sea efectivamente entregada;

d) Calidad como valor agregado: aquí existe la obligación de garantizar mejoras continuas, es decir, valores agregados en función al tiempo, a lo cual subyace el concepto de “accountability” u obligación de rendir cuentas periódicas;

e) Calidad como transformación: aquí la calidad del desempeño docente se valora en función de su aporte al cambio cualitativo entendido como empoderamiento autónomo del alumno para su autodesarrollo, involucrándolo en su propia transformación, en la medida que el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje.

Desde luego que existen otros conceptos y concepciones de la calidad del desempeño docente, tal como la que emana de la teoría de la calidad total y el control de calidad y otras, pero estructuralmente es mejor considerarlas en el tópico concerniente a las teorías de la calidad del desempeño docente.

#### **2.2.3.4.2. Antecedentes.**

Los antecedentes más directos de la calidad del desempeño docente se hallan en diversas vertientes y períodos históricos que podemos sintetizarlos selectivamente, así:

- Hasta mediados del siglo XIX: predomina una concepción artesanal de calidad: hacer las cosas bien independientemente del costo necesario, con la finalidad de satisfacer al artesano y al cliente, obteniendo además, un producto único.

- Hacia fines del siglo XIX: como correlato de las revoluciones industriales, se tiende a identificar buena calidad con abundante



producción, bajo una lógica de satisfacer una gran demanda de bienes y obtener grandes beneficios.

- 1916: se dan los aportes de Taylor y Fayol. Este último publica "Administración Industrial y General", donde sintetiza los procesos necesarios para una administración de calidad: planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Por entonces, aparecen en la literatura especializada, términos como "tecnología de la educación", "diseño curricular", "objetivos de aprendizaje" y "énfasis cuantitativo en la evaluación".

- Desde 1920: se refuerzan los procesos de inspección, como formas elementales de control de calidad.

- 1930-40: Ralph Tyler propone la evaluación basada en objetivos, con un enfoque cuantitativo, determinista y que privilegia la calidad de los intereses de los generadores de los programas. Asimismo, surge y se desarrolla el control estadístico de los procesos, consolidándose definitivamente el control de calidad de productos como técnica de inspección y prueba para evitar los bienes defectuosos, optimizando los estándares técnicos de cada producto. Corresponde a una fase defensiva del desarrollo industrial, asociada a la compatibilidad de sus productos, dificultades internas de producción y reducción de costos.

- 1939-45: al influjo de la Segunda Guerra Mundial, se trata de asegurar eficacia (del armamento) con la mayor y más rápida producción, con lo cual la calidad pasó a ser una simbiosis entre eficacia y plazo de producción. A mediados de este período, se inicia el control de calidad de procesos, con fuerte incorporación estadística.

- 1945-50: en este período de postguerra, en Japón se entendía la calidad como hacer las cosas bien y al primer intento, lo cual implicaba minimizar costos, satisfacer al cliente y ser competitivo; en el resto del

mundo, volvían a identificar calidad con cantidad producida para satisfacer la gran demanda de bienes y servicios. A finales de este período, surge el aseguramiento de la calidad como sistema de procedimientos de la organización para evitar producción defectuosa, con el propósito de satisfacer a los clientes, prevenir errores, reducir costos y ser competitivos. Se enfatiza en la calidad del diseño como preventivo de lo defectuoso, configurándose una estrategia para continuar en el mercado vía el logro de determinados niveles de productividad y competitividad en función a los clientes. La calidad se convierte en un recurso y necesidad estratégica para sobrevivir y desarrollarse en contextos altamente competitivos, por lo que se garantiza el vínculo entre estrategia de marketing y sistema de calidad.

- 1953: Cronbach asocia la calidad de información, finalidades y toma de decisiones al teorizar sobre evaluación formativa y sumativa.

- 1967: Se ven evidencia la utilidad de discriminar el valor (calidad) de lo realizado y los factores que puedan haber afectado el logro de mayores niveles de calidad. Se trata de sintetizar las exigencias de los clientes (eficacia), de los productores (eficiencia o relación costo-beneficio) y de los expertos (efectividad).

- Desde 1970: surge la calidad total como teoría de la administración empresarial centrada en la permanente satisfacción de las expectativas de los clientes internos como externos, la necesidad de ser altamente competitivos y desarrollar la mejora continua. Se aplica a todas las estructuras y procesos del sistema, concibiéndola como una estrategia de gestión de toda la empresa, a través de la cual se satisfacen las necesidades y expectativas de todos los agentes, mediante el empleo eficiente de todos los recursos que dispone.

- Desde fines de la década de 1980 e inicios de 1990: surgen los modelos de excelencia, que no sólo desarrollan la gestión de la calidad

sino también la calidad de la gestión, asegurando la sostenibilidad de la organización y el proceso mediante la satisfacción de todos los involucrados. A inicios de este período, los países latinoamericanos comenzaron a instalar sus sistemas nacionales de evaluación educativa, pero incidiendo en la evaluación del rendimiento escolar. En cuanto a la evaluación de postulantes a las carreras docentes, para evaluar su formación y desempeño profesional, existen variantes, se registra una tendencia que va de la autonomía inicial de universidades e institutos superiores pedagógicos, al funcionamiento de estructuras institucionales nacionales, que implementan periódicamente procesos de evaluación ad hoc.

- 1990: surge el ISO 9000 inicial, como expresión de aseguramiento de la calidad.

- 1992-93: surge el programa Seis Sigma, como expresión renovada de control de calidad de procesos, con altos niveles de incorporación analítica e integradora de los procesos, así como procesamiento computarizado instantáneo.

- 2000 y hasta la actualidad: se incorporan componentes claves como la sostenibilidad y la gestión de liderazgo directivo, de resultados y del entorno a los modelos de excelencia vigentes como los de Malcom Baldrige (premio norteamericano a la calidad), Deming o Japonés, el EFQM o modelo europeo de excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, Normas de la Serie ISO 9000-2000 y otros en permanente actualización, y que se aplican inclusive como modelos de gestión escolar de calidad, verbigracia, el Modelo de Aseguramiento de la Calidad – MINEDUC de Chile.

### **2.2.3.4.3. Teorías.**

En este acápite, se incluyen solamente aquellas teorías no consideradas anteriormente, a fin de evitar duplicidades.

#### **2.2.3.4.3.1. Concepción factorial de la calidad educativa en general.**

Se asume que la calidad, asumida como principio total, resultado, estado o proceso, siempre constituirá una articulación sistemática de factores (endógenos o componentes y exógenos o condicionantes) susceptibles de control (directo y/o indirecto) y manejo. Deming, Shewart, Stalke y Abeggle, entre otros, han hecho aportes pioneros al respecto.

En cuanto a calidad educativa y calidad del desempeño docente, Creemers, Brookover, Edmonds, Reynolds y otros, han teorizado al respecto desde los últimos años de los setentas del siglo XX, mientras que en nuestro medio, entre otros, son muy conocidos los trabajos de Teresa Tovar, Alejandro Cussiánovich, Sigfredo Chiroque, José Mendo, Emilio Morillo, Sonia Henríquez y León Trahtemberg. Específicamente, asumen la calidad educativa como un complejo que no es neutro sino una forma de vida con alcance estratégico y cultural con implicaciones ideológicas y diversos planos, enfoques y ámbitos considerados como factores, debiendo establecerse cómo y para qué se busca determinada calidad educativa.

Por ejemplo, factores exógenos de calidad del desempeño docente son las políticas educativas, el desarrollo científico-tecnológico del país, etc.; factores endógenos, son el dominio relativo de los contenidos de su especialidad y su capacidad metodológica, por ejemplo. En tal sentido, la calidad del desempeño docente es el producto de un complejo de factores, lo cual significa que su transformación implica necesariamente el cambio de tales factores.

La concepción factorial de la calidad del desempeño docente ha servido de base aún en sentido contradictorio. Así, mientras se suele asociar el nivel de los salarios al desempeño docente (**Cepeda, 2003**), también se ha sostenido que la estabilidad laboral docente deteriora su desempeño, puesto que la seguridad en su puesto disminuye su motivación y compromiso.

En general, se han formulado tablas y listados de factores muy exhaustivos, como los han hecho el movimiento de Eficacia de la Escuela, de Mejora de la Escuela (en menor medida) y de Mejora de la Eficacia Escolar (Effective School Improvement- ESI), llegando en muchos casos a discrepar entre los propios investigadores. No obstante, hay consenso en ciertas recomendaciones generales respecto a la calidad del desempeño docente: acción duradera, logro de metas educativas concretas, enfoque holístico y estratégico, impulso endógeno; sensibilización, involucramiento y compromiso de la comunidad educativa (**Muñoz, 2000**).

La literatura especializada suele incluir múltiples factores de calidad del desempeño docente, tales como nivel científico y didáctico, experiencia y actitudes, capacidad de trabajo en equipo, tiempo de dedicación, grado de participación y compromiso, etc. Además, se incluyen clasificaciones de tales factores, siendo una de las más comunes, la que discrimina entre factores directos (que realiza el docente en interacción con sus alumnos: ambiente de clase, liderazgo docente, didáctica, etc.) e indirectos (características y antecedentes del docente: vocación, rasgos personales, dominio de contenidos, etc.). Desde luego, se registran discrepancias aún acerca de los criterios a emplear para discriminar los factores directos e indirectos de la calidad del desempeño docente. Asimismo, es sabido que casi todas las otras teorías se han visto influidas por la concepción factorial, inclusive, clasificándolos de diversos modos, como sucede cuando se las distingue entre factores

determinantes y factores condicionantes, asignándoles interpretaciones y ponderaciones propias de cada caso particular (**Capellenas, 1994**).

#### **2.2.3.4.3.2. Concepción estructural-funcionalista y teoría de roles.**

Desde los aportes pioneros de Brown, Deutsch, Krauss, Secord, Backman y otros, se percibió el gran potencial aplicativo de esta teoría, por lo que su pertinencia en este caso deviene del hecho mismo que las funciones docentes clásicas y actuales bien pueden ser asumidas como estructuras de los roles que el docente desempeña dentro y fuera de la clase (**Johnson, 1998**). De este modo, se asumirá que si el docente cumple bien estos roles, su eficacia global como profesional será buena, y recíprocamente.

Reconceptualizar el desempeño docente según los roles profesionales que debe cumplir, deviene pertinente con el análisis empírico de sus rutinas, en la medida que se entiende el rol como un conjunto de conductas esperadas de una persona, en relación con la posición que ocupa y funciones que debe cumplir, teniendo a veces el carácter de prescripciones relativas a las actividades recurrentes que se ejecutan en una posición dada. Son conductas a través de las cuales se cumple una función o parte de ella, y sobre la cual hay acuerdo social y un código aceptado de normas. Además, es sabido que los roles se dan emparejados a otros roles y asociados a expectativas múltiplemente manejables (**Méndez, 2001**).

Evidentemente, se reconoce que los roles docentes varían según diversos criterios, entre ellos, el modelo de enseñanza adoptado (**Joyce y Weil, 1980**). Así, se mencionan los modelos de procesamiento de información, que enfatiza roles cognitivos y de control; modelos de desarrollo personal, que privilegian roles facilitadores asociados al desarrollo individual de los alumnos (partiendo de lo emocional); modelos

de interacción social, en los que se hace hincapié en los roles de socialización, asesoría, orientación, consejería y crítica amistosa; y modelos de comportamiento, en los que se fortalecen los roles de planificación, control y modificación de las conductas.

Diversas concepciones y modelos sobre calidad educativa y del desempeño docente, tal como el modelo de aseguramiento de la calidad empleado por el MINEDUC en Chile, incorporan varios elementos propios de la teoría de roles en cuanto a la gestión de procesos y resultados, del liderazgo directivo, gestión de las competencias profesionales docentes y la gestión de la calidad en su conjunto. En general, se sabe que estas teorías estructural-funcionalistas aportan significativamente en cuanto a la necesidad de coherencia interna y contextual del quehacer docente en particular y educativo en general, siendo paradigmáticos sus aportes en cuanto a la autoevaluación de los agentes educógenos, como sucede en el modelo de mejora TQM, basado en el "ciclo de Deming".

Las funciones, roles y tareas docentes se hallan normadas y reglamentadas, pero el cómo se cumplan marca la diferencia entre una calidad y otra del desempeño docente. Los roles atribuidos al desempeño docente obedecen también a la concepción y valoración real que se asigna a la docencia, variando por ejemplo, según se le considere como trabajadores de la educación, servidores públicos, educadores, profesionales de la docencia, apóstoles enseñantes o intelectuales investigadores, reflexivos y críticos. De allí las luchas de los docentes que cuestionando la ambigüedad de un presunto carácter técnico o semiprofesional de su condición, pugnan por conquistar y consolidar niveles de dominio de un saber específico y complejo, comprensión y control experto de los procesos pedagógicos, autonomía e investigación científica creadora, así como agentes sociales de cambio e intelectuales transformadores, con lo cual definen el carácter profesional de su

carrera, acorde a su vez con la misión y visión que se asocia a su desempeño.

Cada función docente considerada clásica (organización, dirección, ejecución, control, evaluación, eidética, formación, motivación, orientación, información, metódica, gestión, planificación) o no clásica (mediacional, política, desalienadora, compensatoria, metasistémica, intercultural, investigativa, desarrolladora, proactiva, diagnóstica-pronóstica, tímética, paradigmática y estética) (Del Castillo, 2003), se diversifica en muchos roles identificables no sólo normativamente sino empíricamente, en forma observacional o vía encuestas tipo survey, como lo han verificado diversos especialistas (Tabuas y Estacio, 1994). Asimismo, los roles se ejercen en base a atributos de pluralidad, flexibilidad, creatividad, mejorabilidad, claridad especificativa y otros, así como a determinadas condiciones (incentivos, recursos, etc.). De todo lo cual se deriva que así como se generan paradigmas, perfiles, competencias y funciones docentes nuevas, es plenamente concebir y practicar roles docentes nuevos e innovadores.

#### **2.2.3.4.3.3. Teoría del empoderamiento educativo.**

La teoría del empoderamiento educativo parte del principio según el cual toda persona constituye un sistema pleno de capacidades, potencias, competencias, aptitudes o poderes susceptibles de ser fortalecidos para optimizar su autodesarrollo, lo cual se presta admirablemente cuando se trata de mejorar sustantiva y sostenidamente la calidad de los desempeños docentes.

El empoderamiento se suele asumir como valor y como proceso. En el primer caso, se reconoce que una intervención sistémica favorable, potencia las fortalezas y reduce las vulnerabilidades, enfatizando todos los rasgos propositivos del comportamiento humano, tales como el fomento de sus



capacidades y bienestar. Se valoran las influencias optimizadoras del contexto y los escenarios altamente participativos del docente en su propio desarrollo, apareciendo entonces como seres humanos integrales que pueden asumir su autodesarrollo. También implica considerar que para una variedad de problemas docentes, hay una variedad de soluciones; a los expertos se les considera sólo como facilitadores o colaboradores y se promueve el interapredizaje de las experiencias individuales y colectivas, generando entornos de encuentro.

El empoderamiento, asimismo, es un proceso cognitivo, afectivo y conductual mediante el cual las personas ganan el control sobre sus vidas, existiendo una íntima ligazón entre procesos y resultados. Es un proceso intencional, continuo, centrado, con respeto mutuo, reflexión crítica y ganancia de acceso y control sobre los recursos para su autodesarrollo, lo cual significa que se mejora nuestro poder para decidir y actuar con calidad sobre nuestras propias vidas. También se gana en lograr mejores niveles de correspondencia entre metas, medios, esfuerzos y resultados de vida, redundando todo ello en un "fortalecimiento" (**Montero, 2003**) de las personas, quienes desarrollan conjuntamente capacidades para controlar sus situaciones de vida, actuando de modo comprometido, conciente y crítico, transformando su entorno y a sí mismos, en función de sus necesidades y aspiraciones.

Diversos especialistas (**Rappaport, 1988; Zimmerman, 2000**), coinciden en asumir el empoderamiento como un constructo que relaciona fortalezas individuales y capacidades (competencias), sistemas de ayuda y conductas proactivas con asuntos del cambio y política social, todo lo cual es clave para explicar y promover la calidad del desempeño docente, pero teniendo en cuenta que en este caso, acciones y resultados se dan en forma permanente, pudiendo verificarse ello en estudios transversales o longitudinales. Además, los resultados pueden no darse como logros de metas concretas sino vía sentimientos, cogniciones o motivaciones optimizadas.

El empoderamiento de las cuatro áreas de competencia claves del desempeño docente (dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y

la conducta humana, demostración de actitudes promotoras del aprendizaje y las relaciones humanas genuinas, dominio de la materia que se va a enseñar y conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos) **(Smith, 1990)**, resultan esenciales en todo proceso de optimización de la calidad de tal desempeño. Obviamente, en cada caso, se deberá imprimir los énfasis pertinentes, por ejemplo, en la autoestima del docente o en cada uno de sus componentes (autoconcepto, autovaloración y autoafirmación).

Por otro lado, se sabe que la teoría del empoderamiento se aplica a veces a través de otras tradiciones teóricas, como la teoría de las relaciones humanas, que, justamente, es una de las que más énfasis ha puesto en el factor desempeño docente **(Bush, 1997)**, investigando la formación, competencias, mejora profesional, motivación y actuación de los docentes, sobre todo desde la óptica de su potencial individual, como profesional transformador y protagonista de los procesos educativos en el aula, la escuela y el cambio socioeducativo en general.

Todo lo anterior implica algunos pre-requisitos ideales o condiciones previas, entre las cuales se menciona la necesidad que los docentes asuman conciencia de su condición de personas en proceso de formación, que están aprendiendo en su práctica cotidiana, pero requieren un proceso de formación permanente para mejorar su desempeño y satisfacer las exigencias de calidad del sistema, en la medida que se excluye la idea que el docente va a salir completamente formado de la universidad o del instituto.

Desde luego, no debemos olvidar que la teoría del empoderamiento involucra e instrumentaliza varios de los paradigmas contemporáneos muy ligados a la calidad del desempeño docente, tales como los de mejorabilidad, mejoramiento continuo, control del proceso, modelación, y otros que se patentizan en determinadas ideas- fuerza y acciones como que los niveles de calidad alcanzables carecen de límites (son infinitos), toda calidad lograda es sólo un momento que reclama un constante recomienzo, la necesidad del autodesafío y la innovación permanentes, etc.

#### **2.2.3.4.3.4. Perspectivas desarrolladoras de la calidad de la clase.**

Las teorías desarrolladoras acerca de la clase, el proceso educativo y cada uno de los agentes y factores educógenos, se han consolidado sobre todo en el sistema educativo cubano, desde donde se han difundido a una serie de países, sobre todo latinoamericanos, como Colombia, Venezuela, Chile, México, Brasil y Perú. Se parte del principio según el cual todas las potencialidades y capacidades humanas son desarrollables sin límites predeterminados y, por consiguiente, la contribución decisiva del quehacer educativo es potenciar consistentemente tales desarrollos en general y cada una de las capacidades en sentido individual y sociohistórico-cultural.

En la medida que la concepción y praxis desarrolladora de la educación, la clase y la calidad del desempeño docente presenta particularidades muy definidas, significa también exigencias de calidad diferentes al desempeño docente. Así, es preciso basarse en un enfoque histórico-cultural, reflexionar autocríticamente sobre la propia práctica, generar praxis transformadora, búsqueda de calidad y evaluación de la calidad educativa, actitud científica e investigativa, amplitud y profundidad intelectual, fomento y desarrollo de valores, estimulación, desarrollo integral, planificación, caracterización, discriminación positiva, clasificación, ejemplificación, argumentación, interrogación, hipotetización, valoración, solución, evaluación, realimentación, etc. (Zilverstein, 2001).

El desempeño docente de calidad en una óptica desarrolladora, exige del docente amplia y profunda cultura general y especializada, formación integral, permanente desarrollo de sus potencialidades

intelectuales, creativas y morales, desarrollo de hipervínculos con la familia y la comunidad, visión dialéctica y analítico-sintética, gran poder comunicativo, compromiso social, iniciativa, responsabilidad, originalidad, flexibilidad, dominio estratégico, metodológico y técnico, enfoque transdisciplinar e interdisciplinar, capacidad de observación y evaluativa, de modelación, concienciación y muchas otras. Todo ello, en la medida que la clase desarrolladora se basa en el afrontamiento de problemas reales de la vida cotidiana de los estudiantes, así como en la búsqueda y ejecución cooperadora de soluciones investigadas con una inequívoca intencionalidad de cambio radical de la realidad problemática y de los mismos sujetos de la educación (Daudinot y otros, 2003).

#### **2.2.3.4.3.5 Modelos economicista-administrativos.-**

Derivándose y aplicándose directamente de las teorías de gestión de calidad empleadas en la gerencia de empresas lucrativas, en relación a la calidad educativa y la calidad del desempeño docente, han resultado relevantes, las siguientes:

- a) Modelo norteamericano Malcom Baldrige de Calidad: enfatiza en el liderazgo, planeación estratégica, personal clave (estudiantes y docentes), información y análisis, organización del personal, gestión de procesos y soporte, garantía de calidad así como en los resultados del desempeño organizacional y la satisfacción de los clientes.
- b) Modelo Europeo de Excelencia para la Gestión de la Calidad (EFQM): considera el liderazgo, políticas y estrategia, personal, alianzas, procesos, recursos y resultados en clientes, personas, sociedad y otras claves; enfatiza en la innovación y los aprendizajes.
- c) Normas de la Serie ISO 9000-2000: refuerza el sistema de gestión de calidad, la responsabilidad de gestión, gestión de recursos, prioridad del producto y los clientes, así como la evaluación de desempeños, su análisis, mejoramiento y aseguramiento de la calidad.

d) Modelo de Calidad Deming o Japonés: considera la política general, gestión, educación, recogida de información, análisis, estandarización, control, garantía de calidad, planificación y resultados. Se asume la educación como proceso de alta complejidad, pluridimensional y difuso. Entre los principios de Deming, se mencionan la constancia, el hábito del mejoramiento, capacitación permanente, liderazgo, eliminación de barreras organizacionales y psicológicas, educación y entrenamiento, así como medidas de transformación.

e) Gestión de Calidad Total: aplica una visión totalizadora y analítica del sistema, búsqueda permanente de la excelencia o alta calidad (optimización permanente), inclusión de clientes internos y externos, satisfacción de necesidades y expectativas, uso eficiente de todos los recursos; orientación al cliente, mejora continua (sin fin) y trabajo en equipo; cultura de cambio, cultura de calidad, detección y superación permanente de problemas y deficiencias, toma de decisiones basada en evidencias evaluadas, calidad dependiente básicamente de las personas y calidad como factor estratégico fundamental, énfasis en la autoevaluación, carácter altamente participativo o necesidad de involucramiento, innovación permanente, el docente como factor fundamental en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, control de calidad integrado, sistema de autoridad de abajo hacia arriba, sistema de incentivos al personal, funcionamiento de círculos de calidad, clarificación y compatibilidad de objetivos y metas, así como capacitación permanente **(García, 1998)**.

Fundamentándonos en todo lo anterior, derivamos que no existe una concepción única de calidad del desempeño docente, que son procesos muy complejos en los que muchas de sus expresiones esenciales no son cuantificables o lo son muy difícil e imprecisamente. Además, todas estas teorías se fundamentan en una o más concepciones filosóficas o paradigmas teóricos generales que expresan

su esencia. Por ejemplo, los modelos de matriz economicista-administrativos, se asocian íntimamente a la teoría del capital humano y al eficientismo, en las cuales los rendimientos hora/hombre, valor del capital, crecimiento marginal, inversión en capacidad de trabajo, la educación como consumo, cuantificación de la productividad del desempeño, controles del desempeño y otras extrapolaciones de procedencia fabril a la educación. Estas teorías del capital humano y eficientistas, a su vez, se hallan muy asociadas a la teoría psicológica conductista (Rojas y De la Cruz, 2002).

#### **2.2.3.4.3.6 Teoría de la actividad pedagógica profesional docente.-**

Diversos estudios acerca de la actividad pedagógica profesional docente han posibilitado integrar un corpus teórico que nos revela la importancia, entre otros aspectos, de la actitud, el interés, la vocación, responsabilidad, clima socioemocional, manejo metodológico, capacidad planificativa y dominio de contenidos del docente durante su desempeño, todo lo cual expresa su calidad. Asimismo, se sostiene que la misión esencial de la actividad pedagógica consiste en enseñar a los alumnos a transformar la educación en autoeducación, la regulación externa en autorregulación, todo lo cual presupone que el alumno se convierta de objeto de la influencia pedagógica del docente en sujetos de su propia formación (Kusmia, 1998).

Esta teoría, que a su vez engloba diversas teorías de la enseñanza (de modelos, de la estructura cognitiva, de la identificación, del condicionamiento, desarrolladora, etc.) y teorías de la instrucción (conductista, cognitiva, etc.), atribuye múltiples funciones como propias de la actividad docente, entre las que se mencionan las funciones

instructiva-informativa, educativa-formativa, orientadora, facilitadora, mediacional, desarrolladora, evaluativa, etc.

Asimismo, esta teoría describe y explica las competencias que caracterizan a los buenos docentes y sus desempeños: dominio amplio y profundo de sus materias; capacidad de presentar, organizar y explicar lúcidamente las ideas, poder manipulativo de las variables importantes que afectan el aprendizaje, vocación docente, compromiso y responsabilidad con el desarrollo de sus alumnos, capacidad planificativa y motivadora, liderazgo docente, trato cordial y democrático, dominio de estrategias y metodologías didácticas, buen potencial para comunicar y generar comunicación, capacidad de actualización y recreación autónoma en su ámbito disciplinar, aptitud evaluativa y metaevaluativa, comportamiento ético y capacidad de trabajo en equipo, etc. (Hernández, 1999).

#### **2.2.3.4.3.7 Otras teorías y concepciones.-**

##### **2.2.3.4.3.7.1 Concepción demoliberal de la calidad del desempeño docente.**

El demoliberalismo, régimen político más característico del siglo XX, se configuró en base a la articulación de las grandes tradiciones históricas liberal (estado de derecho, estado mínimo, mercado “libre”, libertad de elección, orientación empirista y psicología individualista) y democrática (soberanía popular, libertad, igualdad y fraternidad o convivencia social). Se entiende que los principios democráticos tienden a regular las distorsiones y perversidades generadas por el mercado liberal, tales como monopolios, precios dumping, concentración del capital y exclusión.

En el plano de la calidad del desempeño docente, todo lo anterior se expresa en características contradictorias como se expresa en la concepción del capital humano: lucroarribismo, competitivismo irracional, individualismo, tecnocratismo, así como meritocracia mecanicista y discriminadora frente al logro de consensos, igualdad de oportunidades, enfoque técnico, humanista, holístico y multifactorial de la calidad del desempeño docente (**Portocarrero, 1998**).

#### **2.2.3.4.3.7.2 Concepción psicosocial.-**

Investigadores de esta tendencia (Cooper, Woolkof, Arancibia y otros) han posibilitado profundizar en diversos aspectos de matriz psicosocial significativamente relacionados con la calidad del desempeño docente, tales como los siguientes:

- La condición de los docentes como agentes sociales empleados por la sociedad para facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de los alumnos;
- La condición de los docentes como seres axiológicos, que transmiten valores y que juzgan y actúan a partir de sus propios valores;
- La motivación de logro docente, el nivel de drive, resiliencia, impulso afiliativo, el estilo de enseñanza y muchas otras dimensiones de neta matriz psicológica;
- La caracterización descriptiva de los docentes como justos, democráticos, receptivos, comprensivos, amables, comunicativos, responsables, equilibrados, confiables, imaginativos y otros, en sus diversas gradaciones transicionales; esto implica la manera como lo perciben los alumnos, quienes a veces desplazan hacia ellos sus sentimientos hostiles originalmente dirigidos hacia los padres;
- El aporte docente en la creación de ambientes o climas psicosociales;



- Los sesgos en el desempeño de funciones y roles docentes enfatizando en matices sustitutos de orientador, consejero, padre, amigo, tutor, confidente, trasmisor de valores, facilitador del desarrollo de la personalidad, árbitro moral, dispensador de recompensas, estatus y otros;
- Personalidad docente, capacidad persuasiva y comunicativa, grado de compromiso, empatía, liderazgo, capacidad para generar estímulo intelectual y motivación intrínseca para aprender, coherencia del conocimiento, cordialidad, entusiasmo, gestión del grupo, manejo de las diferencias individuales, vocación, etc.; cabe especificar que, a despecho de muchos rasgos de personalidad docente que se correlacionan muy poco con la eficacia de la enseñanza, existen dos excepciones notables: cordialidad-comprensión y tendencia a ser estimulante-imaginativo;
- Posibles conflictos entre la popularidad (aceptación o socialización) del docente y la calidad en su desempeño profesional;
- Adaptación del estilo de enseñanza a las propias capacidades del docente, a los estilos de aprendizaje, nivel de madurez intelectual y experiencia en la materia de los alumnos y al empleo más eficaz de tal estilo de enseñanza **(Cooper, 1994)**;
- Significatividad de la relación entre eficiencia del desempeño docente y el stock de estrategias, habilidades y creatividad que posee y emplea **(Ausubel, 1996)**;
- Cumplimiento creativo-innovador de las áreas de competencia del profesor (conocimiento teórico sobre aprendizaje y conducta humana, actitudes promotoras del aprendizaje y relaciones humanas genuinas, dominio de la materia a enseñar y repertorio de técnicas facilitadoras del aprendizaje) **(Smith, 1990)**.
- Adecuado proceso de cumplimiento funcional: planeación, implementación, ejecución, evaluación, así como realimentación pedagógica, todo lo cual requiere gran eficacia en la toma de decisiones;

- La autoestima del docente, lo cual incluye tres componentes: cognitivo (autoconcepto), afectivo (autovaloración) y conductual (autorrealización) **(Alcántara, 1986)**;
- Variables psicosociales del desempeño docente: de los antecedentes y recursos (familiares y personales, formación y características), del proceso (comportamientos en clase, organización del trabajo en el aula, orientación y roles, estructura de la clase) y de los resultados (experiencia, motivación, expectativas y actitudes) **(Rodríguez, 1987)**.

Cabe aclarar que existen diversos sesgos analíticos e interpretativos según los modelos surgidos al interior de esta concepción psicosocial de la calidad del desempeño docente: modelos de procesamiento de información, desarrollo personal, interacción social y de comportamiento.

#### **2.2.3.4.3.7.3 Teoría asimilativa .-**

Es propiamente la teoría expuesta por primera vez por Ausubel en su psicología del aprendizaje verbal significativo (1963), ampliada en la formulación de su psicología educativa (1968) y desarrollada sucesivamente por su equipo de colaboradores, entre los cuales son destacables Joseph Novak, Helen Hanestan y Edmund Sullivan.

Se parte de concebir la calidad del desempeño docente como dependiente de su capacidad para facilitar condiciones generadoras de aprendizaje significativo, es decir, el proceso endógeno que ocurre en el aprendiz y que implica intensiva asimilación recreadora vía interacción recíproca entre los aprendizajes previos y nuevos.

Esto permite asumir los diversos tipos de aprendizaje-enseñanza como formas de adquirir información, distinguiéndolas entre repetitivas o significativas, según se relacionen arbitraria o sustantivamente con la

estructura cognoscitiva. El aprendizaje-enseñanza significativo se da cuando los nuevos conocimientos se vinculan de modo claro, estable, íntimo y desarrollador con los saberes previos; en cambio, un aprendizaje-enseñanza repetitivo no establece la antedicha relación o lo hace de modo simplista, superficial, arbitrario, mecánico, poco duradero y no cualificador, sucediendo esto en el aprendizaje-enseñanza de conocimientos, capacidades (pensamiento crítico, creativo, resolutivo, ejecutivo, etc.) , metacogniciones y actitudes (afectividad).

Aquí lo importante respecto a la calidad, es que muy pocos docentes expresan en su desempeño niveles aceptables de capacidad pedagógica proasimiladora, predominando más bien lo antiasimilador, pues se procesan clases dirigistas, expositivistas, rutinarias y simplistas, dejando muy poco margen o arrinconando la criticidad, creatividad, divergencia, problematicidad, lateralidad, fluidez, dialéctica, autonomía y aplicabilidad transformadora propios del quehacer pedagógico asimilador.

#### **2.2.3.4.3.7.4 Teoría de la Organización Escolar.-**

Las diversas teorías de la organización (teorías racionales, estructurales, de recursos humanos, sociocrítica, simbólicas, comprensivas, del aprendizaje organizativo, del currículo, de la contingencia y otras), han aportado diversos elementos a la comprensión de la calidad del desempeño docente, tanto en sus versiones explicativas como prescriptivas u optimizadoras. Entre tales aportes, tenemos:

- la necesidad de coherencia entre las capacidades de los docentes con los objetivos educacionales que se persiguen;
- evaluación y control constante de la performance o desempeños docentes;

- la revaloración del profesorado como elemento clave de la calidad educativa;
- la cultura escolar que genera y a la cual se supeditan los desempeños docentes;
- liderazgo, conflicto y luchas de poder como factores de la actividad pedagógica docente;
- listas de factores-clave de la calidad del desempeño docente (tales como los modelos multinivel, que incorporan los efectos del contexto);
- implicación de los alumnos, control institucional, liderazgo directivo y actitudes como factores del desempeño docente;
- desarrollo profesional, implicación docente en el logro de metas, relaciones de colegialidad docente;
- autoevaluación del desempeño docente, distribución de roles y dominio de competencias docentes;
- formación, motivación y actuación docente como base de cualquier progreso de la calidad educativa, en tanto protagonistas de los procesos organizativos y pedagógico-socio-culturales del centro;
- consensos y compromisos para el cambio en base a la cooperación docente.

En general, estas teorías integradas, proponen una tendencia metodológica mixta (cualitativa-cuantitativa), priorizante de lo pedagógico sobre la gestión, multifactorial, contextualizante, sintetizadora de qué es y cómo actúa un buen docente, consolidando los procesos y resultados con la dinamicidad del desarrollo de la calidad educativa en general con las exigencias de la cualificación permanente del desempeño docente **(Muñoz, 2001)**.

#### **2.2.3.4.3.7.5 Teoría de la fijación de metas.-**

En esta teoría se sostiene que la fijación de metas incrementa el desempeño docente y las metas difíciles, cuando son colectivamente aceptadas, incrementan aún más tales desempeños. Esto se sustenta en que los estudios sobre fijación de metas han demostrado superioridad de las metas específicas y desafiantes como fuerzas motivadoras.

En general, se recomienda generar un amplio consenso participativo, de compromiso e involucramiento en el establecimiento y ejecución de metas, en vez de una simple fijación burocrática, sobre todo cuando son previsibles resistencias para acometer los retos más difíciles (**Pernalette, 2005**).

#### **2.2.3.4.3.7.6 Teoría de las expectativas y atribuciones.-**

El análisis de la teoría de las expectativas propuesta por Robbins (1999), muy asociada a la teoría de las atribuciones, permite afirmar que los docentes tienden a actuar pedagógicamente con la expectativa de que a su desempeño en aula, seguirá un resultado determinado que atribuye precisamente a su acción efectuada en base a lo atractivo que ese resultado sea valorado por ellos, las autoridades y la sociedad civil.

La base argumental de esta teoría se asienta en la interacción de tres variables:

a) Expectativa o relación esfuerzo-desempeño: probabilidad percibida por el docente, según la cual, al ejercer cierta cantidad de esfuerzo, se obtendrá cierto nivel de calidad de desempeño;

- b) Instrumentalidad o relación desempeño-recompensa: grado en el que el docente cree que desempeñarse a un nivel particular es útil para la consecución de un resultado deseado;
- c) Valencia o atractivo de la recompensa: importancia relativa que el docente da al resultado potencial o recompensa que puede alcanzar en el trabajo. Considera tanto las metas como las necesidades de atribución y otras del docente (**Robbins, 1999**).

#### **2.2.3.4.4 Estándares e indicadores de la calidad del desempeño docente.**

En la medida que los componentes, niveles, factores y evaluación de la calidad del desempeño docente no difieren mayormente del caso general, se trata aquí de explicitar dos aspectos de relevancia más específica: estándares e indicadores de calidad del desempeño docente.

Los estándares de calidad del desempeño docente se han formulado como descripciones de formas de desempeño siguiendo el ordenamiento lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula. Por ejemplo, en el modelo oficial chileno, se contempla una estructura de 21 estándares o criterios agrupados en cuatro facetas propias de las tareas de los docentes, por lo que están constituidas por los siguientes dominios:

- a) Capacidad para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos;
- b) Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos;
- c) Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje de los alumnos;
- d) Responsabilidades profesionales.

Aunque el concepto y praxis de estándares de calidad del desempeño docente son de génesis moderna y contemporánea, en rigor, expresan posiciones respecto a la enseñanza y aprendizaje que derivan de una ancestral tradición pedagógica que se remonta a Sócrates, Isócrates, Aristóteles, Quintiliano, Clemente de Alejandría, Montaigne, Comenio, pasando por Froebel, Pestalozzi, Makarenko, Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, Bruner, Gardner y muchos otros.

Por otra parte, es sabido que los buenos estándares de calidad del desempeño docente son a la vez evaluables, observables, suficientemente específicos para orientar la praxis pedagógica y con la apertura necesaria para dejar espacios al estilo de cada educador. Esto significa que deben incluir un resumen y adecuadas descripciones narrativas de prácticas para guiar los mejoramientos. De esto, podemos derivar que estos estándares son tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Por lo mismo, cada uno de estos estándares se subdivide en un conjunto de indicadores respecto a los cuales hay cuatro niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado, o sus equivalentes.

En general, los estándares se expresan en términos de lo que debe saber y hacer quien desempeña la profesión docente, por lo que se sustentan en dos elementos conceptuales esenciales:

a) La base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente: se centran en cinco áreas principales, que son los contenidos del campo disciplinario o área de especialización correspondiente, los alumnos a quienes va a educar, los aspectos generales importantes para ejercer la docencia (tecnologías de la información y comunicación, métodos de investigación, valores, cuidado del medio ambiente, etc.); el proceso de

enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículo de los distintos niveles; asimismo, las bases sociales de la educación y la profesión docente.

b) Los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje: aluden a componentes claves de la praxis pedagógica tales como organización curricular, planificación didáctica, acción docente en el aula, seguimiento e implementación curricular, logros de aprendizaje, etc. **(MINEDUC-Chile, 2001)**. Cabe especificar que en las seis áreas claves del modelo de gestión de calidad educativa chileno, se registran un total de 65 descriptores.

No debemos soslayar que los estándares de evaluación del desempeño docente, obedecen a una exigencia de equidad social, a la instalación de sistemas y procesos idóneos, el fomento de la autoevaluación, la promoción de la evaluación externa y los registros como herramienta clave de mejoramiento de la calidad, la responsabilización por los resultados, la certificación en base a estándares conocidos y la búsqueda de empoderamiento de la actuación docente.

En cuanto a los indicadores de la calidad del desempeño docente, entre otras cualidades o características, deberán:

- a) Suministrar información relevante y variada;
- b) Derivarse netamente de las variables y cubrir lo esencial de su universo comprensivo;
- c) Poseer carácter espacio-temporal;
- d) Posibilitar la comparabilidad;
- e) Generar cierto grado de predictibilidad;
- f) Observabilidad, evaluabilidad y precisión;
- g) Posibilidad de establecer la validez y confiabilidad de su evaluación;
- h) Accesibilidad de la información requerida para su evaluación;



i) Posibilidad de actualización **(Caliero, 2002)**.

La gran diversidad de indicadores de calidad del desempeño docente se hace evidente con los énfasis de una serie de estudios que han verificado que cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno, mayores son las cualidades exigibles al docente, las que van más allá de una simple autoridad e incluyen muchas otras como la empatía, la paciencia y la humildad **(UNESCO, 1996)**. En cuanto concierne a la UNESCO, al estudiar los indicadores genéricos (variables) referentes a la calidad del desempeño docente, incluye a los factores personales, formación inicial, perfeccionamiento, condiciones de trabajo, expectativas respecto a los alumnos y características psicológicas **(UNESCO, 2001)**.

Por otra parte, diversos estudios nacionales y extranjeros, han concluido que los indicadores del desempeño docente explicarían alrededor del 45% del rendimiento de los alumnos, considerándose además que cuando un buen sistema de condiciones de trabajo, clima efectivo y participación institucional como generadores de mejor motivación laboral docente coinciden con una buena formación profesional, todo ello se plasmaría en mejores desempeños de los docentes **(Morillo y Alminagorta, 2004)**.

Desde el punto de vista de Ramsdem (1992), son seis los indicadores que distinguen una buena calidad del desempeño docente:

- a) Claridad de las explicaciones y estímulo del interés de los estudiantes por la materia;
- b) Preocupación genuina y respeto por los estudiantes y su aprendizaje;
- c) Evaluación y retroinformación adecuadas;
- d) Objetivos claros y elevadas expectativas de aprendizaje;
- e) Gestión autónoma del aprendizaje por parte de los estudiantes;

f) Evaluación de la propia docencia a través de la interacción con los estudiantes.

Además, en cualquier evaluación empírica de la calidad del desempeño docente, se hace evidente que algunos de los indicadores que muchas veces son subestimados, ejercen roles relevantes en tales performances, como sucede con la participación, el compromiso, la implicación voluntaria, la colaboración entre docentes, el trabajo en equipo y la autoformación.

Sintetizando a modo de ejemplo las variables e indicadores de un modelo de desempeño docente de calidad y actualizado en opinión de los alumnos, se ha considerado el siguiente cuadro:

**Cuadro Nro. 4**  
**Variabes e indicadores en la calidad del desempeño docente**  
**según opinión de los alumnos**

| Variables                     | Indicadores   |
|-------------------------------|---|
| 1. Planeación del curso.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer el programa de estudios de la materia.</li> <li>- Explicar los objetivos del curso.</li> <li>- Explicar la metodología de trabajo.</li> <li>- Explicar los criterios de evaluación a emplear.</li> </ul>   |
| 2. Aprendizaje significativo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar los conocimientos previos de los alumnos.</li> <li>- Establecer relaciones entre conocimientos previos y nuevos.</li> <li>- Estimular la búsqueda independiente de conocimientos.</li> <li>- Promover el desarrollo de habilidades del pensamiento.</li> <li>- Propiciar el aprender a aprender.</li> <li>- Utilizar métodos de aprendizaje acordes con los intereses del grupo.</li> <li>- Propiciar un ambiente de confianza.</li> <li>- Impulsar trabajo colaborativo.</li> <li>- Promover el interés de los estudiantes por la</li> </ul> |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | materia.  |
| 3. Dominio de la materia.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir con claridad conceptos de la materia.</li> <li>- Relacionar contenidos de la materia con otras.</li> <li>- Relacionar contenidos con el perfil de egreso.</li> <li>- Presentar contenidos organizados y secuenciados.</li> <li>- Vincular teoría y práctica profesional usando ejemplos reales.</li> <li>- Resolver dudas sobre contenidos de la materia.</li> </ul> |
| 4. Ética y desarrollo sustentable. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover los valores, respeto y defensa del medio ambiente.</li> </ul>   |
| 5. Evaluación.                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar la clase con el desarrollo sustentable.</li> <li>- Utilizar diferentes formas de evaluación.</li> <li>- Analizar con el grupo los resultados de evaluación.</li> <li>- Proponer nuevas acciones a partir de los logros y dificultades detectadas.</li> <li>- Evaluar los contenidos del curso.</li> </ul>   |

Como puede observarse, existe notoria compatibilidad entre el sistema de indicadores planteado en este cuadro y las variables o características que los expertos consideran como deseables en un perfil del desempeño docente para las próximas décadas:

- Actitud democrática, convicción de libertad, respeto por todas las personas y grupos humanos;
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores;
- Sólida formación pedagógica y académica;
- Autonomía personal y profesional;
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales;
- Capacidad de innovación y creatividad.

## **2.2.4. Teorías y concepciones sobre logro académico de los alumnos.-**

### **2.2.4.1. Caracterización y deslinde conceptual.-**

Una de las variables dependientes clásicas en investigación educativa, es el logro académico de los alumnos. A pesar de ello, existen manifiestas divergencias acerca de lo que es logro académico de los alumnos en la literatura especializada. No obstante, es posible agrupar las diversas posturas, en tres orientaciones conceptuales:

a) Logro académico como sinónimo de rendimiento académico determinado por factores casi exclusivamente exógenos.

Se basa en la teoría del logro académico clásico o débil y es de sesgo pedagógico, como en el caso de la teoría educativa economicista del capital humano, que lo asume como incrementos de la productividad en función de inversiones realizadas, o el caso del Programa SIMCE del Ministerio de Educación de Chile, que lo asume como un estimador que informa del grado en que los alumnos alcanzan los objetivos del programa de estudio en las asignaturas de Castellano, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía. El indicador de logro usado en cada caso, es el promedio de resultados de un curso o de una escuela, lo cual expresa la situación de aprendizaje en los niveles de análisis **(Olivares, 2006)**.

El logro académico se asume aquí como simple adquisición o grado de desarrollo (inicio, en proceso o logro previsto), en relación con los aprendizajes previstos, por acción casi exclusivamente externa. Es una estimativa de las capacidades que la persona ha alcanzado o aprendido a consecuencia de un proceso educativo.

b) Logro académico como dominio de competencias vía factores endógenos y exógenos, pero predominantemente endógenos.

Se basa en la teoría del logro académico mixto o intermedio y tiende a integrar elementos pedagógicos (dominio de competencias) y psicológicos (autoconcepto, por ejemplo), endógenos y exógenos, como en el caso de la praxis pedagógica del movimiento Fe y Alegría o la teoría de la autodeterminación de Deci-Ryan, que enfatiza la motivación intrínseca.

El logro académico se asume aquí como el grado de dominio y desarrollo relativo de capacidades sostenibles estratégicamente por el educando, como consecuencia de su participación activa, conciente, metacognitiva, contextual y esforzada en un proceso educativo.

c) Logro académico como dominio de competencias vía factores casi exclusivamente endógenos.

Se basa en la teoría del logro académico innovador o fuerte y es de sesgo psicologista, como en el caso de la teoría global sobre la motivación de logro de Atkinson, la teoría de logro de McClelland y la teoría cognitiva social de las perspectivas de meta de Nicholls.

Se asume el logro académico como producto casi exclusivo de factores actitudinales, volitivos, afectivos y emocionales, es decir, de características internas del sujeto.

Para nuestro caso, seleccionamos predominantemente, por su visión más concomitante y holística, la concepción basada en la teoría del logro académico mixto, pero lo que nos interesa sobre todo aquí, es deslindar conceptualmente logro académico de rendimiento académico, para lo cual consideramos aquí una apretada síntesis de lo que se entiende por logro académico.

Logro académico es lo que el alumno consigue endógenamente, aproximándose al éxito y evitando el fracaso, lo cual implica conocer con claridad el posicionamiento de partida y hacia dónde queremos llegar, así como esfuerzos superadores concientes hacia la excelencia vía desarrollos sucesivos del autoconcepto y potencias afines, fundamentalmente de naturaleza intrínseca. Hay diversos tipos de logros: cognoscitivos, procedimentales, actitudinales, instructivos (informativos), educativos (formativos), etc.

Deslindando conceptualmente lo que es logro académico de rendimiento académico, tendríamos que:

- Logro académico alude a una escala relativa, juzga lo alcanzado según algo cambiante (lo esperado, las expectativas o motivaciones); rendimiento académico juzga lo alcanzado según algo estático, que son los objetivos previstos, y maneja una escala absoluta (por ejemplo, de 0 a 20);

- Logro académico es la valoración de un dominio alcanzado en base al esfuerzo del alumno y el trabajo facilitador de los docentes; mientras que rendimiento académico es una relación entre la inversión de esfuerzo del docente y empleo de los otros factores, y los progresos educativos obtenidos por los educandos; alude a la productividad educativa, a la relación entre el provecho educativo y el esfuerzo realizado, es un estimado de lo aprendido por un alumno a consecuencia de un proceso educativo, es la capacidad de eficiencia o aptitud respondiente a estímulos educativos, susceptible de interpretarse según objetivos pre-establecidos;

- Mientras logro académico implica un itinerario recorrido iniciándose en una línea de partida y desarrollando a través de procesos y alcanzamiento de ciertos resultados, el rendimiento académico focaliza

sólo resultados finales de la actuación del alumno expresados en valores numéricos y escalas diversas;

- En el logro académico, como expresión de su dimensión metacognitiva, es esencial que el alumno tome conciencia de sus logros, deficiencias, fortalezas, dificultades, intereses, fallas y otros, de modo que lo evaluativo también forme al alumno y potencie sus logros; en el rendimiento académico, no se expresa esta intencionalidad, inclusive, no se exige una valoración del resultado educativo;

- Un logro de aprendizaje es un dominio obtenido de modo terminal, pero que simultáneamente, es desarrollable de modo indefinido; un rendimiento académico, en cambio, se expresa simplemente en términos de objetivos logrados.

- El logro académico implica considerar la pertinencia (que la educación responda a la realidad y necesidades de los alumnos) y relevancia de los aprendizajes (aquellos esenciales para generar en los estudiantes condiciones adecuadas para su desempeño y desarrollo integral); en cuanto al rendimiento académico, no considera estas cuestiones como condición previa de análisis;

- El logro académico exige una aproximación sistémica u holística al conocimiento de su objeto, puesto que las diversas dimensiones del mismo no operan aisladamente sino como conjunto total, requiriéndose entonces conocer cómo operan estos elementos o factores en toda su compleja interacción (**Cassasus y Arancibia, 2002**); en cuanto concierne al rendimiento académico, su neta orientación es a lo analítico, al enfoque particular e individual de los diversos aspectos del objeto de estudio;

- En la propuesta pedagógica de la Federación Internacional Fe y Alegría, el logro educativo es un aprendizaje esperado en una muestra

concreta de alumnos, a partir del cual el docente los puede evaluar. Está compuesto o se expresa a través de indicadores de logro generales y específicos que combinan subhabilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales. Quiere esto decir que aquí el logro educativo es algo previsto idealmente, es una expresión ex antes o previa, susceptible de modificaciones. En cambio, el rendimiento académico expresa siempre un ex post, un resultado acabado e inmodificable.

- La teoría del logro sostiene que el proceso de enseñanza, para ser efectivo, requiere de ciertas condiciones ambientales, pero sobre todo de disposiciones personales o endógenas mínimas del alumno, a partir de las cuales recién la acción docente comienza a resultar efectiva; en el rendimiento académico, casi todo se comprende como dependiente de la acción docente y de otros factores exógenos.

- El logro académico es una categoría que compendia todo lo que el alumno alcanza como resultado directo de su involucramiento activo en un proceso educativo; en cambio, el rendimiento activo alude a lo que el alumno expresa como resultado de su exposición a tal proceso educativo.

- El logro académico en su versión intermedia, considera los aspectos externos e internos del aprendizaje, pero enfatiza en los internos o intrínsecos del alumno; en el rendimiento académico, se parte del supuesto que el alumno es responsable de su aprovechamiento, pero como consecuencia determinante de la acción de factores externos.

No obstante todo lo anterior, existen también diversas semejanzas entre logro y rendimiento académicos, como por ejemplo, que ambos asocian e implican múltiples variables como las personales, socioambientales, académicas y motivacionales; ambos expresan la capacidad del alumno para responder a un proceso educativo; en ambos casos, es válido hablar de logros y resultados académicos individuales y



colectivos; ambos tratan de evaluar los avances académicos de los alumnos, etc.

#### **2.2.4.2. Teorías: componentes y factores.-**

En general, la teoría del logro, que es de matriz cognitiva, parte de verificar que algunos individuos tienen más éxito en la vida que otros. Pero lo investigativamente más interesante, es que personas con aptitudes, caracteres y recursos semejantes, difieren mucho en sus logros, explicando esta teoría que, probablemente, esto se deba a que ciertas personas quieren (necesitan) llegar más lejos o tener más éxitos (logros). El logro ocupa un lugar central y decisivo en sus vidas, todos sus talentos se orientan a alcanzar esos logros, relegando las necesidades de afiliación y las demás.

La teoría global sobre la motivación de logro académico de Atkinson (1964), se fundamenta en interpretar las conductas, y sobre todo la fuerza motivadora de un alumno por conseguir un objetivo académico, como resultado del conflicto entre dos tendencias en cierto modo contrapuestas, pero que son vistas como factores de su personalidad, y, por tanto, relativamente estables: aproximación al éxito y evitación del fracaso académico. A su vez, estas tendencias se hallan en función de tres variables: una expectativa (anticipación cognitiva e indiciaria, que se expresa como probabilidad subjetiva de que ocurra una consecuencia, dada la acción); un incentivo (atracción relativa que ejerce una meta) y una motivación (necesidad de logro o disposición a esforzarse por lograr cierta satisfacción). Tanto para la conducta de aproximación al éxito como para la evitación del fracaso, funcionan los tres factores o variables. El aumento o disminución de la motivación depende de la dialéctica entre las antedichas tendencias y variables. De estos trabajos, efectuados por Atkinson basándose en trabajos previos

de McClelland, se concluye que si los docentes desean motivar a sus alumnos hacia tareas orientadas a metas de logro, deben aminorar el miedo al fracaso, generar motivación positiva y manipular los incentivos, hasta llegar a un punto tal que los alumnos valoren más el hecho de aprender que el hecho de tener éxito o fracasar. Se sabe también que los alumnos con fuerte motivación para el logro, muestran mayor realismo en sus aspiraciones vocacionales.

En cambio, en la teoría del logro según McClelland (con fuerte influencia de Henry Murray), los postulados fundamentales del modelo, son:

- Todo individuo tiene ciertos motivos o necesidades básicas al modo de potenciales de conducta que influyen en él sólo si se los excita;
- La excitabilidad de los motivos depende de la situación percibida por la persona;
- Las propiedades particulares de la situación (ambiente), pueden estimular diversos motivos;
- Cambios del ambiente percibido, producen cambios en el patrón de motivación excitado;
- Cada clase de motivación está dirigida a satisfacer una clase diferente de necesidad. El patrón de motivación excitado determina la conducta.

Entre los motivos-necesidades más significativos identificados, se consideran: necesidad de logro (necesidad de éxito en función de una norma de excelencia interna); necesidad de afiliación (necesidad de relaciones interpersonales con otras personas); y necesidad de poder (necesidad de controlar o influir en otros).

En una investigación efectuada por McClelland en Costa Rica, se concluyó que la gran mayoría de la población tenía un alto nivel de afiliación y un bajo nivel de logro. Con frecuencia, McClelland usa la

Prueba de Apercepción Temática (TAT) (serie de fotografías que el sujeto emplea para referir una historia a partir de ellas), para evaluar la necesidad de logro. Se supone que los relatos resultantes guardan relación estrecha con las necesidades del sujeto evaluado. Los estudios indican que quienes obtienen altas calificaciones en estas pruebas, muestran también más conductas relacionadas con el logro que aquellos con calificaciones bajas (**Good, 1983**).

Ya desde una perspectiva motivacional intrínseca, a mediados de los ochentas del siglo XX, Deci-Ryan plantearon su teoría de la autodeterminación en base a diversas investigaciones cuyas conclusiones permitan asociar los altos niveles de motivación intrínseca (MI), con logros académicos significativamente mayores, menor ansiedad y mejor autopercepción de su competencia académica. Son estos alumnos los que tienden al dominio de sus tareas, la curiosidad, persistencia e involucramiento en tareas novedosas, difíciles y desafiantes. En base a esto, se estableció el logro académico como variable - criterio con sus respectivos indicadores de logro emergentes de cada situación especial.

Según Redondo (1997), el éxito académico requiere de un alto grado de adhesión a los fines, medios y valores de la praxis educativa por parte de los estudiantes, lo cual probablemente no todos la presentan, y los que la presentan, no todos la poseen en la misma intensidad. En otras palabras, no todos los alumnos llegan a la escuela con motivación por aprender ni tienen tal motivación con la misma intensidad. Y aún cuando tal motivación fuese posible, nada garantiza que van a mantener esa motivación.

También la teoría cognitivo social de las perspectivas de meta formulada por Nicholls (1989), permite explorar el logro académico de los estudiantes. Se asume que el nivel de implicación, esfuerzo, persistencia,

pensamientos, sentimientos, conductas y otras respuestas tanto cognitivas como afectivas (cómo interpretan, sienten, reaccionan, etc.) asociadas al logro académico, están determinadas por dos metacreencias de logro que adoptan los estudiantes al modo de teorías personales sobre el logro en contextos académicos: la orientación al ego (juzgan su nivel de competencia por autocomparación) y la orientación a la tarea (juzgan su nivel de competencia por heterocomparación). Se sabe que los patrones de inadaptación y alienación escolar, generalmente obedecen o se relacionan positivamente con una metacreencia-ego y negativamente con una metacreencia-tarea.

Una orientación a la tarea tiende a relacionarse con las creencias de que para tener éxito académico, hay que esforzarse, cooperar con los compañeros y entender las clases más que memorizarlas; en cambio, los de orientación al ego, sostienen que el éxito académico implica ser superior a los demás de cualquier modo. Además, en los sujetos orientados a la tarea, su motivación intrínseca se desenvuelve independientemente de su autopercepción de nivel de competitividad, mientras que en los de metacreencia-ego, su MI es muy dependiente de cómo perciben su competitividad.

En tanto que habilidad y esfuerzo en la vida académica no son sinónimos ni necesariamente concomitantes, no basta para el buen logro académico ser hábil o esforzado aislada ni conjuntamente, sino también autopercebirse como hábil y esforzado, por lo que variables como la motivación intrínseca y la autopercepción del nivel de competencia, son decisivas para comprender, explicar y predecir las conductas hacia el logro de una meta académica. No obstante, los cultores de la teoría del aprendizaje social, que integran planteamientos conductuales y cognoscitivos, saben muy bien que sus estudios exploratorios,

descriptivos, correlacionales, explicativos, predictivos y otros, son aún en gran parte, tentativos.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, plantea que el aprendizaje no es simple asimilación pasiva de la información, sino que el sujeto transforma, reestructura e interactúa con los esquemas de aprendizajes previos, el nuevo aprendizaje y sus características personales, en un proceso constructivista denominado aprendizaje por recepción significativa. En general, en la teoría constructivista se asumen los logros del aprendizaje como una construcción mental resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende. En la epistemología genética, la génesis del conocimiento es resultado de un proceso dialéctico de asimilación, acomodación, conflicto y equilibración. El logro de aprendizaje ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales, de modo que al final del proceso de aprendizaje, aparecen nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

Se denomina aprendizaje significativo por oposición al aprendizaje sin sentido, mecánico o memorístico. Lo significativo se refiere a un contenido con estructuración lógica propia (sentido lógico, característico de los contenidos, no son arbitrarios y son claros, verosímiles, intrínsecamente organizados y evidentes), así como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo (sentido psicológico, comprensión que se alcance del contenido a partir de las experiencias previas del aprendiz). El sentido psicológico es idiosincrásico y predomina sobre el sentido lógico, que es más universal. En los procesos educativos y sociales, se negocian las comprensiones, llegándose a una comprensión genérica, una comunidad de sentido y relaciones interpsicológicas. Se recomienda el aprendizaje con sentido: a partir de conocimientos previos (que presentan un nivel superior de abstracción, generalización e inclusión, se denominan organizadores

avanzados y su función principal es establecer un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo nuevo) más generales que permiten “anclar” los nuevos y más particulares.

Didácticamente, el docente debe identificar los conceptos básicos de una disciplina dada, organizarlos y jerarquizarlos para emplearlos como organizadores avanzados. Por lo tanto, es pertinente clasificar el aprendizaje del siguiente modo: aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo, según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva; y la enseñanza, clasificarla metodológicamente en enseñanza por recepción y por descubrimiento.

La psicología cognitiva asume que el estudiante tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje, por lo que procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo, son manipulables para lograr aprendizajes más exitosos. La psicología cognitiva aplicada a la educación ha abordado los procesos de aprendizaje, pero como también es necesario estudiar los procesos emocionales y sociales, el enfoque cognitivo ha requerido complementarse con otros, a fin de tener una visión integral del aprendizaje escolar.

Los logros académicos pueden percibirse desde el punto de vista de las teorías de la justicia, por lo que el docente, a la hora de valorar el desempeño de sus alumnos, deberá asumir una praxis profesional y ética de justicia, en tanto que administramos justicia pedagógica al evaluar los logros de un alumno. De modo que los principios de equidad, libertad, diferencia, justicia sustantiva y procedimental, equilibrio reflexivo y otros, se deben hallar siempre vigentes (**Lamas, 2005**).

El enfoque de logro académico no dicotomiza sino que integra los enfoques evaluativos psicométricos y edumétricos, pues tiende a

emplear formas naturales o no parametradas, prioriza la función orientadora, la evaluación basada en criterios de aprobación o referida a logros, ritmos personales; participación activa, abierta y creativa de los alumnos, diversidad metodológica, comparación con estándares externos y aprendizaje global y en espiral (que son propios del enfoque edumétrico), así como también emplea evaluaciones específicas, diferenciales, comparaciones con sus iguales y logros grupales (propios del enfoque psicométrico) **(Santibáñez, 2001)**. En general, se sabe que si los propósitos fundamentales del proceso educativo son formativos y remediales, es mejor una evaluación referida a criterios, logros o edumétrica, mientras que si lo que se busca es seleccionar, la evaluación psicométrica o por normas es preferible.

Se entiende que el enfoque de logro académico se orienta hacia un modelo de aprendizaje para el dominio **(Carroll, 2001)**, puesto que este modelo considera cinco variables, tres de ellas inherentes al alumno (aptitud, habilidad comprensiva y perseverancia) y dos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje (calidad de la enseñanza y tiempo destinado a la enseñanza). Cualquier estrategia de aprendizaje para el dominio requiere como mínimo, tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, cuyos resultados típicos y atípicos, son de gran interés pedagógico.

Asimismo, el enfoque de logros obedece a una concepción metacognitiva de la educación, puesto que se tiende a que el mismo alumno protagonice y sea gestor ejecutivo de su propio desarrollo académico en contextos que favorezcan la mediación de los agentes educogénicos, desarrollando diversidad de estrategias, tales como anticipación de hipótesis de significado, autopreguntas procedimentales, algoritmos, redacción de sumarios hermenéuticos, heurística, demiúrgica, prácticas retroalimentadas, investigación, etc. **(Collins, 1996)**.

Estudios factoriales han determinado que los factores relacionados con la calidad del desempeño escolar, son agrupables en cuatro bloques con sus variables o componentes, así:

a) Factores personales o individuales (características neurobiológicas y psicológicas del sujeto): personalidad, interés, motivación, inteligencia, autoestima, afectividad, desarrollo cognitivo, nutrición, salud, competencia, participación, involucramiento, estrategias de aprendizaje, trayectoria escolar, etc.;

b) Factores socio-familiares: condición socioeconómica de la familia, composición familiar, nivel sociocultural, escolaridad de padres y hermanos, interés y expectativas de los padres hacia la escolaridad de sus hijos, valoración de lo educativo, etc.;

c) Factores académico-pedagógicos: sistema educativo (concepción educativa, gasto público educativo per cápita, atención a alumnos en riesgo), currículos (calidad y flexibilidad), estilos de enseñanza, formación y capacitación docente, calidad docente, prácticas, materiales y métodos, evaluación, gestión del aula, etc.;y,

d) Factores institucionales: clima institucional, visión y misión, tipo de centro y ubicación, innovaciones, liderazgo, cultura escolar, cultura organizacional, redes de cooperación, etc. **(Marchesi y Hernández, 2003).**

Al respecto, es de interés el trabajo efectuado por Martínez (1997) de la Universidad Complutense de Madrid, quien al investigar los factores condicionantes comunes a diversos niveles educativos, halló tres grupos de condicionamientos: psicológicos (rasgos de personalidad y aptitudes intelectuales), pedagógicos (hábitos y técnicas de estudio, estilos de enseñanza-aprendizaje) y sociales (ambiente familiar, escolar, grupal). Adicionalmente, halló que el perfil de un alumno con buen nivel de logro, estaría dado por: buena aptitud verbal, perseverancia, hábitos de estudio



y dominio de técnicas, intereses científicos, organización e integración en el centro escolar, ocupaciones saludables en su tiempo libre y apoyo familiar.

En general, se sabe que las situaciones de éxito académico no dañan la autoestima, mientras que las de fracaso generan sentimientos de humillación o estrategias de evitación como la excusa o la manipulación del esfuerzo. Al decir de Nacher (2000), los alumnos de rendimiento académico más bajo son los ansiosos, deprimidos, con sentimientos de culpa y baja autoestima, mientras que los de alto rendimiento, son los estables, socialmente atrevidos y extrovertidos. En la mejora del rendimiento académico, el aporte docente marca diferencias según la calidad de sus estrategias de enseñanza, mientras que los alumnos extrovertidos potencian sus desempeños estimulados por los elogios, a diferencia de los introvertidos, que se superan más en condiciones de presión y amenazas. Se remarca que debe diferenciarse entre “factor del rendimiento académico” y el “rendimiento académico” mismo.

Existe también la teoría educacional de E. D. Hirsch, que emplea la concepción de logros académicos, en la que, discrepando del formalismo y del naturalismo, asume que la meta prioritaria de la educación, es el desarrollo significativo de un núcleo de conocimientos generales involucrador de muchos hechos específicos, hasta que constituya una competencia intelectual altamente diestra, es decir, el dominio de un currículo nuclear, común, enfocado en un cuerpo de saberes específicos y compartido, al modo de un “capital intelectual”.

Se parte del hecho de que el aprendizaje se construye sobre el aprendizaje; que mientras más se conoce, más se puede aprender; que todo aprendizaje requiere del esfuerzo personal, un compromiso con los

retos y activo involucramiento de los alumnos hacia el desarrollo de sus potenciales, proceso orientado por los docentes.

En algunos países de América, se desarrolló, desde 1992 hasta 2002, el Programa “Ningún niño(a) rezagado” (No child left behind), sobre lectura, escritura, matemática y ciencias naturales. Con esta experiencia y los datos de PISA 2003, se desarrollaron modelos multinivel y variables de eficacia escolar, concluyéndose que entre los factores que tienen una notable influencia en el rendimiento de los alumnos, se hallan las expectativas educativas de los alumnos y la formación del profesorado.

En el Perú, a partir de las Evaluaciones Nacionales de Rendimiento Escolar efectuadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación en 1998 y 2001, se hicieron estudios que han llegado a comprobar que en el nivel primario, las condiciones familiares de vida del alumno influyen notoriamente en los resultados educativos. En secundaria, en cambio, las diferencias de logro académico dependen menos de lo familiar y más de sus características personales, derivándose de ello, la necesidad de un mayor involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

En lo concerniente al contexto, la condición socioeconómica de los alumnos y no el tipo de gestión del centro resulta clave. Y en cuanto a los procesos al interior del aula, se halló que los docentes con prácticas pedagógicas tradicionales y pasivas, obtienen peores resultados que los que usan métodos pedagógicos activos y promueven que los propios alumnos desarrollen sus ideas.

A nivel internacional, se ha evaluado, asimismo, que la movilidad de los alumnos de un centro a otro, sea en primaria o secundaria, disminuye las expectativas de logro académico, según Coleman (1998).

Si bien los alumnos en buena parte han dejado de ser elementos pasivos del proceso pedagógico, hoy se cuestiona convertir al alumno en arquitecto constructor de sus propios saberes o “comandos militares” que conquisten sus conocimientos, dado que el alumno puede modificarse a sí mismo, pero requiere apoyarse en el contexto, que incluye a los otros. Su mundo de relaciones no debe priorizar ingenios electrónicos sino humanos, lo cual implica proponer que la evaluación del logro académico no debe olvidar el contexto, así como que la evaluación no sólo debe ser un medio de valoración del desempeño del alumno sino un factor de formación del mismo: la evaluación debe promover el logro académico.

Evaluaciones internacionales efectuadas por la UNESCO-OREALC, han mostrado una alta asociación entre clima escolar y logros de aprendizaje. Material primario para investigar estos asuntos se pueden hallar en diversas pruebas internacionales en las que han participado países latinoamericanos, tales como la Prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS), Primer Estudio Internacional Comparativo del LLECE, Estudio Internacional sobre el Progreso en Competencia de Lectura (PIRLS) y otras.

El modelo sistémico de estudio del rendimiento y logro académico planteado por Cassasus (UNESCO, 2000), muestra la acción de diversos factores sobre la calidad del aprendizaje, organizados en cuatro áreas: el alumno y su contexto familiar (compromisos, hábitos y destrezas); el maestro y el ámbito educativo (currículo y gestión pedagógica a nivel de aula); el director y el microcosmos escolar (gestión institucional de la escuela) y las autoridades públicas y el macrocosmos (gestión política e institucional a nivel nacional).

La teoría de las Escuelas Eficaces, ya tratada en las bases pedagógicas, emplean muchos elementos cognitivistas de la teoría del logro, de las atribuciones y expectativas, por ejemplo, al estudiar los

patrones de eficacia docente, de alumnos y de los centros, desempeños en diferentes contextos de competitividad, desempeños frente a diversos niveles de directividad u orientación de la enseñanza, formación de maestros y muchos otros.

Recién hace algunos años, las investigaciones sobre lo cognitivo y motivacional se han orientado a estudiar conjuntamente variables de los dos tipos: estilos y enfoques de aprendizaje y enseñanza, estrategias de aprendizaje y enseñanza, conocimientos previos, aptitudes, pensamiento crítico, metacognición, etc., por un lado; y autoconcepto, percepción del contexto, intereses, actitudes, percepción de la competencia, metas, expectativas, satisfacción, atribución, etc., por otro. Así, se ha probado que los elevados niveles de satisfacción escolar, autoconcepto positivo y expectativas positivas, se asocian a altos rendimientos académicos.

Las teorías de la autoeficiencia de Bandura (1979) y atribucional de la motivación de Weiner (1986), indican que el logro académico depende no sólo de la capacidad real sino de la capacidad percibida por el sujeto. El grado de congruencia entre ambas determina que el alumno genere altas o bajas expectativas de éxito en el aprendizaje, por lo que puede afirmarse que el logro del alumno está mediado por elaboraciones cognitivo-personales. Al respecto, se sabe que investigaciones efectuadas las tres últimas décadas, permiten diferenciar tres posibles patrones o módulos de causalidad sobre el logro académico:

a) El logro académico determina la experiencia académica de éxito o fracaso por su incidencia significativa en la autoimagen del alumno, lo cual se explica en base al papel evaluativo de padres, maestros y compañeros considerados en la teoría de la comparación social (**Davis, 1990**), que sostiene que los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración menos bajos de lo normal, si se comparan con otros compañeros más exitosos y capaces en materias escolares;

b) Los niveles de logro académico pueden mantenerse en función de la teoría de la consistencia (**Jones, 1983**), que sostiene que alumnos con autoconcepto académico o expectativas de éxito bajos, buscan situaciones y desarrollan estrategias de escaso compromiso, por lo que realizan poco esfuerzo en tales tareas escolares, con lo que mantienen su nivel de autoconcepto global y no contradicen sus autopercepciones, lo cual coincide con lo sostenido por el interaccionismo simbólico (**Rogers, 1987**): el alumno terminará adoptando respecto a sí mismo, las actitudes que son expresadas por otras personas significativas para él.

c) Autoconcepto y logro académico se reflejan mutuamente, lo cual se sostiene con los trabajos de Marsh (1984), quien propuso un modelo de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y logro académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros, conducentes a restablecer un nuevo equilibrio. Estudios efectuados sobre familia y logro académico, hallan consistencia en el caso de diversas variables como clima afectivo, actitudes, valores, aspectos cognitivos, educativos, psicolingüísticos, culturales, económicos, hereditarios, actitud y conducta de los padres, creencias y expectativas hacia el logro de sus hijos, etc., que favorecen el desarrollo de un autoconcepto positivo o negativo e influyen en la naturaleza de sus motivaciones.

Como se observa, estas teorías que actúan sobre la motivación de las personas para mejorar sus logros mediante cambios en sus patrones atribucionales, expectaticios, de autoconcepto, metas, autoeficiencia, creencias, de control y otros, actuando directamente sobre la elección, iniciación y desempeño en tareas, constancia, persistencia, esfuerzo, implicación, etc., repercutiendo todo ello en el logro y rendimiento académicos. Como durante el aprendizaje los componentes cognitivos y motivacionales operan conjuntamente, los modelos actuales integran ambas vertientes, reconociendo que para aprender, es

necesario que el alumno sea cognitivamente capaz y esté motivacionalmente orientado hacia tal aprendizaje. Esto significa que cuando existe involucramiento, autocompetencia, autoeficacia, altas expectativas, buen autoconcepto, satisfacción, orientación a la tarea, responsabilidad, metacognición, personalidad proactiva, etc., es de esperar mejores logros académicos, y recíprocamente.

En la teoría habermasiana de la educación y de la enseñanza (de matriz criticista, neomarxista o frankfurtiana), se destacan tres limitaciones de la teoría que podemos considerarlas en relación al logro académico:

a) Las teorías se aplican como simples valores técnico-normativos sin impactos de naturaleza práctico-transformadores: las teorías aplicadas a mejorar los rendimientos académicos, sólo proporcionan normas orientadas a regular la acción pedagógica como si fuesen relaciones entre cosas y no entre personas. La reflexión científico-política puede humanizar estas relaciones.

b) Tendencias antidemocráticas en educación: la toma de decisiones educativas y pedagógicas fundamentales, la investigación educativa general y en aula, la autonomía profesional docente y otros, son drásticamente restringidas o negadas en estas teorías;

c) Alienación de la política en ciencia: se asume la ciencia como si no fuese obra humana y se diera al margen de la sociedad. Por lo mismo, las teorías educativas y pedagógicas aparecen como apolíticas, al margen de intereses sociopolíticos. Aquí se trata de desentrañar y explicitar la génesis y funciones sociopolíticas de la ciencia por autorreflexión, crítica social, investigación, etc.

La necesidad de obtener un adecuado logro académico puede convertirse en un factor estresante o de ansiedad para el alumno. También se relaciona esto con los rasgos de personalidad, que son

estructuras que predisponen al individuo a actuar de modo determinado, una fuerza interior que se orienta hacia cierto patrón de actuación y cognición, así como a pautas de autorregulación y predicción. Asimismo, se asocia con la asertividad, debido a que en el aula se realizan transacciones e interacciones que responden a lo que el alumno hace, cómo, porqué y para qué hace o no hace algo. Según esto, la conducta de docentes y alumnos en el aula se clasifican en conducta pasiva no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva.

La tendencia piagetiana del constructivismo, basada en su teoría epistemológica genética y las etapas evolutivas de la inteligencia humana, se inició casualmente, cuando Simon le propuso estandarizar pruebas de razonamiento, clasificando las respuestas correctas y erróneas, llegando a descubrir la lógica de los errores permanentes y sistemáticos.

En cuanto al aprendizaje significativo de Ausubel, considera los aprendizajes por recepción, descubrimiento, repetición y significativo, concibiendo que el proceso de formación del pensamiento es producto de la organización sistemática de la estructura cognoscitiva, destacando el aprendizaje verbal como el medio fundamental de lograr significados aprendidos. Ausubel propone una forma intermedia de aprendizaje entre el descubrimiento y el receptivo, que es una forma de aprendizaje expositivo semejante al método socrático, denominado descubrimiento guiado, forma de aprendizaje que requiere que el alumno participe activamente, formule sus propias generalizaciones e integre sus conocimientos en las respuestas. Luego, Novak distinguiría el aprendizaje memorístico o mecánico del significativo, demostrando cómo los aprendizajes por recepción y por descubrimiento, se hallan en continuo cambio.

### **2.2.4.3 Técnicas e instrumentos de evaluación.-**

Es necesario comenzar distinguiendo lo que es medición de evaluación. Medición es asignar calificaciones a propiedades o fenómenos mediante reglas, observaciones y escalas, constituyendo un componente de la evaluación; en cambio, la evaluación significa la valoración de un desempeño o performance sobre la base de informaciones sistemáticas y objetivas, a fin de lograr una toma de decisiones óptima. En el caso de la evaluación educativa, se trata de un proceso integral, continuo y sistemático de recolección y estudio de información relevante destinada a valorar reflexiva y críticamente sobre el objeto y objetivos de la evaluación, a fin de optimizar la toma de decisiones, retroinformación, reforzamiento y autoconciencia correspondientes.

Las técnicas de evaluación del logro académico se definen como los procedimientos específicos (principios y reglas operativas) que, subordinados a los métodos, siguen los docentes para recoger y procesar información con certeza y seguridad a través de los instrumentos de evaluación. En otras palabras, los instrumentos de evaluación son medios de recolección de información que presentan a los alumnos diversos sistemas de situaciones, ítems o reactivos, registrando las evidencias o explicitación de los aprendizajes que éstos han adquirido. Para ser útiles, se requiere que los instrumentos de evaluación sean válidos (evalúen lo que realmente se desea evaluar), confiables (den el mismo o casi el mismo resultado en diferentes aplicaciones al mismo evento), objetivos (deben ser independientes de opiniones personales o criterios subjetivistas, sino de claves previamente elaboradas), prácticos (debe ser funcional, de fácil aplicación, procesamiento e interpretación), diferenciadores o discriminadores



(permitir detectar diferencias significativas de logros entre los alumnos) e integrales (cubrir los aspectos requeridos para una evaluación adecuada; así, para una evaluación integral de alumnos, deben incluir los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal, con sus ponderaciones del caso). Algunos factores que pueden afectar la validez, son la improvisación, uso de instrumentos no validados o ajustados al contexto, etc. Se sabe que no hay evaluación perfecta, pero el error de evaluación debe medirse, controlarse y ser tolerable. Aunque a veces se clasifican las técnicas e instrumentos de evaluación en las que se emplean en la evaluación inicial, de procesos y de resultados, de un modo más general, entre las principales técnicas de recolección de datos y sus instrumentos correspondientes, se mencionan:

a) Observación: orientada a detectar y describir hechos selectos. Debe ser localizada, con indicadores, prolongada en el tiempo, discreta y con descripción clara y precisa. Sus instrumentos son la ficha o guía de observación, los registros abiertos (narrativos, anecdóticos, descriptivos o de rasgos, tecnológicos, de valoración u otros), registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, escalas de estimación, escalas de producto); diarios, ficha de observación en pequeños grupos o en focus group, ficha de evaluación de exposición, ficha individual de seguimiento, ficha de evaluación participativa en foro virtual, listas de cotejo, inventarios, etc.

b) Entrevista: orientada a la búsqueda de significados mentales y factuales mediante interacciones verbales de diverso tipo. Sus instrumentos son la guía de entrevistas, fichas de entrevistas, cuestionarios, etc.

c) Sociometría: orientada al estudio de la estructura interna y desarrollo de los grupos de alumnos y los posicionamientos de cada uno de ellos en el grupo. Instrumentos: ficha única de matrícula, sociogramas, tests sociométricos, etc.

- d) Encuesta: para obtener información sobre la opinión de los alumnos acerca de un tópico selecto de investigación. Sus instrumentos: cuestionario oral, cuestionario escrito, etc.
- e) Resolución de problemas: es la presentación de situaciones problemáticas que requieren disponer de saberes previos por parte de los alumnos para una adecuada solución o respuesta.
- f) Pruebas objetivas y de ensayo: son pruebas de aprovechamiento que pueden ser pruebas de lápiz y papel (pruebas para elaborar respuestas, para seleccionar respuestas, para el ordenamiento de un contexto, multi-ítem de base común), pruebas orales (de base no estructurada como las formales e informales; y de base estructurada, como la guía, guión, etc.).
- g) Pruebas de actuación o ejecución: se plantean situaciones reales o simuladas que requieren que los alumnos actúen para demostrar su nivel de logro en alguna capacidad trabajada previamente. Sus instrumentos son: tests, escalas, etc.
- h) Pruebas de desarrollo: pueden ser analíticas, interpretativas, sintetizadoras, aplicativas, etc., con el propósito de comprobar lo aprendido. Sus instrumentos son: cuestionarios escritos, orales, etc.
- i) Análisis de actividades, trabajos o de producto-contenidos: para el estudio de trabajos pedagógicos efectuados. Sus instrumentos pueden ser: fichas de análisis de portafolio, diario y bitácoras, informes, producciones escritas, monografías, trabajos manuales, maquetas, juegos didácticos, experimentos, cuadernos de trabajo y exposiciones, fichas de trabajo individual, etc.
- j) Otras técnicas: autoevaluación, sociodrama (pruebas de actuación, juegos de roles, juegos teatrales), debate (asambleas de aula, seminario, panel), mapas (conceptuales, semánticos, esquemas lógicos), etc.

En cuanto a algunas técnicas especiales para el análisis de datos y sus instrumentos, se consideran: la triangulación (de fuentes, metodológica, temporal, espacial), el análisis de contenido, el registro

anecdótico, el registro de saberes previos, la lista de cotejo, los instrumentos orales y escritos (pruebas, trabajos, portafolio, exposiciones, asambleas de clase, mapas conceptuales, cuestionarios, coloquios, etc.). Para la evaluación de la dimensión afectiva, se recomiendan las técnicas de observación sistemática o libre (sus instrumentos pueden ser las escalas, listas de control, registros anecdóticos, diario de clases, grabaciones en video), el análisis de contenido (juegos de simulación, producciones, proyectos de investigación), entrevistas (cuestionario, debates, asambleas), pruebas escritas o cuestionarios, escalas, diferencial semántico, etc.

En cuanto a la secuencia del proceso de evaluación del logro académico, se sugiere:

a) Análisis de las capacidades; b) Elaboración de indicadores de logro; c) Búsqueda y recojo de información relevante; d) Organización y análisis de la información; e) Valoración; f) Toma de decisión; y, g) Comunicación de la información.

Con relativa frecuencia, se emplean registros de observación como instrumentos de medición de logros de aprendizaje, incluyéndose por ejemplo para cada alumno, tres niveles alternativos de logro (A, B y C) para las siguientes cualidades: conocimiento del tema, trabajo en equipo (responsabilidad, cooperación, participación y autoestima), organización de la información y exposición oral. En promedio, se consideraron cuatro indicadores a evaluar para cada característica o cualidad y subcualidad inclusive. No obstante, en ciertos casos, resulta más completo considerar cuatro niveles de logro: CD (en deterioro), C (en inicio), B (en proceso) y AD (logro destacado).

Para medir metacreencias de logro, se han empleado las Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela (MOS) de Duda y Nicholls

(1992); para evaluar competencia académica, la Subescala de Perfil de Autopercepción de Harter (1985); para evaluar alienación escolar, se emplean inventarios de conductas, el Inventario de Percepción sobre las Creencias de las Causas de Éxito en la Escuela (BACC) de Nicholls (1989) y el Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela (ISC) de Duda (1992). etc. En todos los casos, los índices de consistencia interna han sido mayores o iguales que .86.

Se han dado diversas categorizaciones y equivalencias cuantitativas o cualitativas de rendimientos y logros académicos de los alumnos. Así, tenemos el siguiente caso:

**Cuadro Nro. 5**  
**Categorización del rendimiento académico**  
**(según DIGEBARE-Ministerio de Educación, 1980)**

| Calificaciones | Valoraciones                     |
|----------------|----------------------------------|
| 15 - 20        | Aprendizaje bien logrado         |
| 11 - 14        | Aprendizaje regularmente logrado |
| 0 - 10         | Aprendizaje deficiente           |

Fuente: Ministerio de Educación-DIGEBARE: Guía de evaluación del educando. Lima. 1980.

Asimismo, consideremos este otro caso algo diferente:

**Cuadro Nro. 6**  
**Categorización del rendimiento académico**  
**(según Reyes Murillo, 1988)**

| Calificaciones | Valoraciones |
|----------------|--------------|
| 15 - 20        | Alto         |
| 13 – 14.99     | Medio        |
| 11 – 12.99     | Bajo         |
| 10.99 - menos  | Deficiente   |

Fuente: "Influencia del programa curricular y del trabajo docente escolar en Historia del Perú del tercer grado de educación secundaria" de Edith Reyes Murillo. Lima. 1988.

Los indicadores de logro, en tanto que son indicios, señales o referentes que nos permiten evidenciar y valorar los desempeños, procesos y resultados a través de eventos verificables, deben ser expresados en forma clara, precisa, específica y contextualizada. Para determinar el nivel de logro, puede bastar con un solo indicador o los más importantes, si son varios. Seleccionado el indicador de logro de cada capacidad, se establece una secuencia de mayor a menor (deterioro, inicio, en proceso y logro) y se determinan los puntajes normativos dados.

Los estándares educacionales constituyen consensos sobre contenidos esenciales y logros de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar gracias a sus experiencias académicas.

Por otro lado, la evaluación relativa de logros está vinculada con la eficiencia de los procesos internos de enseñanza-aprendizaje y cómo ayudan al alumno a concretar las exigencias definidas en los estándares, por lo que se asocian a evaluar innovaciones y actualizaciones. En cambio, la evaluación absoluta de logros se vincula con la eficacia, en la

medida en que las exigencias (resultados) definidas en los estándares, han sido logrados por los estudiantes, por lo que se asocian con el cumplimiento de expectativas, evaluaciones integrales, sumativas e internas.

Al planificar los instrumentos, se deben tener claros los objetivos. Asimismo, debe tenerse en cuenta que las pruebas de selección múltiples raramente evalúan lo requerido para situaciones de la vida real, por lo que casi nunca son los mejores instrumentos, aunque pueden evaluar algunas habilidades suplementarias a nivel básico.

Adicionalmente, se recomienda enfocar la evaluación en dos vías: procesos y resultados. Así, deben tenerse claros los objetivos de la evaluación, aspectos a evaluar, técnicas, procedimientos e instrumentos, etapas, momentos, etc.; el plan de evaluación debe ajustarse a la situación particular de cada caso y debe producir información útil para mejorar el programa. En los instrumentos de evaluación deben discriminarse los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos, considerando el impacto de la teoría en la práctica educativa. Se sugiere considerar tres niveles de desempeño cognitivo: primer nivel (capacidad para usar operaciones instrumentales básicas); segundo nivel (capacidad para establecer relaciones conceptuales); y tercer nivel (problemas propiamente dichos). Al elaborar ítems, se recomienda un porcentaje del 50% para ítems cerrados y abiertos; asimismo, una proporción de 4-3-3 para cada uno de los niveles antedichos, respectivamente. Se debe cuidar la calidad de los distractores mediante una buena aplicación del juicio de expertos y estudio piloto.

Los sistemas de evaluación buscan establecer tanto el nivel de calidad de la educación (logros de los estudiantes), como los factores asociados a los distintos niveles de rendimiento. Para lo primero, se

elaboran pruebas adecuadas al grado de estudios y asignaturas; para los factores asociados, se aplican cuestionarios u otros instrumentos a directores, docentes, padres de familia y alumnos.

Los instrumentos se pueden aplicar en estudios transversales (en un nivel y tiempo dados) o longitudinales (en varios niveles educativos y a través del tiempo). No obstante, según algunos estudios como el de Salcedo (1997), el promedio aritmético no es un buen indicador del logro académico ni del desempeño escolar, pues se encuentra contaminado con otros índices con los cuales el profesor califica el resultado final del estudiante, como son tareas, participación en clase, disciplina, etc., por lo que un indicador más confiable del desempeño académico, sería el puntaje en una prueba de conocimientos, cuyos predictores potenciales podrían ser el locus de control y la motivación, que también predicen el uso de estrategias metacognitivas, los que a su vez están siempre correlacionadas positiva y significativamente con el logro académico.

Los instrumentos deben evaluar de modo objetivo, comprensivo, periódico y verificador los resultados del trabajo educativo, que se representan mediante indicadores de los niveles educativos y de áreas claves de la formación de los educandos.

Como procedimientos analítico- estadísticos en el tratamiento de los datos, se emplean ordinariamente los índices de correlación simple entre variables, el análisis de varianza univariada de puntuaciones de grupos en pruebas de rendimiento, el test de Scheffé (establece significatividad de diferencias entre varios efectos), análisis de regresión múltiple (estima el efecto que sobre el logro académico presenta cada variable independiente, controlando el efecto de los otros factores), el análisis de varianza multivariado (estima el efecto de los factores explicativos sobre

el conjunto de los test de rendimiento), el análisis correlacional y factorial, y muchos otros de carácter específico.

Algunos Sistemas de Medición del Logro Académico en Latinoamérica, a juzgar por los resultados del Seminario Latinoamericano convocado por el Instituto para el Desarrollo Económico del Banco Mundial en 1993, consideran:

- Argentina: desde 1993, hay evaluaciones muestrales estratificadas o censales en matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Además, cuestionarios complementarios a docentes, administradores y estudiantes. Se efectuaron recomendaciones metodológicas en áreas de menor rendimiento y perfiles de estudiantes, docentes y gestión escolar asociados al logro académico.

- Bolivia: desde 1997, el Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL) evalúa desempeños en forma muestral estratificada en matemática y lenguaje, incluyéndose a estudiantes, familias, docentes, directores y líderes comunales. También se aplica un instrumento de factores asociados al rendimiento académico, considerando aspectos socioeconómico-culturales, actitudes y expectativas hacia la educación, características personales de docentes y alumnos, así como gestión pedagógica y administrativa. Se difunden resultados analíticos de rendimientos y sugerencias metodológicas para mejorar el logro de los estudiantes.

- Brasil: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SNAEB) y la Secretaría de Desarrollo, Innovación y Evaluación Educativa (SEDIAE), ambos del Ministerio de Educación y del Deporte del Gobierno Federal del Brasil, hacen evaluaciones muestrales aleatorias estratificadas cada dos años, desde 1990, incluyéndose matemática, portugués y ciencias (Enseñanza Fundamental) y química, biología y física (Enseñanza Media). Se emplearon pruebas de conocimientos de selección múltiple sometidos al análisis propuesto por la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI), a los que previamente se



aplicaron pruebas piloto, juicio de expertos y la teoría del modelo clásico referido a normas. Se complementa esto con cuatro cuestionarios aplicados a alumnos, profesores, directores y centros. El SNAEB no ha realimentado la educación a partir de estos resultados, pero algunas secretarías estatales y municipales, ya iniciaron esta labor.

- Chile: evalúan desde 1981, con el Programa de Evaluación del Rendimiento escolar (PER), como convenio entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Ministerio de Educación, que culminó en 1986. En 1988, se reanuda este convenio con el nombre de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Desde 1991, lo asume íntegramente el Ministerio de Educación.

Se aplican pruebas de conocimientos censales al cuarto y octavo grados de la Educación Básica en español y matemática, y muestrales (10% del total) en historia y geografía. Los instrumentos empleados para evaluar el dominio afectivo (autoestima, autonomía, seguridad y actitud hacia el ambiente) de los alumnos y el cuestionario para padres de familia, son censales; el cuestionario para docentes se aplica a una muestra de docentes por escuela. Básicamente, las pruebas de conocimientos son de selección múltiple. La difusión de resultados es amplia, llegando inclusive hasta los padres de familia y la opinión pública en general, siendo empleados intensivamente por las escuelas para reorientar sus praxis pedagógicas. Por ejemplo, se usan para el Plan de las 900 Escuelas (las de más alto riesgo), a fin de revertir drásticamente esta situación; en los Programas de Mejoramiento Educativo (PME); asimismo, al seleccionar a los establecimientos de desempeño excelente, que reciben una remuneración extra para sus profesores.

Los tipos de evaluación del logro académico son diferentes según los criterios empleados:

- a) Según su finalidad y función: evaluación formativa (como evaluación continua, es una estrategia de ajuste sobre la marcha o mejora permanente) y evaluación sumativa (implica una valoración de productos o cuando el proceso ha terminado).
- b) Según su extensión: evaluación global u holística y evaluación parcial o selectiva.
- c) Según los agentes evaluadores: evaluación interna (promovida y ejecutada por los propios agentes del ente a evaluarse, puede emplear las alternativas de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) y evaluación externa (si agentes no integrantes del ente evaluado promueven y ejecutan la evaluación).
- d) Según el momento de aplicación: inicial o de entrada, procesal o de desarrollo y final o de salida.
- e) Según la referencia de comparación considerada: evaluación autorreferente y evaluación heterorreferente. A su vez, este último tipo puede ser: heterorreferente criterial (se comparan los resultados con objetivos o patrones prefijados) y heterorreferente normativa (se comparan los resultados con el nivel general de un grupo normativo).

Hay especialistas en evaluación de logros y rendimientos académicos que realizan sugerencias muy específicas respecto a instrumentos de evaluación idóneos para cada caso a evaluarse. Así, se recomiendan:

- a) En situaciones didácticas grupales: informes grupales, guías de prácticas, fichas de observación, formatos de coevaluación, etc.
- b) En estudios independientes individuales: formato de informe de registro de logros, fichas de autoevaluación, etc.
- c) En medición de dimensiones cognitivas: existen instrumentos muy especializados. Así, para evaluar metacreencias, se puede emplear la Escala de Orientación Motivacional Escolar de Duda y Nicholls (1992).

d) En evaluación del nivel de competencia académica: un instrumento muy utilizado es la Subescala de Competencias Académicas del Perfil de Autopercepción de Harter (1985).

e) Para indicadores de alienación escolar: ordinariamente, se emplea el Inventario de Conductas de Salud Escolar de Wold (1995).

Existen enfoques contextuales (consideran la desigualdad de oportunidades pero tiene más costo e inversión de tiempo) e individuales (orientados al estudiante, pero tienden a ser muy subjetivos); enfoques basados en la norma (son psicométricos, se comparan con la ejecución del grupo, consta de numerosos reactivos y de diversos grados de dificultad) y en criterios (son edumétricos, se comparan con estándares predeterminados, con diversos grados de dominio). Además, se sabe que si bien existe relación de dependencia entre rendimiento académico y rendimiento intelectual, también hay consenso en que el rendimiento y el logro académicos dependen de muchos otros factores, además de lo intelectual. También se ha establecido la relación entre disposición de habilidades y estrategias para el estudio, la autopercepción de ello, sus metas de aprendizaje, motivación intrínseca, búsqueda de refuerzo y reconocimiento social, responsabilidad, autodisciplina, ansiedad, concentración, uso de estrategias de estudio, satisfacción con la vida escolar, antecedentes familiares, menor número de hermanos y aspectos conexos, ocupación de los padres con sus logros y rendimientos académicos **(Blake, 1997)**.

El logro académico se evalúa, por lo menos en parte, mediante dos tipos de procedimiento: una evaluación masiva de carácter estándar efectuada por instancias no directamente involucradas en el proceso; y otra evaluación personal y directa de cada estudiante por su profesor. Desde luego, a nivel general, se diferencian las evaluaciones de la

calidad del sistema, del desempeño académico estudiantil y de los factores asociados a este desempeño.

Algunos países latinoamericanos han participado en pruebas internacionales de medición del rendimiento académico, tales como las ya mencionadas:

- OREALC: Prueba del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la Oficina Regional de la UNESCO, en matemática y lenguaje.

- PISA: Programme for International Trens in Mathematics and Science Study de la OEA.

- RLS, PIRLS: Pruebas Internacionales de Comprensión Lectora de la IEA.

- CES: Estudio sobre Educación Cívica de la IEA.

Otros especialistas prefieren clasificar las técnicas e instrumentos de evaluación del logro académico, de la siguiente manera:

a) Técnica de interrogatorio: para evaluar básicamente el área cognoscitiva. Instrumentos: cuestionario, fichas de autoevaluación, etc.

b) Técnica de resolución de problemas: para evaluar conocimientos y habilidades. Emplean instrumentos de producción (no son objetivos, las respuestas no son únicas y su extensión es variable) y de selección (respuesta única y extensión breve): pruebas objetivas, pruebas de ensayo por temas, simuladores escritos, pruebas estandarizadas, etc.

c) Técnica de solicitud de productos: se solicitan productos resultantes de un proceso de aprendizaje que deben reflejar los cambios producidos. Como instrumentos, se emplean proyectos, monografías, ensayos, reportes, etc.

d) Técnica de observación: para evaluar aspectos como el afectivo y el psicomotor; también posibilita conocer el origen de aciertos y errores.

Instrumentos utilizados en este caso, son los cuadros de participación, exposición oral, demostraciones, listas de verificación (de cotejo), registros anecdóticos, escalas de evaluación, etc.

#### **2.2.4.4 Problemática de la evaluación del logro académico.-**

Un recuento elemental de aspectos inherentes a la problemática de la evaluación del logro académico, implica considerar, entre otros, los siguientes:

- Las evaluaciones del rendimiento académico, se efectúan con instrumentos y calificaciones asignadas por los docentes, los que por lo general, carecen de un cero absoluto, es decir, no son escalas de razón. Y estas calificaciones, que pretenden medir el rendimiento, no permiten una comparación válida, ni del rendimiento de cada alumno en diversas asignaturas, ni de los alumnos en la misma materia, puesto que las pruebas no están estandarizadas y el grado de confiabilidad de las calificaciones, es muy bajo. Más realista es tomar estas calificaciones como un simple parámetro de medición que sugiere un rendimiento dado, aunque podrían atenuarse algo los sesgos de las calificaciones, reajustándolas según el creditaje de cada asignatura, obteniendo notas ponderadas;
- Énfasis en las definiciones operacionales en desmedro de lo teórico: categorías esenciales como logro o rendimiento académico requieren elaboración teórica, encuadramiento conceptual, deslindes y cuestionamientos. Así, los estudios tecnicista-positivistas enfatizan lo operacional y subestiman lo teórico, además de reducir el rendimiento académico a las calificaciones escolares e ignorar la anarquía conceptual respecto al rendimiento académico, al que se entiende indistintamente como promoción, promedio de notas, rendimiento normal-subrendimiento, promedio ponderado, eficacia, eficiencia, efectividad, etc. **(González, 1982).**

Además, aún cuando se asume que el rendimiento o el logro académico es un concepto abstracto, hipotético y no medible directamente, se discute si es una propiedad latente o manifiesta, se cuestiona la operacionalización en general por su indeterminación (Bunge), proponiéndose más bien reflexionar para medir y no medir para reflexionar, al decir de Bachelard (1979).

- Reducción de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento y logro académicos: operacionalizar el rendimiento académico implica empobrecer su significado endógeno reduciéndolo a un tipo de medición (test de rendimiento o aptitudinal) de cierta habilidad cognitiva en un momento determinado, coactuando su multidimensionalidad en otras expresiones cognitivas superiores u otros rendimientos no cognitivos como el desarrollo moral, con lo que se da casi siempre una infraestimación de los efectos educativos de la escuela. Y no sólo por ello, sino sobre todo porque se espera erróneamente que evaluando con uno o dos instrumentos y en muy pocos momentos del proceso, se puede incluir todo lo que el alumno aprende en la escuela. Desde otra perspectiva, se sobrestiman los aprendizajes cuando no se bloquean adecuadamente ciertas variables intervinientes, haciendo pasar como logrados por la escuela, aprendizajes logrados mediante los medios de comunicación social, la familia u otros agentes educógenos. Lo real es que ningún instrumento puede ser erigido en el único indicador de logro académico, dado lo complejo de la cuestión.

- Por otra parte, se afirma que la multidimensionalidad del concepto de rendimiento se deriva de la multidimensionalidad de los objetivos de instrucción, por lo cual se entenderá el rendimiento académico según se conciben los resultados o productos de la educación: como producto individual-inmediato o producto social-mediato, entre los cuales hay fecunda interacción. Esto significa que no hay acuerdo sobre la identificación ni la definición de las variables que representan

adecuadamente al proceso educativo **(De la Orden, 2002)**. Por lo general, se evalúa el producto individual inmediato, el aspecto menos estable y sin una teoría o modelo que respalde dicho proceso ni su categorización, eligiéndose variables de modo aleatorio y arbitrario.

Se trata entonces de no caer en una concepción estrecha de rendimiento y logro académicos, sino elevarnos a una óptica más rica y comprensiva, que rebase asumirlos sólo como función de adquisición, incluyendo otras como las funciones de organización, creación, heurística, etc.

- Desintegración del rendimiento y logro académicos como objeto de estudio **(Gutiérrez, 2002)**: esto significa no tratarlos como una compleja globalidad pedagógica unitaria ni particular de fenómeno educativo sino como una yuxtaposición de eventos o conocimientos derivados de campos científicos anexos como la psicología o la sociología, enfocados de modo unilateral y disociado, probablemente, como expresión de posturas onto-epistémicas que no ven en la educación un campo con identidad propia sino una simple prolongación técnica de desarrollos psicológicos, filosóficos, organizativos, etc., o asimilación mimética de contenidos prestados de estos campos científicos adyacentes **(Gimeno, 1986)**.

- Diversidad de objetivos o visiones en el rendimiento y logro académicos **(Gutiérrez, 2002)**: lo cual no debe confundirse con la multidimensionalidad antedicha, que alude al carácter endógenamente complejo de este fenómeno pedagógico con identidad propia, y no a su diversidad como objetos distintos de estudio. Respecto a esta diversidad, se hallan por lo menos tres objetos distintos:

a) Como conjunto de propiedades observables y medibles expresadas en las calificaciones escolares, al modo de indicadores de éxito o fracaso escolar, es decir, como una “cosa objetiva” que porta el educando,

siendo esta la percepción dominante en medios profanos y especializados (rendimiento objetivo);

b) Como expresión de intenciones, valores, entendimientos y significados que los agentes educativos le asignan (rendimiento significativo o subjetivo) (**Carr y Kemmis, 1988**);

c) Como resultado de prácticas y situaciones educativas concretas generadas en un contexto sociohistórico dado, que condiciona el proceso multilateral y dialécticamente (rendimiento comunicacional).

- Las diversas perspectivas desde las que se asume el rendimiento y el logro académicos: puede enfocarse desde la perspectiva de los alumnos, de la institución educativa, de los docentes, desde una perspectiva macrosocial, microsocial, mesosocial, etc. Según cada perspectiva, los indicadores de rendimiento y logro académico variarán, aunque dichas perspectivas no son tan excluyentes sino más bien complementarias. Los indicadores pueden ser cuantitativos (notas, porcentaje de cursos aprobados, tiempo de estudios, etc.) y cualitativos (desarrollo social, calidad académica de alumnos y docentes, logros culturales alcanzados, etc.).

- Escasa calidad de las notas escolares: existe evidencia empírica abundante acerca de una baja confiabilidad, lo cual se expresa en problemas de objetividad (cómo evalúan diversos evaluadores la misma ejecución y la nota que le asignan), estabilidad o confiabilidad (cómo evalúa un mismo evaluador la misma ejecución en momentos diferentes), consistencia interna (cómo se correlacionan las diversas medidas generantes del promedio de notas), equivalencia (en qué medida las notas en diferentes asignaturas o instituciones educativas tienen el mismo significado) y validez (si se evalúa lo que realmente se desea evaluar, tanto en contenido o validez de contenido, como en fases o niveles de elaboración que alcanza cada alumno o validez cognitiva).



Algo similar ocurre en cuanto a la validez de estas notas, es decir, a los aspectos que se supone que evalúan, existiendo también al respecto diversas posturas: que evalúan el conocimiento declarativo o dominio de los contenidos específicos de un área de estudio determinado (exigen repetición memorística), capacidad aplicativa, de abstracción, etc. Lo cierto es que el indicador más empleado de rendimiento y logro académico, es el promedio de notas, que constituye muchas veces un agregado de contenidos muy disímiles, lo cual afecta severamente su consistencia interna, trocándose en un criterio muy impreciso para estudios de predicción.

- No se considera en los estudios de rendimiento y logro académico, la motivación de logro discente como factor básico del proceso pedagógico: es decir, no se evalúa la disposición relativa del alumno hacia el trabajo pedagógico, sin lo cual (por lo menos en un nivel aceptable), y aún cuando una tarea docente es precisamente generar tal disposición, cualquier esfuerzo del docente o inversión de cualquier factor educativo, relativiza mucho sus efectos favorables.

Y todo ello, aún cuando se reconoce que además de los factores contextuales, existen poderosos factores personales, entre los cuales se hallan los componentes disposicionales, que determinan en medida variable los niveles de logro académico, inclusive, bajo la forma de pre-requisito o requisito de entrada del proceso pedagógico.

- En la evaluación de los aprendizajes casi nunca se asume explícita, reflexiva y metacognitivamente, una práctica de justicia pedagógica y ético-axiológica; no se buscan equilibrios reflexivos, grados de conciencia evaluativa ni caminos hacia praxis evaluativas socialmente justas **(Lamas, 2005)**.

- Existen resultados contradictorios entre los investigadores respecto a los factores que condicionan el desempeño académico de los alumnos.

Así, mientras Torres (1999), en una muestra de universitarios de la Universidad Nacional Agraria de la Selva concluyó que no existe relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico, Olivos (2000), con una muestra de alumnos de la Universidad Privada Alas Peruanas, halló que las deficiencias en los hábitos de estudios son el principal factor del bajo rendimiento académico. Adicionalmente, Fernández, Martínez y Beltrán (2001), hicieron un cuasiexperimento para evaluar comparativamente los efectos de un programa completo de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (selección, organización y elaboración), frente a combinaciones de dos de ellas (SE, SO y OE) y un grupo de control, hallándose diferencias significativas favorables al tratamiento completo triple, versus los tratamientos dobles y el de control.

- Otro aspecto problemático es que el concepto de calidad de la educación deviene en subjetivo, construido, dependiente del contexto e integrado por valores. Así, estudios que tratan de explicar el nivel de logro de los alumnos a partir de los insumos, procesos y contexto, han tratado de identificar los aspectos que favorecen la reducción de las brechas en los logros académicos que son originadas por desigualdades socioeconómicas, puesto que se halló que la escuela reproducía el patrón de desigualdades de la sociedad: alumnos de bajo nivel socioeconómico-cultural, obtenían peores resultados educativos.

- Es problemático también descubrir que pretender cambiar de raíz u holísticamente, por ejemplo, la evaluación educativa, exige cuestionar el sistema educativo en su conjunto.

- La calidad educativa no debería ser vista sólo como esfuerzos para cubrir o contrarrestar carencias, ni sólo como educación pertinente o que cubra necesidades presentes, sino también y sobre todo como potenciador de posibilidades, como catalizador y desarrollador de

capacidades. Desde esta óptica, es obvio y natural que el estudio del rendimiento y el logro académicos, adquiere otro carácter.

- Tampoco hay consenso sobre los estándares nacionales, específicamente, acerca de los contenidos esenciales y metas de aprendizaje y desempeño que los alumnos deberían alcanzar gracias a su experiencia escolar. Desde luego, no se trata de uniformizar la pedagogía, sino de asegurar resultados y logros mayores y mejores. Algo similar ocurre en el plano de la evaluación, en donde se han evidenciado bajos niveles de confiabilidad y validez, no se seleccionan adecuadamente los criterios, estrategias, métodos, técnicas ni instrumentos para cada condición concreta, por lo que tampoco se propician prácticas de responsabilización por los procesos y los resultados.

El Informe Delors-UNESCO, el Banco Mundial, el PREAL y otros urgen a los estados a establecer estándares de calidad de desempeño educativo, incidiendo en que todo ejercicio evaluativo es instructivo y formativo, además de posibilitar la reconsideración de prioridades y la compatibilidad entre aspiraciones y recursos.

- Desde un necesario punto de vista metainvestigativo, asimismo, se cuestionan resultados de algunas investigaciones que se emplean para retroalimentar el currículo y la praxis pedagógica, puesto que el tipo de cobertura de áreas de conocimientos (número reducido de ítems), tipo de diseño de las pruebas (referidas a normas), tipo de pruebas (principalmente de opción múltiple) y la calidad de su elaboración (elaboración de distractores, por ejemplo), son inadecuados para comprender la realidad y formular recomendaciones. Por ejemplo, es imposible que un mismo diseño del sistema de evaluación sirva para todos los fines requeridos, puesto que cada finalidad presenta sus propias exigencias técnicas. Al respecto, la mayoría de países no se ha

comprometido a desarrollar estratégicamente sus capacidades de evaluación. Aunque reconocen sus debilidades técnicas, prefieren no discutirlos en público por temor a autodeslegitimarse; asimismo, se diseñan instrumentos para evaluar lo más fácil y no lo prioritario; además, la interdisciplinariedad, que tanto se reclama para la enseñanza, no se emplea en los procesos metaevaluativos.

- Con el tipo de información que obtienen de ordinario los sistemas nacionales de evaluación, sólo se puede saber cuánto y qué saben los alumnos y describir la situación o calidad de la educación, pero no se puede identificar los factores asociados al logro de los estudiantes.

- También es un aspecto problemático, el hecho que casi todos los estudios se orientan hacia los alumnos promedio o los alumnos deficitarios, existiendo pocos trabajos en casos de alumnos excepcionales por supranormalidad o en condiciones concretas especiales como niños en alto riesgo o en deprivación crónica, de conductas disfuncionales, con retraso intelectual, etc.

- Se sabe relativamente poco acerca de los beneficios y riesgos potenciales de utilizar varias de las pruebas internacionales para medir y evaluar la calidad educativa de un país. No se cuenta con suficiente evidencia empírica del impacto real que esas pruebas han tenido en los países participantes. Además, muchas de las pruebas nacionales siguen estando referidas a normas (es decir, sólo sirven para comparar el nivel de logro de distintos grupos y analizar el impacto de diversos factores sobre dichos niveles de logros, pero no para determinar cuánto del currículo intencional o implementado está siendo efectivamente aprendido por los escolares ni cuán bien lo están haciendo) o poseen un tipo híbrido cuestionado por muchos especialistas.

En lugar de informarnos solamente acerca de quiénes tienen un mejor o peor nivel que otros, que es casi todo lo que las pruebas

referidas a normas pueden contribuir a establecer, buenas pruebas elaboradas con referencia a criterios y estándares, permitirían medir cuánto de lo que la sociedad espera que los escolares aprendan, está realmente siendo aprendido y cuán bien lo está siendo.

## **2.2.5 Teorías psicológicas.**

### **2.2.5.1 Psicología humanista de A. Maslow y K. Rogers.**

Cuestionando al psicoanálisis y al conductismo por reduccionistas y a las psicologías adaptativas por metafísicas, estáticas e incompletas, Maslow y Rogers sostienen una psicología dinámica, concibiendo que el hombre se expresa como persona sólo cuando se autorrealiza creadoramente y se orienta hacia valores y metas que son la base de su identidad. Las personas autorrealizadoras son realistas, independientes, espontáneas, creadoras y democráticas, entendiéndose que una persona debe sentirse bien para aprender o enseñar bien, por lo que resulta esencial crear un clima favorable de relaciones interpersonales basado en la autenticidad, la incondicionalidad y la autoconfianza en el desarrollo de sus potencialidades **(Rodríguez, Z., 1989)**. Comparte con la filosofía existencial la visión del hombre como ser creativo, libre y conciente. En el caso de los alumnos y docentes, verbigracia, aprenderán y/o enseñarán bien, cuando se sientan bien, cuando estén activamente involucrados en el proceso como personas totales, aunque el docente sólo pueda, ante todo, facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Enfatizando en el “sí mismo” (self), el conocimiento de la personalidad, la no directividad, la compatibilización entre el “sí mismo” y el ideal y el esfuerzo personal como medio de realización eligiendo

libremente las alternativas en cada circunstancia, los humanistas plantean un enfoque psicológico y pedagógico en el que:

- se trate de liberar la curiosidad intelectual, desarrollar el espíritu investigativo, buscar nuevas direcciones partiendo de los propios intereses y cuestionarlo todo, puesto que todo está en proceso de cambio;

- los únicos aprendizajes de interés, son el experimental, vivencial y significativo, aquél que se descubre por sí mismo (heurístico), aquél en el que se aprende a aprender mediante la investigación permanente y el desarrollo de la personalidad total con creatividad, originalidad y criticidad. Y esto, porque tal aprendizaje crea un compromiso personal, deseos de saber, comprender y transformar, cambiar de mentalidad, actitudes y comportamientos. De este modo, el aprendizaje ocurre como un proceso personal-social conducente a la independencia y la responsabilidad, influyendo de modo total en su vida;

- se cree en una educación basada en el autodesarrollo, autodeterminación, autoaprendizaje, autodisciplina, autocrítica y autoevaluación; asimismo, estos enfoques son antiautoritarios y asocian lo positivo de la educación individual o personalizada (diferencias individuales) con la colectiva, en el sentido de potenciar el desarrollo interior personal para mejorar su vida personal, social e institucional;

- el alumno es un ser humano singular, abierto a los cambios y a los demás como persona e institución, autónomo, responsable, conciente, libre, participante activo en la toma de decisiones, con iniciativa, que no acepta coacciones, que tiene dignidad y buena autoestima, que es indagador activo y transformador de su medio;

- el docente es un facilitador del aprendizaje que genera espontánea confianza y comprensión empática en el discente, centrando su atención en ellos, orientando, estimulando y evaluando el trabajo escolar;

- se favorece la democratización de la sociedad y las instituciones educativas, la atención a la dignidad humana, la participación

democrática en la toma de decisiones, formulación explícita de los valores a desarrollarse, diagnóstico y pronóstico de los sujetos de la educación, trabajo docente en equipo y apertura institucional hacia la comunidad;

- se parte de una severa crítica al orden escolar, en el que, por ejemplo, se registran contrastes chocantes con lo que allí mismo se enseña a propósito de las virtudes democráticas, de la libertad, la responsabilidad, la dignidad, etc. **(Rogers, 1986)**. Como contrapartida, cuando un docente facilitador crea un clima de clase signado por la autenticidad y la empatía, lo cual implica confiar en la tendencia constructiva de las personas, se descubre que se ha inaugurado una revolución educativa, los sentimientos y valores se vuelven experiencias de clase, el aprendizaje se vuelve vida y los alumnos son seres en camino de convertirse en personas que aprenden y cambian por sí mismas.

#### **2.2.5.2 Psicología del campo vital de K. Lewin.**

Esta es una teoría de la Psicología Social, pionera de la Dinámica de Grupos, y fue sustentada originalmente por el psicólogo de raigambre gestaltiana, Kurt Lewin.

De esta teoría, nos sirven como fundamento sobre todo tesis y categorías esenciales como campo vital, percepción del campo, metas, factores motivacionales, toma de decisiones grupales, alternativas para la decisión, obstáculos, resistencias, sistemas de tensión o presión, clima o ambiente socioemocional (anárquico, autoritario y democrático), autopercepción, grado de cohesividad, estándares de grupo, relaciones interpersonales, estructura grupal y afines.

Se sostiene que la conducta de la persona se explica como sistema total, es decir, a partir de la totalidad de factores que actúan sobre la

persona en un momento dado, por lo que resulta ser función del interjuego persona-ambiente en el campo vital o percepción significativa que el sujeto posee y del cual también forma parte, como sostienen Lewin, Brunswick, Wheeler, Leengreen, Tolman y otros.

Un grupo de personas se comporta de modo muy diferente según el clima o atmósfera del campo vital, naturaleza de liderazgos, reguladores, sistema de presiones, metas, motivaciones, autoconcepto, personalidad, frustraciones, obstáculos y otros aspectos intervinientes, en la medida que esta totalidad produce propiedades que no se hallan en sus elementos aislados.

Se investigó la influencia del ambiente psicosocial en la conducta de las personas, hallándose que bajo un líder autoritario, los niños eran más egocéntricos y dependientes, mientras que al cambiar a un liderazgo democrático, los mismos niños manifestaron más iniciativa, afabilidad y responsabilidad, además que seguían trabajando aún cuando el líder no estuviera en el aula, su interés en el trabajo y la calidad de su producto era más elevado y se daban mucho menos agresiones que con el líder autoritario y el del tipo laissez faire (**Jhonson, 1980**).

En base a múltiples trabajos efectuados por Lewin, Lippit y White (1939), así como Preston y Heintz (1949), Shaw (1955), Morse y Reimier (1960), entre muchos otros posteriormente, se llegó a un planteamiento esencial: no era la similitud o disimilitud entre dos individuos lo que decidía si dos individuos pertenecían o no al mismo o diferentes grupos, sino la interdependencia o interacción social; es decir, se define mejor un grupo como un todo dinámico basado más bien en la interdependencia que en la similitud (**Lewin, 1968**).



Si bien es clásico tipificar los climas o ambientes en autocrático, paternalista, individualista o permisivo y participativo y democrático, otros como Simon y Albert (1979), prefieren referirse a clima de defensa (comunicaciones difíciles, conflictos), clima de control (conformismo, dependencia, rigidez coercitiva) y clima de aceptación (comprensión mutua, flexibilidad, creatividad, interdependencia, comunicaciones fáciles, fuerte sentimiento del “nosotros”). Asimismo, se pueden estudiar los intercambios entre los miembros del grupo según su participación (frecuencia, duración, forma, encadenamiento, modos de reacción de los miembros, contenidos y categorías de mensajes, relaciones, etc.). De similar modo, la gran variedad de comportamientos emocionales de los miembros en el grupo, son clasificados por Simon y Albert, en tres grupos: “duros”, “tiernos” y “fríos”.

Los psicólogos humanistas asumen que la eficacia real de funcionamiento de los grupos, proviene de la combinación positiva de los grados de dos actitudes: compromiso y cooperación. A partir de ello, surgen diez tipos de funcionamiento o conducta grupal: abdicador o huidizo, reservado, demagógico o misionero, paternalista o alentador, autocrático o coercitivo, combativo o centralizador, conciliador o de compromiso, conciliador razonable, idealista y eficaz. Es también interesante la clasificación de los grupos diseñada por Blake y Mouton (1988), basándose en su grado de interés relativo por la producción y las relaciones humanas, en cinco tipos básicos: club social, abdicador o laissez faire, combativo, consultivo o de compromiso, y participativo o eficaz.

Los psicólogos del campo vital concluyen en la necesidad de establecer relaciones democráticas en los grupos, los liderazgos, etc., tomándose estos como base para las relaciones conductuales entre

docentes y alumnos. Entre las ventajas de la acción participativa democrática, se mencionan:

- mayor motivación: las discusiones grupales y decisiones colectivas, son más efectivas que las conferencias o la enseñanza individual;
- mayor desarrollo individual: debido a la mejor cooperación.
- decisiones más realistas y válidas: debido a la coparticipación;
- aprenden formas de vida democráticas;
- a mayor participación democrática, hay menos necesidad de liderazgos individuales;
- cuando hay ambiente favorable (cordialidad, aceptación, sensación de comprensión en el grupo), los problemas de comunicación se minimizan o desaparecen.

### **2.2.5.3. Psicología educativa ecologista.-**

Se enfatizan las interacciones docente-grupo-medio ambiente, concibiéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje como situacional, personal y psicosocial, relevando el rol del mediador de cultura (docentes, escuelas, padres, barrios, etc.) en una dimensión cualitativa y etnográfica. Según esto, toda evaluación del desempeño de docentes y alumnos, se da en escenarios específicos y cada sujeto (evaluador y evaluado) tiene su propia interpretación del proceso.

De todo ello, fluye que la modalidad de investigación subyacente es cualitativa, sobre todo en su expresión etnográfica (descripción comprensiva del modo de vida de una cultura, incluyendo sus expectativas, motivaciones sociales, etc.), mientras que se promueve un docente crítico-especialista que centra su praxis en el contexto vital y gesta un modelo curricular abierto y flexible.

Asimismo, en esta teoría se relevan tanto la especificidad del ambiente de conducta, como la interpretación que el sujeto hace del ambiente, evidenciándose entonces que el desempeño del alumno en su ambiente ya no es una mera reacción a los estímulos, sino una situación en la que se autoincluye y es interpretada por él (Beltrán y Bueno, 1997, citado por Rodríguez y col., 1998).

#### **2.2.5.4. Aportes teóricos de J. Bruner.-**

Plantea el descubrimiento y la inducción como fundamento de su concepción, orientándose al proceso de enseñanza-aprendizaje; relevan como factores, la motivación, el descubrimiento, el reforzamiento y el comportamiento activo. Se valora la evaluación como aporte a la individualización de la enseñanza.

Lo principal para el aprendizaje en Bruner, es inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, evidenciándose esto en el aprendizaje por descubrimiento. El logro de aprendizaje se presenta en una situación que desafía la inteligencia del aprendiz, impulsándolo a resolver problemas y transferir lo aprendido en un proceso de tres etapas (modos psicológicos del conocer): modos enativo (por la acción), icónico (por la imagen) y simbólico (por el lenguaje), guardando todo esto gran similitud con los estadios del desarrollo intelectual según Piaget: preoperacional, operaciones concretas y operaciones abstractas.

Didácticamente, se trata de presentar al alumno los temas como conjuntos de problemas con alternativas hipotéticas y heurísticas para percibir diferencias y similitudes, facilitando que transforme su experiencia, induciéndole a ver más allá, puesto que el descubrimiento favorece el desarrollo mental.

En resumen, de Bruner asumimos como fundamentos de importancia, sus concepciones acerca de:

- el aprendizaje como resultado de la actividad;
- la motivación del aprendiz como facilitador de su actividad;
- la motivación como activador de la selectividad de la percepción;
- el razonamiento inductivo como recurso de aprendizaje;
- el aprendizaje por descubrimiento, es decir, heurísticamente, por vías propias, innovadoras y auténticamente originales, lo cual implica flexibilidad, cuestionamiento y criticidad propios de un ambiente educativo democrático;
- el pensamiento creativo, lo cual implica desarrollo de mentalidad y praxis divergente, pensamiento lateral, fluido, imaginativo e innovador, que cuestiona el ambiente rígido, rutinario y coercitivo del autoritarismo educativo.

Según Bruner, la verdadera recompensa del aprendizaje consiste en que empleando lo aprendido, crucemos la barrera que separa el aprendizaje del pensamiento, puesto que no importa mucho lo que se ha aprendido sino lo que podamos hacer con lo aprendido, debiendo juzgarse a nuestros alumnos por lo que saben, pero sobre todo por lo que son capaces de crear a partir de lo que saben. Eso es saltar la barrera que separa el aprendizaje del pensamiento (**Bruner, 1969**).

#### **2.2.5.5 Psicología cognitiva en su orientación histórico-culturalista.**

En general, en esta psicología se enfatiza en los procesos intelectuales, que son la base de un comportamiento académico ejemplar en docentes y alumnos, y que se perfeccionan mediante el desarrollo de su pensamiento creativo, crítico y reflexivo puesto en juego al comprender y dominar activa y cada vez más complejamente su ambiente.

Específicamente, en la orientación histórico-culturalista vygostkyana, se priorizan el factor sociohistórico-cultural con énfasis en el lenguaje, su teoría de los mediadores, la dialéctica entre zona de desarrollo real y potencial, la construcción del conocimiento individual articulado en la cultura, el aprendizaje y la instrucción como motor del desarrollo, etc. Se afirma que las formas superiores de conocimiento y el psiquismo humano en general, son sociocultural e históricamente generadas o moldeadas y, luego, internalizadas y desarrolladas activamente en el plano psicológico. Y, dado que del concepto de la zona de desarrollo próximo entendido como distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema) y el nivel de desarrollo potencial (determinado por la capacidad de resolver el problema bajo la orientación de alguien más capaz) se deriva la hipótesis según la cual los procesos de desarrollo no coinciden con los procesos de aprendizaje sino que son remolcados por estos últimos, se genera a su vez el principio siguiente: la única enseñanza buena es la que se adelanta y potencia al desarrollo. El enfoque de logro académico resulta concomitante a esta teoría, dado que el dominio o logro real y potencial, se hacen evidentes. En tal sentido, la evaluación no debe dirigirse sólo a los productos del nivel de desarrollo real sino sobre todo a determinar el nivel del desarrollo potencial.

El logro de aprendizaje aquí es la resultante compleja de la confluencia de factores sociales (como la interacción comunicativa con pares y adultos) compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares, transmitiéndose mediante operaciones mentales interactivas del sujeto con el mundo material y social, proceso en el que el conocimiento se construye primero por fuera, en relación interpsicológica (cultural) de elementos materiales y simbólicos; después la construcción se da por dentro, de modo

intrapsicológico, individual y vía internalización de vivencias y aprendizajes mediados por herramientas externas (técnicas) e internas (psicológicas, el lenguaje, etc.).

Como puede observarse, mientras en Piaget el desarrollo es una condición para el aprendizaje, aquí la relación es dialéctica, pues los aprendizajes, que deben aventajar al desarrollo, actúan como estimulantes de éste. Además, se sabe que el aprendizaje es un proceso acumulativo, selectivo, autorregulado, metacognitivo, teleológico, no exclusivamente mental (sino interactuante con el medio), individualmente diferenciado (idiosincrásico), significativo, activo y complejo, superficial o profundo, táctico o estratégico, etc.

#### **2.2.5.6. Psicología de la atribución.-**

La psicología de la atribución en sus diversas variantes, surge de la teoría del logro, ocupándose de las causas del éxito o fracaso en situaciones de logro. Parte de la tendencia humana a generar o buscar activamente explicaciones causales a todos los sucesos, habiéndose constituido sobre la base de múltiples aportes, entre ellos, los de Heider (1963), Jones-Davis (1965), Kelley (1967) y Weiner (1986).

En Psicología Social, se denomina atribución a la tendencia de las personas a asignar causas de las motivaciones, rasgos, intenciones y capacidades de otras personas o uno mismo, basándose en observaciones de la conducta, es decir, una tendencia más o menos automática de buscar explicaciones para las acciones ajenas y propias. Se demuestra también que una discordancia esperada o real, da lugar a un estado no confortable de incertidumbre que la gente se esfuerza por resolver. Una vez que se han realizado las atribuciones, afectan a una

gran variedad de estados motivacionales, como la ilusión de control, teoría de la expectativa x valor, indefensión aprendida, depresión, interés intrínseco, motivación de logro, persistencia, emoción, etc.

La teoría de la atribución de causalidad se interesa por los métodos y reglas que el individuo utiliza para determinar las causas de los acontecimientos diarios. Weiner (1974), propuso que las atribuciones de causalidad del rendimiento determinan las consecuencias que un resultado determinado tiene en el sujeto. Es decir, estrategias y expectativas futuras serán afectadas de manera diferencial si el resultado se atribuye a una causa interna/estable/global o una causa externa/inestable/específica, que son dimensiones causales de la atribución, generando atribuciones como habilidad (interno/estable), dificultad de la tarea (externo/estable), esfuerzo (interno/inestable) y suerte (externo, inestable).

Jones-Davis, autores de la teoría de la percepción de la intención, sostienen que el proceso de generación o asignación de una atribución, pasa por tres etapas: percepción, juicio (intencionalidad) y atribución (si fue forzada o no por la situación).

Esta teoría sostiene que existen errores y sesgos atribucionales, tales como:

- a) Error fundamental de la atribución: atribuir consecuencias sólo a causas internas.
- b) Error actor-observador: explicar la propia conducta por causas externas; en cambio, la de otros, por causas internas.
- c) Sesgo de autoasistencia: explicar el éxito por atribuciones internas y el fracaso, por atribuciones externas.

d) Sesgo de autoasistencia con ilusión de control: internalizar los éxitos y externalizar los fallos, distorsionan la realidad generando un autoconcepto o autopercepción de tener más control de los resultados del que tenemos realmente.

Los dos errores son de percepción; en cambio, los sesgos son de naturaleza motivacional y tienden a la protección de la autoestima.

Se considera que las atribuciones causales afectan diversos procesos motivacionales, tales como las probabilidades de éxito futuro del individuo (expectativas), la atracción del individuo hacia la tarea (valor), la integración entre la atribución y la teoría de expectativa x valor, la indefensión aprendida, los estilos atributivos (tales como orientación a la destreza y orientación a la indefensión en contextos de tarea de logro, estilo pesimista de explicación en el sentido de integrar atribuciones internas, estables y globales). En gran medida, estos efectos dependen de que las atribuciones sean estables o inestables.

Cuando explicamos la conducta de otra persona, tenemos la tendencia a adscribir la causa de la conducta a factores de personalidad. La tendencia de la gente a explicar la conducta de los otros por factores internos está tan extendida, que se llama error fundamental de atribución. Este error es reversible cuando se instruye en ello al sujeto. Por ello se supone que este error es perceptivo más que motivacional.

#### **2.2.5.7. Psicología de las expectativas.-**

La psicología de las expectativas partió de estudiar las premisas en que se basan las personas al tomar decisiones en el contexto de la teoría de juegos. Hasta inicios de la década de los ochentas del siglo XX, se consideraba que la premisa fundamental era la minimización de los riesgos. Pero los israelíes Kahneman y Tversky, por primera vez, variaron tal premisa, considerando que era la minimización o anulación



de las pérdidas. Se trataba no sólo de considerar el análisis matemático de las probabilidades (lo esperado), sino ante todo, cómo funciona la mente humana.

Cibernéticamente, las expectativas son unidades de conocimiento e información que están almacenados en memoria y que se activan por medio de sucesos biológicamente significativos, pudiendo entonces hallarse los mapas cognitivos del entorno.

Los antecedentes de la psicología de las expectativas se hallan en los aportes de Lewin y Tolman. Lewin se refería a la valencia, una magnitud positiva o negativa de valor de los objetos en el entorno de la persona, incluyendo también conceptos como equilibrio, tensiones, control y alivio, para explicar la conducta y las decisiones humanas. Precisamente, Vroom (1964), partiendo de estas ideas, definió expectativa como la valoración subjetiva de la posibilidad de alcanzar un objetivo particular. Luego, Bandura (1977, 1986), consideró la existencia de dos clases de expectativas: expectativa de eficacia (confianza en alcanzar una conducta precisa) y expectativa de resultados (confianza en que determinada conducta, genere determinados resultados).

Las expectativas de eficacia se crean de las experiencias directas, experiencias vicarias (dependiendo de la similitud, la relación experiencia-efecto), persuasión verbal y estado fisiológico (fatiga, mareo, dolor, tensión, etc., son indicios de ineficacia).

Posteriormente, Vroom propuso su Teoría de expectativas x valor, en donde parte de las expectativas de resultados, es decir, de la creencia en que una conducta particular producirá un resultado particular. Él asume el valor como la satisfacción anticipada que uno tiene hacia un estímulo particular del entorno. Un estímulo tiene valor positivo si preferimos conseguirlo a no conseguirlo. Aunque el concepto de valor

aparece relativamente simple, sus determinantes son muchos según Ortony, Clore y Collins (1988).

Las clases de valor de un objeto pueden ser: intrínseco (basta realizarlo para obtenerlo, como la actividad sexual), extrínseco (de consecuencias tangibles, como el dinero), de dificultad (que por ser difíciles de alcanzar, el éxito tiene valor en sí) e instrumental (es un paso para obtener un objeto a más largo plazo).

Es evidente que las expectativas y los valores se combinan para producir tendencias conductuales hacia algo o evitarlo. De allí, Vroom llega a su formulación  $Fuerza = Expectativa \times Valor$ , que predice el rendimiento muy bien según múltiples trabajos experimentales.

En este marco, así como en contextos de logro, es claro que deviene esencial asumir la psicología de las expectativas para comprender y explicar los procesos de desempeño docente y, sobre todo, la conducta de los escolares en sus logros académicos.

## **2.2.6 Otras teorías del desempeño, del logro y de la performance humana.**

### **2.2.6.1 Teorías X e Y de la naturaleza y el comportamiento humano.**

Ligadas a los supuestos básicos que conforman los estilos de liderazgo, estas constantes formuladas por McGregor al modo de profecías autocumplidas, son concepciones acerca de la naturaleza y el comportamiento humano: los supuestos (tradicionales) de la teoría X, indican que las personas son ociosas, trabajan sólo por recompensas y temor al despido, son dependientes, esperan ser dirigidas, se resisten al cambio, no cambian y requieren ser empujados al trabajo. Los supuestos (innovadores) de la teoría Y, son totalmente opuestos. En ambos casos, se crean condicionamientos: si uno asume la teoría X, estaremos vigilando a docentes y alumnos todo el tiempo, por lo que sentirán que

carecen de una verdadera responsabilidad, trabajando sólo cuando se les vigile, cumpliéndose así la profecía, que recibirá refuerzos constantes. Si practicamos la teoría Y, docentes y alumnos desarrollarán responsabilidad, autonomía, cooperarán entre sí y tomarán iniciativas de cambio desarrollador y creativo (Kolb, Rubin y McIntire, 1992).

### **2.2.6.2 Teorías del liderazgo.**

Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación orientada a la consecución de objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana. Significa el ascendiente y poder de convocatoria, dándose cuando una persona actúa influyendo y modificando eficazmente el comportamiento de otras, orientándola en determinados sentidos y objetivos.

En cuanto a las teorías sobre el liderazgo, sobre la base de trabajos pioneros de Orwick, Gulick y Money, se fueron conformando las siguientes:

a) Teoría de los rasgos de personalidad: surgidas entre los años 1900 a 1950, sostenían la existencia de determinadas características relevantes de la personalidad de los líderes, que eran muy diferentes a las de otras personas. En otras palabras, se orientaban a considerar la existencia de líderes y liderazgos natos. Aunque se hicieron estudios bastante rigurosos como los de Ghiselli, no se llegó a consensos acerca de una lista única o universal de rasgos típicos del líder.

b) Teoría de los estilos de liderazgo: propuestas sobre todo entre 1940 a 1950 en las universidades de Ohio, Michigan y Texas, sostenían la existencia de determinados patrones o modos de comportamiento del líder, llegándose a considerar por ejemplo, los estilos autoritario, liberal, anárquico y democrático.

c) Teorías situacionales o contingentes: surgidas entre 1960 y 1990 sobre todo, estudiaron las relaciones entre el líder, el grupo y la situación o contexto, llegando a sostener la necesidad de una permanente adecuación del comportamiento del líder a las circunstancias de la situación y la identificación de las variables situacionales críticas en relación a los comportamientos de liderazgo. Sobre tales bases, se formularon diversos modelos:

- Modelo de Fiedler (1967): privilegia la adecuación situacional y el rendimiento organizacional, con una visión clara de los objetivos, llegando a identificar tres dimensiones situacionales claves que condicionan determinados liderazgos: relaciones líder-miembro, estructura de la tarea y poder de posición. Son estas dimensiones de grupo-tarea que determinarán si en cada situación se prefiere un liderazgo orientado al trabajo, a las relaciones, etc.

- Modelo de Evans y House (1980): prioriza la dosificación de recompensas y ayuda constante de parte del líder (teoría de ruta-objetivo), relacionándolo con estilos de liderazgo (de apoyo y de control) en relación a determinados tipos situacionales (estructuradas y no estructuradas) y niveles de satisfacción de los subordinados. Se formuló sobre la base de la teoría motivacional de Vroom.

- Modelo de Hersey y Blanchard (1997): diseñan procesos de adecuación a las circunstancias (teoría situacional).

Además de estas teorías, se mencionan otras como la psicoanalítica, politológicas, conductual, humanistas, cognoscitivas, de roles, transaccionales (prioriza las buenas relaciones), transformacional (privilegia el cambio de motivación y valores), etc.

En este caso, se ha privilegiado como base de análisis, las teorías situacionales o contingentes, dada la gran variedad y dinámica situacional de la vida socioeducativa.

### 2.2.6.3 Teorías de la comunicación sociocultural.-

Nos basamos principalmente en las teorías de la acción comunicativa de Apel-Habermas, del diálogo filosófico en comunidad libre de investigadores de Lipman, de la comunidad democrático-dialogizante de Marcuse-Adorno y la teoría del diálogo crítico-concientizador de Freire, en las que sobre la base de aportes de clásicos griegos antiguos y muchos otros como Dewey, Bruner, Mead, Vygotski, Freire, etc., validan la comunidad democrático-dialogizante y crítico-indagatoria no sólo como ideal ético y científico, sino también político (Dewey, Peirce, Mead, Royce, Apel), entendiendo el conocimiento y su praxis como fuente de poder que debiera ser lo más democrática posible, ya que en una atmósfera tal, la libertad reflexivo-crítica es inevitable y se refuerza, por lo que coherentes con los aportes de la tendencia pesimista de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno), se trata de eliminar las fuentes y bases de sustentación del autoritarismo, redistribuyendo libertad, poder, oportunidades y autonomía en términos de equidad, pero todo ello, basándose en el único principio que legitima el progreso social conciente, que es la forma democrático-racional de toma de decisiones, en la que éstas dependen sólo del consenso obtenido mediante la discusión libre de dominación (**Habermas, 1970**).

La relación entre democracia, comunidad, educación y experiencia dialógico-comunicativa se explicita aún más al considerarse que la democracia es la única manera de vivir que cree sinceramente en el proceso de la experiencia participativa, la ciencia y la libertad como

valores confiables, así como medios y fines proyectados hacia otras experiencias enriquecedoras **(Dewey, 1971)**.

Esta vertiente de pensamiento y acción entronca tendencias recientes y clásicas, reconociéndose que la concomitancia entre proceso democrático y proceso de investigación, se basa en aportes de Dewey, quien relevó la importancia de la guía de la inteligencia en la experiencia compartida y la participación activa y conciente en cualquier nivel de asociación **(Lipman, 1991)**.

El potencial sinérgico general de estas teorías se perciben nítidamente al sostenerse que una comunidad investigativa expresa la dimensión social de la praxis democrática, pues facilita el camino para generalizar dicha praxis, a la vez que constituye un caso paradigmático de las potencialidades de la misma. Precisamente, es sabido que nada representa mejor a la dimensión cognitiva de la praxis democrática, que la parte del proceso de investigación denominada “transición de la deliberación al juicio” **(Lipman, 1991)**. Ciertamente que esto constituye quizás un énfasis generalizador, pero abundan los referentes concretos, considerándose por ejemplo que las escuelas, como institución social y en determinadas circunstancias, pueden desempeñar un decisivo rol hacia el logro de comunidades democráticas **(De la Garza, 1995)**.

#### **2.2.6.4 Teoría general de sistemas, teoría de los sistemas sociales y teoría de la racionalidad.-**

La Teoría General de Sistemas, formulada por Bertalanffy, reivindica los principios de holística, diferenciación, progresividad, realimentación, isomorfismo, modelación y unidad en ciencia, contra las posiciones analítico-reduccionistas y mecánico-causales. De allí que lo

que resulta importante son las relaciones a establecerse y los resultados que de ellos emerjan.

Según la Teoría de los Sistemas Sociales, las sociedades, independientemente de su tamaño (o sea que se incluyen las microsociedades, tales como las instituciones educativas), son sistemas abiertos, dinámicos, ecológico-culturales (Sahalins, Rappaport), politeleológicos (Deutsch), así como poli y autorreferenciales. En la medida que las instituciones educativas, la comunidad de docentes y alumnos, etc., constituyen colectivos sociales, es plenamente factible asumirlas según esta concepción.

Finalmente, la Teoría de la Racionalidad se deriva de múltiples concepciones, enfoques y teorías, tales como las del isomorfismo, cumplimentabilidad, modelación, algoritmos, coherencia, cibernética, de procesos, correspondencia, complementariedad, etc. Parte del principio que todo lo real es racional y, por lo mismo, las leyes y principios que posibilitan su adecuada descripción, explicación, retrodicción, falsabilidad, predicción, modelación, etc., también mantienen dicha racionalidad.

### **2. 3 Definiciones de términos básicos.**

- **Aprendizaje:** proceso activo de comprensión constructiva y recreadora de contenidos mediante el cual el aprendiz se adapta significativa y transformadoramente a su ambiente. Por lo mismo, deviene imperioso que los alumnos aprendan a estudiar y aprendan a aprender, convirtiéndose en estudiantes estratégicos.
- **Aprendizaje significativo:** es aquél en el que los nuevos conocimientos se integran de modo sustantivo, organizado, activo y muy personal en la estructura cognitiva del alumno gracias a su

esfuerzo deliberado. Obedece a un proceso mediante el cual el sujeto internaliza y comprende nuevos contenidos mediante integración dialéctica con sus aprendizajes previos, lo cual posibilita recrear un nuevo significado al respecto.

- **Calidad:** complejo de características o cualidades que expresa sintéticamente la relativa capacidad y realidad de un sistema para cumplir con estándares ideales u óptimos explícitamente determinados.

- **Calidad educativa:** complejo de cualidades que expresan la capacidad relativa de un sistema sociocultural para cumplir funciones formativas en determinadas condiciones contextuales.

- **Calidad de los componentes del desempeño docente:** complejo de cualidades de las grandes funciones docentes (propedéuticas, praxis didáctica de contenidos, praxis didáctica formal, clima de trabajo y evaluación-desarrollo) valoradas según determinados estándares predeterminados y en ciertas condiciones contextuales.

- **Componente clima de trabajo del desempeño docente:** complejo de características afectivo-valóricas imperantes en el aula, que se generan a consecuencia básica del desempeño docente y tienen como esencia a las funciones empático-interpersonales que se establecen durante su actuación pedagógico-educativa.

- **Componente evaluación-desarrollo del desempeño docente:** complejo de características diagnóstico-optimizadoras de la realidad educativa imperante en el aula, que se generan a consecuencia fundamental del desempeño docente y tienen como esencia a las funciones evaluativo-realimentadoras de su actuación pedagógico-educativa.

- **Componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente:** complejo de características teórico-conceptuales del desempeño docente que tienen como esencia a las funciones cognitivo-intelectuales de su actuación pedagógico-educativa.



- **Componente praxis didáctica formal del desempeño docente:** complejo de características procedimental-metodológicas del desempeño docente que tienen como esencia a las funciones estratégico-operatorias de su actuación pedagógico-educativa.
- **Componente propedéutico del desempeño docente:** complejo de características preparatorias del desempeño docente, que tienen como esencia a las funciones planificativo-implementadoras de su actuación pedagógico-educativa.
- **Componentes del desempeño docente:** son los diversos aspectos generales o grandes funciones docentes a través de las cuales se plasma su praxis pedagógico-educativa.
- **Desempeño docente:** es la ejecución propiamente dicha de funciones y roles docentes que fluyen de las exigencias concretas de la labor docente científicamente concebida. Es el ejercicio práctico de una persona especializada en ejercer funciones y roles pedagógicos, es decir, en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, este desempeño docente puede incluir aspectos propios de un profesional reflexivo, crítico, investigador, creativo, experto y altamente comprometido social y políticamente con su profesión, su comunidad y el desarrollo humano.
- **Educación:** proceso sociocultural de progresiva formación integral del ser humano, que implica el despliegue y desarrollo de sus diversas potencialidades por acción endógena y/o exógena.
- **Efectividad educativa:** nivel de logro habitual o normal de un agente educógeno evaluado, es decir, haciendo abstracción de sus logros muy elevados o muy bajos.
- **Eficacia educativa:** cumplimiento relativo de objetivos, metas, competencias y finalidades predeterminadas en materia educativa.
- **Eficiencia educativa:** cumplimiento relativo de objetivos, metas, competencias y finalidades predeterminadas en materia educativa, en

función de los recursos empleados. Se asume como productividad educativa.

- **Estándar de calidad:** variables normalizadas de rendimiento, evaluación y discriminación que orientan la formulación de indicadores y la elaboración de instrumentos que el evaluador emplea para acopiar información, así como para valorar y promover logros y rendimientos académicos en lo referente a su calidad. Son constructos consensuados sobre contenidos esenciales, logros y niveles de logros que los alumnos deben alcanzar gracias a sus experiencias educativas.

- **Evaluación:** proceso investigativo de recolección de datos, estudio y valoración del estado de una realidad dada, con el propósito de tomar decisiones optimizadoras al respecto. La evaluación interpreta los datos ofrecidos por la medición y presupone un juicio de valor.

- **Evaluación del logro académico:** proceso intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral de valoración pedagógica y metacognitiva relativa del dominio alcanzado por el alumno en el desarrollo de una competencia determinada, lo cual permite optimizar la praxis educativa, consolidar lo aprendido, perseverar en el esfuerzo y confiar en sus posibilidades, con propósitos globales de carácter orientador.

- **Factor de calidad educativa:** agente endógeno y/o exógeno capaz de hacer variar la calidad de la realidad educativa en la que existe o actúa.

- **Factor endógeno de calidad educativa:** son cada uno de los diversos elementos o dimensiones expresadas en las variables internas que condicionan la calidad de un sujeto u objeto educativos y que se evalúan mediante los indicadores correspondientes.

- **Factor exógeno de calidad educativa:** son cada uno de los diversos elementos o dimensiones expresadas en las variables ambientales o contextuales que condicionan la calidad de un sujeto u objeto educativos y que se evalúan mediante los indicadores correspondientes.

- **Indicadores de logro:** son señales observables del desempeño humano que dan cuenta externa de sucesos internos del educando, lo cual exige interpretación y comprensión pedagógica de parte de docentes y otros agentes educógenos. Cumplen funciones de referentes valorativos del desempeño y descriptores de logros en diversos niveles.

- **Logro académico:** es el grado de dominio y desarrollo relativo de capacidades sostenibles estratégicamente que demuestra el educando como consecuencia de su participación activa, conciente, metacognitiva, contextual y esforzada en un proceso educativo. Es una categoría que compendia todo lo que el alumno alcanza como resultado directo de su involucramiento activo en un proceso educativo. Considera los aspectos externos e internos del aprendizaje, pero enfatiza en los internos o intrínsecos del alumno, considerando asimismo que para que el proceso de enseñanza sea efectivo, se requiere de condiciones ambientales mínimas, pero sobre todo de disposiciones personales básicas del alumno, a partir de las cuales recién la acción docente comienza a resultar efectiva.

- **Logro académico actitudinal de los alumnos:** dominio y desarrollo relativo de capacidades intrapersonales, interpersonales y emocionales sostenible estratégicamente y que demuestra el educando como consecuencia de su involucramiento activo en un proceso educativo.

- **Logro académico conceptual de los alumnos:** dominio y desarrollo relativo de capacidades cognitivo-teóricas sostenibles estratégicamente y que demuestra el educando como consecuencia de su involucramiento activo en un proceso educativo.

- **Logro académico procedimental de los alumnos:** dominio y desarrollo relativo de capacidades en el empleo de estrategias, métodos, técnicas y operaciones afines, sostenibles estratégicamente y que demuestra el educando como consecuencia de su involucramiento activo en un proceso educativo.

- **Medición:** es la acción de determinar una cantidad mediante la comparación con una unidad preestablecida.
- **Motivación:** se asume como un estímulo interno del alumno para aprender y alcanzar logros académicos.
- **Nivel de logro académico de los alumnos:** desarrollo relativo de dominio de aprendizajes estratégicamente estables alcanzado por los alumnos, a consecuencia de su involucramiento en un proceso educativo y que constituyen expresión de un complejo de cualidades evaluables de su performance académica general.
- **Rendimiento académico:** expresión relativa de la capacidad del alumno para aprender a consecuencia de un proceso de enseñanza, determinando logros académicos cuantitativos y cualitativos a lo largo de un período escolar.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1 Nivel de la investigación.

Esencialmente, esta es una investigación de nivel básico o fundamental, puesto que al estudiar la naturaleza de las relaciones entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en los colegios de la muestra, se explicita y deja evidencia que lo que se busca es incrementar, profundizar o precisar el conocimiento de estas realidades vía producción teórica al respecto **(Aco Cataldo, 1989)**.

Accesoria y ulteriormente, esta es también, en determinado sentido, una investigación aplicada, no solamente porque se emplea teoría en el estudio de una realidad concreta, sino sobre todo porque se orienta a mejorar en la práctica, la performance de los sujetos en el cambio educativo profundo, enfatizando para ello un positivo factor reconocido consensualmente: la calidad de los componentes del desempeño docente.

### **3.2 Tipo de investigación.**

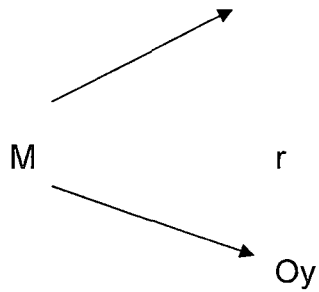
Según su función última, esta es una investigación de tipo descriptivo, puesto que se orienta a caracterizar o establecer cómo son las relaciones existentes entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en el caso concreto establecido. Se trata de informar acerca del estado actual del fenómeno educativo estudiado en calidad de problema de investigación, caracterizándolo a través de los rasgos esenciales de las relaciones antedichas, tales como su existencia y magnitud o intensidad, derivando a partir de todo ello, conclusiones significativas **(Best, 1982)**.

Según su naturaleza, esta es una investigación de tipo no experimental (puesto que no se introduce variable experimental alguna ni se manipula o varía arbitrariamente la variable independiente) y ex post facto (se estudian procesos asumiéndolos como ya ocurridos) **(Kerlinger, 2002; Hernández Sampieri, 2006)**.

### **3.3 Diseño de la investigación.**

El diseño empleado en esta investigación fue el correlacional descriptivo de corte transeccional o transversal, puesto que se registró información acerca de las variables bajo estudio (calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos) en un grupo de sujetos (docentes y alumnos), a fin de establecer la posible relación que los asocia (correlación) en una coyuntura espacio-temporal dada.

El siguiente gráfico corresponde a este diseño:



Donde:

M : muestra, en cada caso que se realiza el estudio.

Ox: observaciones referentes a la variable “calidad de los componentes del desempeño docente”.

Oy: observaciones referentes a la variable “niveles de logro académico de los alumnos”.

r : posible relación entre las variables bajo estudio.

### 3.4 Sistema de hipótesis.

#### 3.4.1 Hipótesis general.

HG1: Existe correlación entre la **calidad de los componentes del desempeño docente** y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x,y) \neq 0$$

HG0: No existe correlación entre la **calidad de los componentes del desempeño docente** y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x,y) = 0$$

### 3.4.2 Hipótesis específicas.

HE1<sub>1</sub>: Existe correlación entre el **componente propedéutico** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x,y) \neq 0$$

HE1<sub>0</sub>: No existe correlación entre el **componente propedéutico** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x,y) = 0$$

HE2<sub>1</sub>: Existe correlación entre el **componente praxis didáctica de contenidos** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x,y) \neq 0$$

HE2<sub>0</sub>: No existe correlación entre el **componente praxis didáctica de contenidos** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x,y) = 0$$

HE3<sub>1</sub>: Existe correlación entre el **componente praxis didáctica formal** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x,y) \neq 0$$

HE3<sub>0</sub>: No existe correlación entre el **componente praxis didáctica formal** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico** de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x,y) = 0$$



HE4<sub>1</sub>: Existe correlación entre el **componente clima de trabajo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x,y) \neq 0$$

HE4<sub>0</sub>: No existe correlación entre el **componente clima de trabajo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x,y) = 0$$

HE5<sub>1</sub>: Existe correlación entre el **componente evaluación-desarrollo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x,y) \neq 0$$

HE5<sub>0</sub>: No existe correlación entre el **componente evaluación-desarrollo** de la calidad del desempeño docente y los **niveles de logro académico de los alumnos** en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x,y) = 0$$

Respecto a este sistema de hipótesis, debe entenderse que en todos los casos, la existencia o inexistencia de correlación, se refiere a una correlación “estadísticamente significativa”.

### **3.5. Sistema de variables y operacionalización.**

#### **3.5.1 Variable independiente.**

**Variable independiente (X):** Calidad de los componentes del desempeño docente.

Dimensión X<sub>1</sub>: Componente propedéutico.

Dimensión X<sub>2</sub>: Componente praxis didáctica de contenidos.

Dimensión X<sub>3</sub>: Componente praxis didáctica formal.

Dimensión X<sub>4</sub>: Componente clima de trabajo.

Dimensión X<sub>5</sub>: Componente evaluación-desarrollo.

### **3.5.2 Variable dependiente.**

**Variable dependiente (Y):** Nivel de logro académico de los alumnos.

Dimensión Y<sub>1</sub>: Logro académico conceptual.

Dimensión Y<sub>2</sub>: Logro académico procedimental.

Dimensión Y<sub>3</sub>: Logro académico actitudinal.

### **3.5.3 Variables intervinientes y su control.**

#### **Variables intervinientes (Z):**

- Z<sub>1</sub>: especialidad de los docentes.

Se controló mediante selección determinística, incluyendo únicamente a los docentes de las cuatro áreas de mayor ponderación académico-cronológica: Lógico-Matemática, Comunicación Integral, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

- Z<sub>2</sub>: condición laboral de los docentes.

Se controló por homogenización, es decir, solamente se consideró para todo efecto, a los docentes nombrados.

- Z<sub>3</sub>: grado de estudios de los alumnos.

Se controló mediante distribución submuestral alícuota por cada grado de estudios considerado.

- Z<sub>4</sub>: sexo de los alumnos.

Se controló mediante distribución submuestral alícuota de alumnos y alumnas en cada grado de estudios.

- Z<sub>5</sub>: edad de los alumnos.

Se controló doblemente: mediante establecimiento de rango de edades en general (11-16 años de edad) y aleatorización endógena (al interior de cada grado de estudios).

### 3.5.4 Operacionalización general de variables.

La operacionalización general de variables se efectuó en base a las definiciones conceptuales consideradas en la definición de términos básicos y, sobre todo, a las definiciones operacionales siguientes:

- Calidad de los componentes del desempeño docente: se refiere al estado relativo y jerarquizable (muy malo, malo, regular, bueno y muy bueno) de la actuación docente en el aula, que se identifica y expresa empíricamente a través de un conjunto sistemático de cualidades evaluables observacionalmente, acerca de sus funciones propedéuticas, praxis didáctica de contenidos, praxis didáctica formal, clima de trabajo y evaluación-desarrollo.
- Componente propedéutico del desempeño docente: es aquel componente que incluye los diversos roles o acciones preparatorias que realiza el docente antes de dar su clase propiamente dicha y que le permiten desarrollarla sin contratiempos y en las mejores condiciones posibles, considerando entre ellas, las acciones de planificación-programación, la implementación de recursos, reuniones de trabajo y coordinación pedagógica, etc.
- Componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente: es un componente o dimensión que incluye el dominio que posee el docente sobre los contenidos de cultura general, realidad nacional, curriculares y didácticos, tanto generales como de especialidad así como todos los roles o acciones afines, tales como la capacidad demostrativa, coherencia, actualización de contenidos, dominio de fuentes y otros aspectos conexos.
- Componente praxis didáctica formal del desempeño docente: es el componente que engloba el dominio que posee el docente sobre estrategias, métodos, técnicas, formas y modos pedagógicos, así como todos los roles y acciones afines, tales como la motivación, claridad

general, dominio comunicativo, empleo de materiales didácticos y otros múltiples aspectos conexos.

- Componente clima de trabajo del desempeño docente: es aquél componente que incluye la contribución docente a la generación de un ambiente psicosocial (interpersonal e interpersonal) y de relaciones afectivo-valóricas apropiadas para un trabajo pedagógico óptimo, así como todos los roles o acciones afines, tales como manejo de la disciplina, asertividad, relaciones democráticas, dialogicidad, resiliencia, capacidad de desarrollo de valores, cooperación, liderazgo y diversos aspectos conexos.

- Componente evaluación-desarrollo del desempeño docente: es el componente que alude a la praxis docente concerniente al control y valoración que efectúa de los avances y logros culturales de los alumnos, su capacidad para emplear todo ello en sus correspondientes desarrollos integrales, así como a todos los roles y acciones afines, tales como la selección y diseño de estrategias, métodos, técnicas, instrumentos, formas y tipos de evaluación; justicia y transparencia evaluativa; realimentación, reciclaje, metaevaluación y otros aspectos conexos.

- Nivel de logro académico de los alumnos: estado o categoría (muy inferior, inferior, medio, superior y muy superior) de dominio de aprendizajes alcanzados por los alumnos, identificable mediante una adecuada evaluación e interpretación de los resultados de su performance académica global (conceptual, procedimental y actitudinal), luego de un proceso educativo.

- Logro académico conceptual: grado de dominio y desarrollo relativo y sostenible de conocimientos teóricos de los alumnos activamente involucrados en un proceso educativo, y que se expresa en el puntaje que alcanzan en una prueba estandarizada especial.

- Logro académico procedimental: grado de dominio y desarrollo relativo y sostenible en cuanto a estrategias, métodos y técnicas por parte de los alumnos activamente involucrados en un proceso educativo y que se

expresa en el puntaje que alcanzan en una prueba estandarizada especial.

- Logro académico actitudinal: grado de dominio y desarrollo relativo y sostenible en cuanto a su desempeño intrapersonal e interpersonal (emocional-afectivo y valórico) por parte de los alumnos activamente involucrados en un proceso educativo y que se expresa en el puntaje que alcanzan en una escala de actitudes tipo Likert.

Los cuadros siguientes presentan la operacionalización general de las variables, lo cual implica incluir a variables, dimensiones (componentes), indicadores e índices. En el caso de la variable independiente, se consideró:

**Cuadro Nro. 7**

**Operacionalización de la variable independiente.**

| Variable  | Dimensiones (componentes) | Indicadores  | Índices  |
|---|---------------------------|--|--|
| Calidad de los componentes del desempeño docente. | Propedéutica              | 1. Diagnóstico de la realidad del aula.              | Puntaje promedio en calidades de una lista de cotejo |
|   |                           | 2. Planificación-programación anual del aula.        |  |
|   |                           | 3. Programación bimestral.                           |  |
|   |                           | 4. Plan de unidad didáctica y sesión de aprendizaje. |  |
|   |                           | 5. Otros documentos de la carpeta pedagógica.        |  |
|   |                           | 6. Diversificación curricular.                       |  |
|   |                           | 7. Implementación general de recursos.               |  |
|   |                           | 8. Organización inicial del trabajo docente.         |  |
|   |                           | 9. Actualización-innovaciones                        |  |

|  |                                |   |  |
|--|--------------------------------|---|--|
|  |                                | pedagógicas previstas.  |  |
|  |                                | 10. Reuniones de coordinación pedagógica y comisiones de trabajo.                   |  |
|  | Praxis didáctica de contenidos | 11. Dominio de contenidos de cultura general y realidad nacional.                   | Puntaje promedio en cualidades de una lista de cotejo. |
|  |                                | 12. Dominio de contenidos curriculares y didácticos generales.                      |  |
|  |                                | 13. Dominio de contenidos curriculares y didácticos de especialidad.                |  |
|  |                                | 14. Capacidad demostrativa de contenidos.   |  |
|  |                                | 15. Absolución de preguntas y dudas.  |  |
|  |                                | 16. Coherencia general.   |  |
|  |                                | 17. Dominio y versatilidad de fuentes.  |  |
|  |                                | 18. Actualización, innovación y avances de contenidos en general.                   |  |
|  |                                | 19. Capacitación y autopreparación permanente; estudios de postgrado.               |  |
|  |                                | 20. Investigación-experimentación educativa en la especialidad.                     |  |
|  |                                | 21. Metacognición.  |  |
|  | Praxis didáctica formal        | 22. Motivación general.   | Puntaje promedio en cualidades                         |
|  |                                | 23. Claridad general; explicación comprensiva de la materia, orientaciones y otros. |  |
|  |                                | 24. Variedad de recursos y prácticas pedagógicas: estrategias, métodos y otros.     |  |
|  |                                | 25. Dominio comunicativo general.   |  |
|  |                                | 26. Elaboración y empleo de materiales didácticos.                                  |  |

|  |  |                           |
|--|--|---------------------------|
|  | 27. Participación activa de los alumnos.                             | s de una lista de cotejo. |
|  | 28. Trabajos grupales y en equipo.                                   |                           |
|  | 29. Atención personalizada a los alumnos.                            |                           |
|  | 30. Asistencia y puntualidad a clases.                               |                           |
|  | 31. Distribución del tiempo.   |                           |
|  | 32. Dinamismo general de la clase; interacciones e interaprendizaje. |                           |
|  | 33. Flexibilidad, enseñanza adaptada e improvisaciones pertinentes.  |                           |
|  | 34. Compatibilidad en estilos de enseñanza-aprendizaje.              |                           |
|  | 35. Secuencia general de contenidos y formas.                        |                           |
|  | 36. Responsabilidad funcional.                                       |                           |
|  | 37. Manejo y distribución espacial en el aula.                       |                           |
|  | 38. Grado de autonomía profesional.                                  |                           |
|  | 39. Saberes previos de los alumnos.                                  |                           |
|  | 40. Construcción, descubrimiento y creación de nuevos saberes.       |                           |
|  | 41. Conflicto cognitivo; problematización.                           |                           |
|  | 42. Monitoreo, asesoría, orientación y acompañamiento del trabajo.   |                           |
|  | 43. Reflexión crítica sobre la praxis pedagógica; metaenseñanza.     |                           |
|  | 44. Trabajo autónomo y metacognitivo de los alumnos.                 |                           |
|  | 45. Aprovechamiento pedagógico de los errores.                       |                           |
|  | 46. Prevención, comprensión e  |                           |

|  |                   |   |   |
|--|-------------------|---|---|
|  |                   | intervención en situaciones áulicas especiales.   |   |
|  |                   | 47. Aprendizajes significativos, activos, útiles, aplicados y extrapolables.                |   |
|  |                   | 48. Síntesis recapituladora.  |   |
|  |                   | 49. Consolidación, profundización y realimentación de aprendizajes.                         |   |
|  |                   | 50. Grado de conocimiento de los alumnos.   |   |
|  |                   | 51. Integración de diversas áreas de aprendizaje; relaciones transversales.                 |   |
|  |                   | 52. Estado de ánimo general; emocionalidad.   |   |
|  |                   | 53. Relaciones interpersonales en general; socialización; receptividad.                     |   |
|  |                   | 54. Manejo de la disciplina.  |   |
|  |                   | 55. Empatía general; cordialidad; asertividad; respeto y confianza.                         |   |
|  |                   | 56. Flexibilidad, tolerancia, consensualidad, crítica-autocrítica; relaciones democráticas. |   |
|  |                   | 57. Equidad y educación compensatoria.  |   |
|  |                   | 58. Presentación personal.  |   |
|  |                   | 59. Dialogicidad.   |   |
|  |                   | 60. Resiliencia, proactividad, praxis estimuladora; iniciativa; emprendedurismo.            |   |
|  |                   | 61. Expectativas en relación a sus alumnos.   |   |
|  |                   | 62. Capacidad valorativa; práctica y  |   |
|  | Clima de trabajo. |   | Puntaje promedio en calidades de una lista de cotejo. |



|  |                          |  |   |
|--|--------------------------|--|---|
|  |                          | desarrollo de valores.   |   |
|  |                          | 63. Manejo de situaciones conflictivas.                                    |   |
|  |                          | 64. Comportamiento moral.  |   |
|  |                          | 65. Involucramiento, vocación, compromiso y satisfacción con su trabajo.   |   |
|  |                          | 66. Autoestima y reconocimiento a su trabajo.                              |   |
|  |                          | 67. Cooperación-solidaridad.   |   |
|  |                          | 68. Interculturalidad, inclusividad y no discriminación.                   |   |
|  |                          | 69. Liderazgo.   |   |
|  |                          | 70. Valoración de los progresos y logros de los alumnos.                   |   |
|  |                          | 71. Comunicación con los padres o familiares de los alumnos.               |   |
|  | Evaluación – desarrollo. | 72. Evaluación integral en función de estándares.                          | Puntaje promedio en calidades de una lista de cotejo. |
|  |                          | 73. Evaluación permanente en función de logros.                            |   |
|  |                          | 74. Criterios e indicadores de evaluación.                                 |   |
|  |                          | 75. Estrategias, métodos y técnicas de evaluación.                         |   |
|  |                          | 76. Selección y diseño de instrumentos de evaluación.                      |   |
|  |                          | 77. Versatilidad de instrumentos de evaluación.                            |   |
|  |                          | 78. Formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. |   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | 79. Tipos de evaluación: de contexto, entrada, proceso, salida y diferencial.       |  |
|  |  | 80. Justicia evaluativa; equidad, objetividad; atención a reclamos.                 |  |
|  |  | 81. Participación democrática en la evaluación.                                     |  |
|  |  | 82. Transparencia e información evaluativa oportuna.                                |  |
|  |  | 83. Elaboración de instrumentos evaluativos.  |  |
|  |  | 84. Registro y monitoreo de avances individuales y grupales de aprendizaje.         |  |
|  |  | 85. Metaevaluación.   |  |
|  |  | 86. Realimentación general y reciclaje a partir de los resultados de la evaluación. |  |
|  |  | 87. Desarrollo y mejoramiento de logros en general a partir de lo evaluativo.       |  |
|  |  | 88. Coherencia entre evaluación y objetivos educativos.                             |  |
|  |  | 89. Sinergismo desarrollador hogar-escuela-comunidad.                               |  |

En el caso de la variable dependiente, se consideró el siguiente resultado:

## Cuadro Nro. 8

### Operacionalización de la variable dependiente.

| Variable                                 | Dimensiones                    | Indicadores  | Índices   |
|--|--------------------------------|--|---|
| Nivel de logro académico de los alumnos. | Logro académico conceptual.    | Grado de dominio de conocimientos teóricos.          | Puntaje en una prueba estandarizada especial.   |
|  | Logro académico procedimental. | Grado de dominio de estrategias, métodos y técnicas. | Puntaje en una prueba estandarizada especial.   |
|  | Logro académico actitudinal.   | Grado de dominio intrapersonal e interpersonal.      | Puntaje en una escala de actitudes tipo Likert. |

### 3.6 Métodos de investigación.

Los métodos empleados, fueron:

a) Analítico-sintético: básicamente, porque se estudiaron de modo empírico-teórico cada uno de los aspectos esenciales del tema estudiado, para lo cual se procedió a descomponerlos en sus elementos, llegando posteriormente a determinados niveles de integración, abstracción, caracterización y generalización;

b) Inductivo-deductivo: porque partimos de los hechos o realidades educativas concretas para definir el problema, categorizar y conceptuar; luego, se volvió a los hechos con reiteración, pero cada vez mejor equipados teóricamente, ya sea en función de recolección de datos, estudio interpretativo, verificadorio, valorativo, descriptivo, de contraste y otros;

c) Analítico-descriptivo: porque cada elemento producto del análisis (variables e indicadores, por ejemplo), se sometieron a un proceso de descripción con propósitos de definición, conceptualización y caracterización.

### **3.6 Técnicas de recolección de datos.**

Las técnicas empleadas en la recolección de datos, fueron las siguientes:

- a) Observación sistemática: que se expresó a través de la lista de cotejo aplicada en base a observaciones directas reforzadas y perfeccionadas por observaciones complejas con carácter verificadorio;
- b) Estandarización de pruebas: efectuada mediante establecimiento de rangos de efectividad, eliminación de cotas máximas y mínimas, así como ajustes iterativos (aproximaciones graduales) por estudio piloto, focus group y juicio de expertos, expresándose finalmente en las pruebas estandarizadas especiales;
- c) Test : que se expresó en la prueba de evaluación mediante la construcción y aplicación de la escala de actitudes tipo Likert;
- d) Estadística: que se expresó mediante las fórmulas, procedimientos, análisis, cuadros, gráficos e interpretaciones estadísticas efectuadas;
- e) Fichaje: que se expresó en las fichas bibliográficas, de resumen e interpretación elaboradas.

### **3.8 Instrumentos de recolección de datos.**

Los instrumentos de recolección de datos utilizados, fueron los siguientes:

- a) Listas de cotejo: para registrar datos acerca de los componentes propedéutico, praxis didáctica de contenidos, praxis didáctica formal, clima de trabajo y evaluación-desarrollo del desempeño docente, a modo de perfiles, rutinas o patrones característicos de los docentes.
- b) Pruebas estandarizadas especiales: para registrar datos acerca de los niveles de logro académico conceptual y procedimental de los alumnos.

c) Escala de actitudes tipo Likert: para registrar datos acerca del nivel de logro académico actitudinal de los alumnos. Este último aspecto evaluado, sirvió también para enfatizar, con carácter selectivo, en el nivel de base disposicional de logro académico de cada alumno para ser incluido en la muestra de trabajo.

d) Coeficiente de correlación  $r$  de Pearson: para registrar datos y decidir acerca de la existencia o inexistencia e intensidad de la relación recíproca (correlación) entre las variables bajo estudio. Especificamos este caso del coeficiente de correlación a modo de ejemplo de aplicación de instrumento estadístico, ya que se emplean otros como los cuadros estadísticos, la metodología muestral, etc.

e) Fichas bibliográficas, de resumen e interpretación: para registrar datos e informaciones destinados a las bases teóricas, así como al estudio interpretativo y crítico de la bibliografía, hemerografía y resultados hallados.

### **3.9 Universo, población y muestra.**

El universo de investigación estuvo dado por el total de instituciones educativas (colegios estatales), alumnos matriculados en el nivel secundario de menores de los colegios estatales de Lima Metropolitana el año escolar 2007 y sus docentes correspondientes, ascendente, según estadísticas oficiales (Anuario Estadístico MINEDU 2007), a:

- 520 instituciones educativas (colegios estatales);
- 288,892 alumnos de educación secundaria matriculados en colegios estatales;
- 50, 556 docentes de educación secundaria en servicio en colegios estatales.

La población de la investigación estuvo dada por el porcentaje del universo que tuvieron la característica “actitud de motivación educativa de logro aceptable” (75% o más del puntaje máximo a los seis primeros ítems de la Escala de actitudes tipo Likert considerada) en el sondeo previo correspondiente, obteniéndose los siguientes resultados:

- 52 instituciones educativas (colegios estatales), es decir, el 10% del universo, que fue el nivel porcentual promedio en la muestra sondeada;
- 57 778 alumnos de educación secundaria matriculados en colegios estatales, es decir, el 20% del universo, que fue el nivel porcentual promedio en la muestra sondeada;
- 5 055 docentes de educación secundaria en servicio en colegios estatales, es decir, el 10% del universo, que fue el nivel porcentual promedio en la muestra sondeada.

En cuanto a la muestra, adquirió las siguientes características:

a). Emergente: porque la muestra de trabajo se definió finalmente en el campo, a medida que evolucionó la investigación y no en forma predeterminada mediante fórmulas en gabinete;

b). Polifásica: porque se definió en varias fases, determinándose en cada fase, otras características, así:

b.1 Primera fase:

- Unidad de análisis: colegio estatal de Lima Metropolitana.
- Tipo de muestreo: no probabilística, determinística, intencional u opinática y estratificado (por conos de Lima Metropolitana).

b.2. Segunda fase:

- Unidad de análisis: sección de cada grado de estudios.
- Tipo de muestreo: aleatorio simple.

b.3. Tercera fase:

- Unidad de análisis: institución educativa (colegio estatal), alumno y docente, según criterios de selección.
- Tipo de muestreo: no probabilístico, determinístico y por cuotas.

c). Tamaño de la muestra:

Por ser emergente, el tamaño de la muestra se definió finalmente de modo electrónico y criterial durante el trabajo de campo (muestra de trabajo), específicamente, durante la tercera fase del muestreo, pero sobre la base de pautas previas (muestra preliminar y muestra ajustada), así:

c.1. Muestra preliminar.

En base a la fórmula canónica de tamaño de muestra para poblaciones finitas (menos de 100 000 elementos) siguiente:

$$N = \frac{Z^2 pq N}{e^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

Donde:

n = tamaño de muestra preliminar.

Z = nivel de confianza a un 95.5% (percentil de la distribución normal con esta probabilidad).

p = % estimado favorable de la evaluación.

q = 100 – p.

N = población de referencia.

e = margen de error permitido.

Los resultados arrojaron los tamaños de muestras preliminares siguientes:

- 46 instituciones educativas (colegios estatales);
- 702 alumnos de educación secundaria matriculados en colegios estatales;
- 2 527 docentes de educación secundaria en servicio en colegios estatales.

#### c.2. Muestra ajustada.

Se estableció a partir de la muestra preliminar y en base a la fórmula canónica de tamaño de muestra ajustada siguiente:

$$N_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Donde:

$N_0$  = tamaño de la muestra ajustada.

n = tamaño de la muestra preliminar o inicial.

N = población de referencia.

Los resultados arrojaron los tamaños de muestras ajustadas siguientes:

- 24 instituciones educativas (colegios estatales).



- 526 alumnos de educación secundaria matriculados en colegios estatales.
- 371 docentes de educación secundaria en servicio en colegios estatales.

### c.3. Muestra de trabajo.

Se estableció en forma determinística, a partir de la muestra ajustada y en base al criterio de "calidad en el acceso a las fuentes primarias", llegándose a los siguientes tamaños de muestra de trabajo:

- 10 instituciones educativas (colegios estatales).
- 235 alumnos de educación secundaria matriculados en colegios estatales.
- 58 docentes de educación secundaria en servicio en colegios estatales.

En cuanto a las instituciones educativas, quedaron seleccionadas finalmente: Manuel Scorza Torres Nro.2032 (Independencia) e Imperio del Tahuantinsuyo Nro.3049 (Independencia) del Cono Norte; Colegio Nacional Argentina (Cercado de Lima) y Francisco Izquierdo Ríos (Cercado de Lima) del Cono Centro; Jorge Basadre (Chaclacayo) y Felipe Huamán Poma de Ayala (Lurigancho-Chosica) del Cono Este; Roque Sáenz Peña (San Miguel) y Almirante Miguel Grau (San Miguel) del Cono Oeste; Túpac Amaru (Villa María del Triunfo) y Héroes de San Juan Nro. 7061(San Juan de Miraflores).

Todo este desarrollo referente al muestreo, se puede sintetizar en el cuadro siguiente:

### Cuadro Nro. 9

#### Muestreo de unidades de análisis en la investigación

| Unidad de análisis     | Universo | Población | MUESTRA    |          |            |
|------------------------|----------|-----------|------------|----------|------------|
|                        |          |           | Preliminar | Ajustada | De trabajo |
| Institución Educativa. | 520      | 52        | 46         | 24       | 10         |
| Alumno                 | 288, 892 | 57, 778   | 702        | 526      | 235        |
| Docente                | 50, 556  | 5, 055    | 2 527      | 371      | 58         |

#### d. Criterios de selección.

Se combinaron los criterios de validez (que nos aseguró una información real basada en una óptima accesibilidad a las fuentes primarias), representatividad (por el cual expresaron las características típicas de la población), confiabilidad (valor regular o estable en condiciones determinadas) y aleatoriedad (por el cual, en los casos correspondientes, todos los elementos tuvieron igual posibilidad de formar parte de la muestra).

#### 3.10 Tratamiento estadístico de los datos.

El tratamiento estadístico que se dio a los datos, fue el siguiente:

- a) Tabulación de frecuencias: por cada centro educativo e ítem en cuadros de doble entrada, incluyendo puntajes totales, para ambas variables y sus indicadores respectivos.
- b) Medidas de tendencia central: en diversos promedios hallados.

c) Prueba de correlación: mediante el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson.

d) Prueba de seguridad para correlación: error probable o error estándar de diferencia de dos promedios correlacionados, que limitan el máximo permisible de fluctuación para aceptar un ajuste de correlación dado.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.**

##### **A.- Validez de los instrumentos.-**

La validez de los instrumentos, es decir, el grado en que los instrumentos miden las variables que pretenden medir, se efectuó en este caso, mediante el método de Juicio de Expertos, para lo cual se seleccionó a cinco doctores en Ciencias de la Educación con amplia experiencia en cátedras de postgrado, investigación en general y, específicamente, en el diseño y aplicación de instrumentos en investigación educativa, configurando consistentemente su reconocimiento como expertos en la materia. A ellos se les proporcionó, con las formalidades del caso, los instrumentos, las fichas de validación y la matriz de consistencia correspondientes.

Luego de la evaluación a la que los expertos sometieron a los instrumentos, emitieron sus informes en la fichas de validación, cuya síntesis se incluye en el cuadro siguiente:

**Cuadro Nro. 10**  
**Resumen de la validez de los instrumentos mediante juicio de expertos**

| Expertos                     | Lista de cotejo |      | Pruebas estandarizadas |      | Escala de actitudes |      |
|------------------------------|-----------------|------|------------------------|------|---------------------|------|
|                              | Puntaje         | %    | Puntaje                | %    | Puntaje             | %    |
| Dr. Juan Tutuy Aspauza.      | 905             | 90.5 | 885                    | 88.5 | 880                 | 88.0 |
| Dr. Antonio Díaz Saucedo.    | 955             | 95.5 | 930                    | 93.0 | 915                 | 91.5 |
| Dr. José Campos Dávila.      | 855             | 85.5 | 895                    | 89.5 | 880                 | 88.0 |
| Dr. Humberto Vargas Salgado. | 900             | 90.0 | 900                    | 90.0 | 850                 | 85.0 |
| Dra. Nora Casimiro Urcos.    | 890             | 89.0 | 900                    | 90.0 | 855                 | 85.5 |
| Promedios                    | 901             | 90.1 | 902                    | 90.2 | 876                 | 87.6 |

Estos resultados se relacionaron al siguiente cuadro de valoración de coeficientes de validez instrumental canónico registrado en Briones (2002) y que se emplea usualmente en la UNE:

### Cuadro Nro. 11

#### Cuadro de valoración de coeficientes de validez instrumental

| COEFICIENTES | NIVEL DE VALIDEZ |
|--------------|------------------|
| 81 -100      | Excelente        |
| 61 – 80      | Muy bueno        |
| 41 – 60      | Bueno            |
| 21 - 40      | Regular          |
| 00 - 20      | Deficiente       |

De la relación antedicha, hallamos que, dado el juicio de los expertos, que alcanzó un promedio cuantitativo de 90.1 % para la Lista de cotejo sobre desempeño docente, 90.2 % para las Pruebas estandarizadas especiales sobre logro académico de los alumnos y 87.6 % para la Escala de actitudes tipo Likert sobre logro académico actitudinal de los alumnos, el nivel de validez en que se ubican estos instrumentos es el de excelente, lo cual se interpretó como de muy alta aplicabilidad.

#### **B) Confiabilidad de los instrumentos.-**

En cuanto se refiere a la confiabilidad de los instrumentos, es decir, al grado en que su aplicación repetida a los mismos sujetos u objetos producen iguales o similares resultados (lo cual es revelador de la consistencia interna, de la confianza en la información que brinda y de la potencia del instrumento para discriminar de modo constante entre un valor y otro), se seleccionó el método denominado Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, en razón de los siguientes fundamentos:

a) Es un coeficiente de vasta generalidad, dado que sintetiza los aportes de dos concepciones de mucha reputación aplicativa como la

asociacionista propia del Coeficiente entre rangos de Spearman y la integralista dicotómica inherente al Coeficiente de consistencia interna de Kuder-Richardson;

b) En base a la práctica que se tiene de su aplicación, es muy recomendable cuando el instrumento incluye una escala de respuestas múltiples, como justamente sucede con nuestros tres instrumentos;

c) Presenta una estructura modular muy consistente basada en la filosofía del análisis exploratorio de datos y en los métodos de visualización estadística, los que presentan fecunda y exitosa praxis en los procesos de construcción de pruebas de instrumentos;

d) Su resultado no sólo expresa una evaluación de la consistencia interna del instrumento, sino también de las propiedades de sus ítems;

e) Es uno de los métodos que cuenta con mayor tradición aplicativa para la estimación de la confiabilidad de los instrumentos y es además muy sencillo para su computación, estando disponible como opción de análisis en programas estadísticos tan conocidos como SPSS o STAT.

La fórmula del Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

donde :

$\alpha$  : coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.

K : número de preguntas.

$S_i^2$  : varianza de cada pregunta.

$S_t^2$  : varianza total.

El cálculo del Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach en el caso de los instrumentos empleados, implicó la selección de una muestra piloto de 10 docentes y 10 alumnos, según el instrumento en referencia, aplicándose la prueba piloto y llegándose del siguiente modo a los resultados:

a). En el caso de la Lista de cotejo sobre desempeño docente:

$$K = 89, \text{ entonces: } \alpha = \frac{89}{89-1} \left[ \frac{1 - \underline{51325}}{1278627} \right]$$

$$\alpha = 0.9707633$$

b). En el caso de la Prueba estandarizada especial sobre logro académico de los alumnos:

$$K = 20, \text{ entonces: } \alpha = \frac{20}{20-1} \left[ \frac{1 - \underline{61880}}{593,715} \right]$$

$$\alpha = 0.9429209$$

c). En el caso de la Escala de actitudes tipo Likert sobre logro académico actitudinal de los alumnos.

$$K = 10, \text{ entonces: } \alpha = \frac{10}{10-1} \left[ \frac{1 - \underline{43728}}{307159} \right]$$

$$\alpha = 0.9529208$$

Estos resultados se sintetizan en el siguiente cuadro:



**Cuadro Nro. 12**  
**Coeficientes de confiabilidad de los instrumentos según el**  
**método Alfa de Cronbach**

| <b>Instrumento</b>  | <b>Confiabilidad según Alfa de Cronbach</b> |
|---|---|
| Lista de cotejo sobre desempeño docente.  | 0.9707633                                   |
| Prueba estandarizada especial sobre logro académico de los alumnos.               | 0.9429209                                   |
| Escala de actitudes tipo Likert sobre logro académico actitudinal de los alumnos. | 0.9529208                                   |

Estos resultados se relacionaron al siguiente cuadro de valoración de coeficientes de confiabilidad de los instrumentos considerado en Hernández Sampieri y otros (2006):

**Cuadro Nro. 13**  
**Cuadro de valoración de coeficientes de confiabilidad instrumental**

| <b>COEFICIENTES</b> | <b>NIVEL DE CONFIABILIDAD</b> |
|---------------------|-------------------------------|
| 1,0                 | Confiabilidad perfecta        |
| 0,72 a 0,99         | Excelente confiabilidad       |
| 0,66 a 0,71         | Muy confiable                 |
| 0,60 a 0,65         | Confiable                     |
| 0,54 a 0,59         | Confiabilidad baja            |
| 0,53 a menos        | Confiabilidad muy baja a nula |

De todo lo elaborado, fluye meridianamente que los tres instrumentos, presentan un nivel de excelente confiabilidad, lo cual debe interpretarse como una consistencia alta, elevada confianza en los resultados constantes de su aplicación y gran poder discriminatorio de los ítems, todo lo cual avaló su aplicabilidad.

#### 4.2. Descripción de los instrumentos de recolección de datos.

Una descripción esencial de los instrumentos aplicados, implica considerar lo siguiente:

a). Lista de cotejo sobre desempeño docente.-

Sobre la base de 27 instrumentos similares de origen nacional e internacional, pero sobre todo sintetizando nuestra experiencia en investigación educativa así como la de nuestros asesores y validadores, se elaboró un sistema de reactivos consistente en 89 ítems, divididos en cinco bloques que corresponden a las dimensiones o componentes, así:

- Propedéutica : 10 ítems;
- Praxis didáctica de contenidos: 11 ítems;
- Praxis didáctica formal : 30 ítems;
- Clima de trabajo: 20 ítems;
- Evaluación-desarrollo: 18 ítems.

Gran parte de las características descriptivas, se resumen en la siguiente ficha técnica:

Denominación: Lista de cotejo sobre desempeño docente.

Autor : Vladimiro Del Castillo Narro (tesista).

Procedencia : Lima- Perú.

Administración: individual o colectiva. Tipo cuadernillo o separata.

Fuente de datos: Múltiple.

Duración : sin límite de tiempo.

Aplicación : a docentes de aula de cualquier nivel.

Puntuación : rango de 1 a 5.

Calificación : manual o computarizada.

Significación : estructura factorial de cinco componentes.

Tipificación : baremático-pluriobservacional.

Uso :educacional, pedagógico, investigativo y laboral docente.

La aplicación se dio en períodos selectos fundamentalmente durante los meses de setiembre a diciembre del año escolar del 2007, complementándose con algunas aplicaciones retestuales durante el período mayo-agosto del 2008. Durante la aplicación, se priorizó al máximo la fidedignidad y objetividad de la información, dada la extrema susceptibilidad de los sujetos educativos respecto a todo cuanto implique evaluaciones de calidad educativa en general.

b). Pruebas estandarizadas especiales sobre logro académico de los alumnos.-

En base a la amplia literatura especializada y casuística existente al respecto, parte de la cual se reseña en los antecedentes y el marco teórico de esta tesis, así como en las investigaciones de temáticas afines realizadas por el tesista en el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Educación durante el período 2003-2007, se desarrollaron cinco pruebas especiales (por cada grado de estudios e incluyendo cada una, cuatro áreas curriculares selectas: Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencia, tecnología y ambiente), discriminando en todos los casos, las dimensiones conceptual y procedimental, proceso que generó las antedichas cinco pruebas estandarizadas canónica e iterativamente, llegando a constar cada una de 20 ítems de cinco alternativas de respuesta por ítem. Durante el proceso iterativo, las pruebas sufrieron un promedio de 12 ajustes cada una.

Diversas características de naturaleza descriptiva, también se reseñan en la siguiente ficha técnica:

Denominación : Pruebas estandarizadas especiales sobre logro académico de los alumnos.

Autor : Vladimiro Del Castillo Narro (tesista).

Procedencia : Lima- Perú.

Administración : individual o colectiva. Tipo cuadernillo o separata.

Fuente de datos : desempeño transeccional de los alumnos.

Duración : sin límite de tiempo. Aproximadamente, entre 40 a 60 minutos.

Aplicación : a alumnos o alumnas del nivel secundario de menores del grado correspondiente, de colegios estatales.

Puntuación : vigesimal; un punto por ítem con respuesta acertada y cero puntos por respuesta errónea o inexistente.

Calificación: manual o computarizada.

Significación : estructura monoblock cualicuantitativa.

Tipificación : prueba objetiva de alternativas múltiples.

Uso : educacional, pedagógico, psicopedagógico, investigativo y laboral docente.

c). Escala de actitudes tipo Likert sobre logro académico actitudinal de los alumnos.-

Basándonos en el amplio bagaje teórico existente sobre diseño y aplicación de escalas de actitudes tipo Likert, considerando la experiencia del tesista en el diseño y empleo de estas escalas en investigaciones concretas durante la cátedra de cursos de postgrado en Investigación y Tesis así como en el Instituto de Investigación de la UNE durante el período antedicho, y relacionando todo ello con los aportes de Atkinson sobre motivación de logro, de McClelland sobre teoría del logro y de Nicholls sobre teoría cognitiva social de las perspectivas de meta, se diseñó una batería de 10 ítems con las 5 alternativas clásicas de respuesta para cada una (totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), alternando formas positivas

y negativas para la respuesta en los enunciados. Luego de diversos ajustes producto de las asesorías, la validación y un estudio piloto, se aprobó la versión final.

La siguiente ficha técnica complementa adecuadamente las características descriptivas de este instrumento:

Denominación : Escala de actitudes tipo Likert sobre logro académico actitudinal de alumnos.

Autor : Vladimiro Del Castillo Narro (tesista).

Procedencia : Lima- Perú.

Administración : individual o colectiva. Tipo hoja suelta.

Fuente de datos : respuesta tipo opinión de los alumnos.

Duración : aproximadamente entre 10 a 15 minutos.

Aplicación : a alumnos o alumnas del nivel secundario de menores del grado correspondiente, de colegios estatales.

Puntuación : de 1 a 5 por ítem; de 10 a 50 en total.

Calificación : manual o computarizada.

Significación : caracterización actitudinal global.

Tipificación : prueba actitudinal de alternativas múltiples.

Uso : educacional, pedagógico, psicopedagógico, psicológico, sociológico, investigativo y laboral docente.

### **4.3. Análisis estadístico, presentación de resultados y su interpretación.**

Los resultados de esta investigación se procesaron de modo múltiple, global y diferenciado, por lo que aquí se presentan y analizan en los niveles descriptivo e inferencial, enfatizando en los aspectos que se consideran investigativamente relevantes.

En el nivel descriptivo se han empleado frecuencias absolutas, porcentajes y promedios para determinar los niveles predominantes de calidad de los componentes del desempeño docente y del logro académico de los alumnos. En el nivel inferencial, se ha empleado estadística no paramétrica, específicamente, el Coeficiente de correlación  $r$  de Pearson, dado el carácter de los problemas, objetivos e hipótesis considerados.

#### **4.3.1. Nivel descriptivo.**

##### **4.3.1.1. Calidad de los componentes del desempeño docente.**

La determinación de los niveles de calidad para cada uno de los componentes del desempeño docente y sus características descriptivo – cuantitativas correspondientes, se efectuó canónicamente, es decir, en base al proceso siguiente:

a). Componente del desempeño docente: Propedéutica.

$$R = X \text{ max} - X \text{ min} = 50 - 10 = 40.$$

$$C = \frac{40}{3} = 13.33 \rightarrow 10 + 13.33 = 23.33$$

$$= 10 \text{ a } 23.33$$

$$23.34 + C = 23.34 + 13.53 = 36.67$$

$$36.68 + C = 36.68 + 13.33 = 50.01$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Nivel alto: 36.68 – 50.01

- Nivel medio: 23.34 – 36.67.

- Nivel bajo: 10.00 – 23.33.

El cómputo y registro de características descriptivo – cuantitativas arrojó el siguiente resultado:

**Cuadro N° 14**

**Componente del desempeño docente: Propedéutica**

| Niveles | f  | %       | --<br>X puntaje |
|---------|----|---------|-----------------|
| Alto    | 9  | 15.52   | 42.11           |
| Medio   | 35 | 60.34   | 29.14           |
| Bajo    | 14 | 24.14   | 18.50           |
| Total   | 58 | 100.00% | --<br>X : 29.92 |

Interpretación: distribución gaussiana con moderado sesgo hacia el bajo nivel de desempeño. Se revela que una abrumadora mayoría de docentes (84.48%) presenta deficiencias moderadas a severas en el

componente propedéutico de su desempeño docente, lo cual significa que antes de iniciarse las clases propiamente, ya existen limitaciones funcionales para un buen desempeño ulterior, puesto que estos docentes tienden a no preparar adecuadamente sus clases.

Asimismo, el hecho que los docentes del grupo medio presenten un promedio más cerca (10.64) del promedio del nivel bajo que del alto (12.97), significa una tendencia declinante promedio, remarcando un pronóstico negativo al respecto.

b). Componente del desempeño docente: Praxis didáctica de contenidos.

$$R = X \text{ max} - X \text{ min} = 55 - 11 = 44.$$

$$C = \frac{44}{3} = 14.6 \quad \rightarrow \quad 11 + 14.66 = 25.66$$

$$= 11 \text{ a } 25.66.$$

$$25.67 - C = 25.67 + 14.66 = 40.33.$$

$$40.34 + C = 40.34 + 14.66 = 55.00.$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Nivel alto: 40.34 – 55.00.
- Nivel medio: 25.67 – 40.33.
- Nivel bajo: 11.00 - 25.66.

El cómputo y registro de características descriptivo-cuantitativas, arrojó el siguiente resultado:



**Cuadro N° 15**  
**Componente del desempeño docente: Praxis didáctica de contenidos**

| Niveles | f  | %        | --<br>X puntaje |
|---------|----|----------|-----------------|
| Alto    | 7  | 12.07    | 47.43           |
| Medio   | 31 | 53.45    | 31.87           |
| Bajo    | 20 | 34.48    | 18.25           |
| Total   | 56 | 100.00 % | --<br>X : 32.52 |

Interpretación: distribución acampanada con marcado sesgo hacia el nivel de desempeño docente bajo. Aquí se registra que una muy abrumadora mayoría de docentes (87.93%) presentan deficiencias moderadas a severas en el dominio de las materias que enseñan, lo cual significa una limitación estructural al desarrollar sus clases.

Adicionalmente, tenemos que los docentes de desempeño medio presentan un promedio de rendimiento más cercano al promedio del grupo de docentes de nivel bajo de desempeño (13.62) que a los del nivel alto (15.56), lo cual indica una tendencia declinante promedio de estos docentes. Globalmente, el desempeño docente promedio de los docentes en praxis didáctica de contenidos es ligeramente superior al que registran en el componente propedéutico.

c). Componente del desempeño docente: Praxis didáctica formal.

$$R = X_{\max} - X_{\min} = 150 - 30 = 120.$$

$$C = \frac{120}{3} = 40 \longrightarrow 30 + 40 = 70.00$$

3

$$= 30 \text{ a } 70.$$

$$70.01 + C = 70.01 + 40 = 110.01.$$

$$110.02 + C = 110.02 + 40 = 150.02.$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Alto : 110.02 – 150.02.
- Medio : 70.01 – 110.01.
- Bajo : 30.00 – 70.00.

El cómputo y registro de características descriptivo-cuantitativas arrojó el siguiente resultado:

### Cuadro N° 16

#### Componente del desempeño docente: Praxis didáctica formal

| Niveles | f  | %        | --<br>X puntaje |
|---------|----|----------|-----------------|
| Alto    | 17 | 29.31    | 128.47          |
| Medio   | 28 | 48.28    | 85.64           |
| Bajo    | 13 | 22.41    | 50.31           |
| Total   | 58 | 100.00 % | --<br>X : 88.14 |

Interpretación: se registra una distribución relativamente normal con ligero sesgo hacia el desempeño alto, lo cual es un caso excepcional: por primera vez, menos de las tres cuartas partes del total (70.69%) presentan desempeños medios y bajos, lo que se interpreta como expresión de aquello que se considera la fortaleza esencial de la docencia: su dominio sobre métodos, técnicas, modos y formas de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, se mantiene la tendencia según la cual los docentes de desempeño medio en praxis didáctica formal, se hallan en su promedio de puntaje más cerca del grupo bajo (35.33) que de los docentes del grupo alto (42.83), ratificándose la tendencia declinante promedio o

global de este grupo. Además, comparativamente, en cuanto a puntaje global promedio, el desempeño en praxis didáctica formal es el más bajo (58.76% del puntaje máximo), en relación con el componente propedéutico (59.84 %) y el componente praxis didáctica de contenidos (65.04 %).

d). Componente del desempeño docente: Clima de trabajo.

$$R = X_{\max} - X_{\min} = 100 - 20 = 80.$$

$$C = \frac{80}{3} = 26.66 \longrightarrow 20 + 26.66 = 46.66$$

$$= 20 \text{ a } 46.66.$$

$$46.67 + C = 46.67 + 26.66 = 73.33.$$

$$73.34 + C = 73.34 + 26.66 = 100.00.$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Alto: 73.34 – 100.00
- Medio: 46.67 – 73.33
- Bajo: 20.00 – 46.66

El cómputo y registro de características descriptivo-cuantitativas, arrojó el siguiente resultado:

**Cuadro N° 17**

**Componente del desempeño docente: Clima de trabajo**

| Niveles | f  | %        | ---<br>X puntaje |
|---------|----|----------|------------------|
| Alto    | 13 | 22.41    | 84.31            |
| Medio   | 31 | 53.45    | 58.23            |
| Bajo    | 14 | 24.14    | 31.07            |
| Total   | 58 | 100.00 % | --<br>X : 57.87  |

Interpretación: se reproduce una distribución acampanada casi perfecta, muy simétrica, con un sesgo mínimo hacia el nivel bajo de desempeño en cuanto a generación de determinado clima de trabajo, evidenciándose que 77.59% de los docentes presentan limitaciones moderadas a severas en la generación de un adecuado clima de trabajo, lo cual significa una situación abiertamente deficitaria generada por una mezcla de subestimación, incapacidad y dificultades contextuales al respecto.

Asimismo, se observa que, excepcionalmente, el grupo docente de desempeño medio, se halla ligeramente más cerca en su puntaje promedio del grupo alto (26.08) que, los del grupo bajo (27.16), lo cual significa una tendencia predominante hacia la superación de su nivel. No obstante, comparativamente, se observa que el puntaje promedio total es el más deficitario de todos (58.76% del máximo posible).

e). Componente del desempeño docente: Evaluación – desarrollo.

$$R = X_{\max} - X_{\min} = 90 - 18 = 72.$$

$$C = \frac{72}{3} = 24 \longrightarrow 18 + 24 = 42.00$$

3

$$= 18 \text{ a } 42.$$

$$42.01 + C = 42.01 + 24 = 66.01.$$

$$66.02 + C = 66.02 + 24 = 90.02.$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Alto : 66.02 – 90.02.
- Medio: 42.01 – 66.01.
- Bajo: 18.00 - 42.00.

El cómputo y registro de características descriptivo-cuantitativas arrojó el siguiente resultado:

### Cuadro N° 18

#### Componente del desempeño docente: Evaluación – desarrollo

| Niveles | f  | %        | ---<br>X puntaje |
|---------|----|----------|------------------|
| Alto    | 11 | 18.96    | 75.64            |
| Medio   | 27 | 46.56    | 54.85            |
| Bajo    | 20 | 34.48    | 33.00            |
| Total   | 58 | 100.00 % | ---<br>X : 54.50 |

Interpretación: se presenta una distribución normal con notorio sesgo hacia el desempeño de bajo nivel, verificándose esto en el hecho que el 81.04% de los docentes de la muestra presentan desempeños de moderados a severos en el componente evaluación-desarrollo, lo cual significa que esta abrumadora mayoría de docentes evalúa mal a sus alumnos y/o no emplea la evaluación como recurso potenciador de las capacidades de sus alumnos.

Además, tenemos que los docentes del grupo de desempeño medio en evaluación-desarrollo, se hallan más cerca del grupo alto (20.79) en su puntaje promedio, que del grupo bajo (21.85). Asimismo, comparativamente, constituye el componente con mejor desempeño (60.56 % del puntaje máximo en promedio), superando al desempeño en propedéutica (59.84 % del máximo posible), praxis didáctica de contenidos (59.13%), praxis didáctica formal (58.76 %) y clima de trabajo (57.87 %). Esto se interpreta en el sentido de la existencia de niveles deficitarios de desempeño en los cinco componentes, pero con énfasis muy ligeros en algunos de ellos, dado que el rango porcentual de

puntajes promedio globales para los diversos componentes es bastante estrecho (de 57.87% a 65.04%).

f). Consolidado de calidad de los componentes del desempeño docente.

Los cinco componentes de la calidad de los componentes del desempeño considerado en los resultados anteriores, se sintetizan en el siguiente cuadro consolidado:

**Cuadro N° 19**  
**Cuadro consolidado de la calidad de los componentes del**  
**desempeño docente**

| Niveles | f   | %        | ---<br>X puntaje  |
|---------|-----|----------|-------------------|
| Alto    | 57  | 19.66    | 377.96            |
| Medio   | 152 | 52.41    | 259.73            |
| Bajo    | 81  | 27.93    | 151.13            |
| Total   | 290 | 100.00 % | ---<br>X : 262.94 |

Interpretación: se confirma las tendencias predominantes específicas de una distribución normal con notorio sesgo hacia los bajos niveles de desempeño, verificándose en que el 80.34% del total de docentes de la muestra presentan desempeños con limitaciones de moderados a severos, lo cual es un nivel muy elevado de docentes con estas condiciones de desempeño.

Se reproduce la tendencia dominante según la cual los docentes de desempeño medio se hallan más cerca del grupo bajo (108.60) que de los del grupo alto (118.23) en cuanto a puntaje global promedio, interpretándose esto como una tendencia general declinante de este grupo. El carácter orgánico o constitucional de la deficiencia de desempeño se confirmó al constatar que el promedio de puntaje

promedio global (262.94), es apenas el 59.09% del máximo posible (445.00).

#### 4.3.1.2. Niveles de logro académico de los alumnos.

La determinación de los niveles para cada una de las dimensiones o componentes del logro académico de los alumnos y sus características descriptivo–cuantitativas correspondientes, también se efectuó canónicamente así:

a). Logro académico conceptual.

$$R = X \text{ max} - X \text{ min} = 50 - 0 = 50$$

$$C = \frac{50}{3} = 16.66 \longrightarrow 0 + 16.66 = 16.66$$

$$16.67 + C = 16.67 + 16.66 = 33.33.$$

$$33.34 + C = 33.34 + 16.66 = 50.00$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Nivel alto: 33.34 – 50.00.
- Nivel medio: 16.67 – 33.33.
- Nivel bajo: 0.00 – 16.66.

El cómputo y registro de características descriptivo – cuantitativas arrojó el siguiente resultado:

## Cuadro N° 20

### Componente del logro académico de los alumnos: conceptual

| Niveles | f   | %        | --<br>X puntaje |
|---------|-----|----------|-----------------|
| Alto    | 19  | 8.09     | 40.00           |
| Medio   | 93  | 34.57    | 24.89           |
| Bajo    | 123 | 52.34    | 11.50           |
| Total   | 235 | 100.00 % | --<br>X : 25.46 |

Interpretación: se presenta una distribución no gaussiana con sesgo ascendente hacia los niveles medio-bajo de logro académico conceptual de los alumnos de la muestra. Se expresa un elevadísimo 86.91 de alumnos con un logro académico conceptual medio-bajo, lo cual es revelador de un generalizado rango de alumnos con limitaciones entre moderados a severos en tal desempeño.

Adicionalmente, tenemos que los alumnos de logro académico conceptual medio, se hallan más cerca (13.39) del grupo bajo que de los del grupo alto (15.11) en cuanto a puntajes promedio, expresión de una tendencia declinante de la performance de este grupo.

b). Logro académico procedimental.

$$R = X \text{ max} - X \text{ min} = 50 - 0 = 50$$

$$C = \frac{50}{3} = 16.66 \longrightarrow 0 + 16.66 = 16.66.$$

3



$$= 0 \text{ a } 16.66$$

$$16.67 + C = 16.67 + 16.66 = 33.33.$$

$$33.34 + C = 33.34 + 16.66 = 50.00.$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Nivel alto: 33.34 – 50.00.

- Nivel medio: 16.67 – 33.33.

- Nivel bajo: 0.00 – 16.66.

El cómputo y registro de características descriptivo-cuantitativas arrojó el siguiente resultado:

### Cuadro N° 21

#### Componente del logro académico de los alumnos: procedimental

| Niveles | f   | %        | ---<br>X puntaje |
|---------|-----|----------|------------------|
| Alto    | 36  | 11.06    | 38.65            |
| Medio   | 99  | 42.13    | 24.09            |
| Bajo    | 110 | 46.81    | 10.95            |
| Total   | 235 | 100.00 % | --<br>X : 24.56  |

Interpretación: se registra una distribución no gaussiana deprimida inicialmente pero ascendente-semiplana hacia los niveles medio-bajo, lo cual se expresa en que casi un 90% (88.94%) de alumnos de la muestra

presenta logros académicos procedimentales con deficiencias de moderadas a severas, lo cual es revelador de deficiencias aplicativas retroalimentadas.

Además, debemos considerar que se reedita la característica según la cual los alumnos de logro académico procedimental medio, se hallan en su puntaje promedio más cerca del grupo bajo (13.14) que los del grupo alto (14.56). No obstante, comparativamente, el logro académico procedimental de los alumnos es global y relativamente menor que el logro académico conceptual, pues los porcentajes respectivos respecto del máximo posible, son de 49.12% versus 50.92 %.

c). Logro académico actitudinal.

$$R = X_{\max} - X_{\min} = 50 - 10 = 40.$$

$$C = \frac{40}{3} = 13.33 \longrightarrow 10 + 13.33 = 23.33.$$

$$23.34 + C = 23.34 + 13.33 = 36.67.$$

$$36.68 + C = 36.68 + 13.33 = 50.01.$$

De lo cual se consideró los siguientes niveles:

- Nivel alto: 36.68 – 50.01.

- Nivel medio: 23.34 – 36.67.

- Nivel bajo: 10 – 23.33.

El cómputo y registros de características descriptivo – cuantitativas nos arrojó el resultado siguiente:

### Cuadro N° 22

#### Componente del logro académico de los alumnos: actitudinal.

| Niveles | f   | %        | --<br>X puntaje |
|---------|-----|----------|-----------------|
| Alto    | 74  | 31.49    | 45.14           |
| Medio   | 112 | 47.66    | 32.36           |
| Bajo    | 49  | 20.85    | 20.02           |
| Total   | 235 | 100.00 % | --<br>X : 32.51 |

Interpretación: se presenta una distribución ligeramente gaussiana, pero con notorio sesgo hacia el nivel alto de logro académico actitudinal. Aunque un 68.51% de los alumnos de la muestra registra logros entre medio y bajo, revelador de este alto porcentaje de alumnos con limitaciones de logro académico actitudinal entre moderados a severos, es comparativamente menor a los logros académicos conceptual y procedimental, en los que los porcentajes deficitarios superaban el 80%.

Por lo mismo, la característica según la cual los alumnos del grupo medio se hallan más cerca del grupo bajo de logro académico actitudinal, se vuelve a cumplir pero muy ligerísimamente, puesto que se hallan a 12.78 del grupo alto y a 12.34 del grupo bajo en cuanto a puntaje promedio, lo cual debe interpretarse como la existencia de una

muy ligera tendencia declinante al respecto. Además, en términos comparativos, el promedio global de puntaje actitudinal respecto al máximo puntaje posible, es del 65.02 %, lo cual es revelador de una ligera mejoría relativa frente al logro académico conceptual (50.92 %) y al logro académico procedimental (49.12%).

d). Consolidado de niveles de logro académico de los alumnos:

Los tres componentes de los niveles de logro académico de los alumnos considerados en los resultados anteriores, se sintetizan en el siguiente cuadro consolidado:

**Cuadro N° 23**

**Cuadro consolidado de los niveles de logro académico de los alumnos**

| Niveles | f   | %        | --<br>X puntaje |
|---------|-----|----------|-----------------|
| Alto    | 119 | 16.88    | 123.79          |
| Medio   | 304 | 43.12    | 81.34           |
| Bajo    | 282 | 40.00    | 42.47           |
| Total   | 705 | 100.00 % | --<br>X : 82.53 |

Interpretación: se registra una distribución ligeramente gaussiana pero con notorio sesgo hacia el nivel bajo de logro académico global. El 83.12 % de los alumnos de la muestra presentan logros académico globales de medio a bajo, revelador de limitaciones de moderados a severos, que es una magnitud muy elevada.

Asimismo, se repite la característica según la cual los alumnos del grupo medio de logro académico se hallan más cerca (38.87) del grupo bajo que del grupo alto (42.45), lo cual se interpreta como una tendencia

declinante general de logro académico. El carácter orgánico o constitucional de la deficiencia de logro académico se confirmó al constatar que el puntaje promedio global (82.53), es apenas el 55.02 % del máximo posible (150.00).

#### **4.3.2. Nivel inferencial: análisis de correlación y pruebas de hipótesis.**

Se empleó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y  $-1$  (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Previamente a la aplicación de este coeficiente se verificaron sus dos requisitos: dispersión lineal de la relación entre variables y variación estocástica entre columnas y filas (a pesar que la predicción no constituye nuestro objetivo explícito). Se emplearon datos originales o brutos de puntajes promedios de las variables correspondientes a docentes y alumnos de los colegios considerados.

Los valores de este coeficiente se interpretaron según las especificaciones siguientes:

**Cuadro N° 24**  
**Magnitudes de correlación según valores del coeficiente**  
**de correlación r de Pearson**

| Valor del coeficiente          | Magnitud de correlación |
|--------------------------------|-------------------------|
| $\pm 1$                        | Correlación total       |
| Más de $\pm 0.80$              | Correlación muy alta    |
| Entre $\pm 0.60$ y $\pm 0.79$  | Correlación alta        |
| Entre $\pm 0.40$ y $\pm 0.59$  | Correlación moderada    |
| Entre $\pm 0.20$ y $\pm 0.39$  | Correlación baja        |
| Entre $\pm 0.003$ y $\pm 0.19$ | Correlación muy baja    |
| Entre $0.000$ y $\pm 0.0029$   | Correlación nula        |

Fuente: "Estadística aplicada a la educación y a la psicología" de Cipriano Ángeles (1992).

En la medida que no constituyeron objetivos de la investigación realizar evaluaciones finales acerca de centros educativos, grados de estudios ni áreas curriculares, los datos originales se presentan globalmente considerados para cada una de las hipótesis, las que a su vez involucran a las dos variables bajo estudio.

En general, se siguieron pautas procedimentales canónicas propias de la investigación correlacional social (Ángeles, 1989; Flores Barboza, 1990; Alarcón, 1991; Torres Bardales, 1992; Briones, 1998). El procesamiento se efectuó apelándose a los programas o paquetes de procesamiento y análisis estadístico de datos MINITAB 12.1, Statistica 6.0 y SPSS 12.0.

#### 4.3.2.1. Hipótesis general.

a). Hipótesis a contrastar.

HG1: Existe correlación entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x, y) \neq 0$$

HG0: No existe correlación entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x, y) = 0$$

b). Datos básicos originales.

**Cuadro N° 25**

**Datos básicos para coeficiente de correlación entre calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos**

| <b>Niveles</b> | <b>X</b> | <b>Y</b> | <b>XY</b> | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>Y<sup>2</sup></b> |
|----------------|----------|----------|-----------|----------------------|----------------------|
| Alto           | 377.96   | 123.79   | 46787.67  | 142853.76            | 15323.96             |
| Medio          | 259.73   | 81.34    | 21126.44  | 67459.67             | 6616.20              |
| Bajo           | 151.13   | 42.47    | 6418.49   | 22840.28             | 1803.70              |
| Totales        | 788.82   | 247.60   | 74332.60  | 233153.71            | 23743.86             |

c). Nivel de significación.

$$\alpha = 0.05 \quad \text{y} \quad 2 \text{ gl.}$$

d). Fórmula y su resultado.

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0.999333$$

e). Toma de decisión del contraste.

Se acepta la hipótesis de investigación  $H_{G1}$  y se rechaza la  $H_{G0}$  o nula, puesto que  $r(x, y) \neq 0$  al 0.05 de nivel de significatividad (95 % de confianza y 5 % de probabilidad de error) y 2 grados de libertad.

f). Interpretación.

Existe correlación significativa muy alta entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### **4.3.2.2. Hipótesis específicas.**

##### **4.3.2.2.1. Hipótesis específica N° 1.**

a). Hipótesis a contrastar:

HE1<sub>1</sub>: Existe correlación entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x, y) \neq 0$$

HE1<sub>0</sub>: No existe correlación entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x, y) = 0$$

b). Datos básicos originales.



### Cuadro N°26

Datos básicos para coeficiente de correlación entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos

| Niveles | X     | Y      | XY      | X <sup>2</sup> | Y <sup>2</sup> |
|---------|-------|--------|---------|----------------|----------------|
| Alto    | 42.11 | 123.79 | 5212.80 | 1773.25        | 15323.96       |
| Medio   | 29.14 | 81.34  | 2370.25 | 849.14         | 6616.20        |
| Bajo    | 18.50 | 42.47  | 785.70  | 342.25         | 1803.70        |
| Totales | 89.75 | 247.60 | 8368.75 | 2964.64        | 23743.86       |

c). Nivel de significación.

$$\alpha = 0.05 \quad \text{y} \quad 2 \text{ gl.}$$

d). Fórmula y su resultado.

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0.999510$$

e). Toma de decisión del contraste.

Se acepta la hipótesis de investigación  $HE_{11}$  y se rechaza la  $HE_{10}$  o nula, puesto que  $r(x, y) \neq 0$  al 0.05 de nivel de significatividad (95 % de confianza y 5 % de probabilidad de error) y 2 grados de libertad.

f). Interpretación.

Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### 4.3.2.2. Hipótesis específica N° 2.

a). Hipótesis a contrastar:

HE2<sub>1</sub>: Existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x, y) \neq 0$$

HE2<sub>0</sub>: No existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_0: r(x, y) = 0$$

b). Datos básicos originales.

**Cuadro N° 27**

**Datos básicos para coeficiente de correlación entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos**

| Niveles | X     | Y      | XY      | X <sup>2</sup> | Y <sup>2</sup> |
|---------|-------|--------|---------|----------------|----------------|
| Alto    | 47.43 | 123.79 | 5871.36 | 2249.60        | 15323.96       |
| Medio   | 31.87 | 81.34  | 2592.31 | 1015.70        | 6616.20        |
| Bajo    | 18.25 | 42.47  | 775.08  | 333.06         | 1803.70        |
| Totales | 97.55 | 247.60 | 9238.75 | 3598.36        | 23743.86       |

c). Nivel de significación.

$$\alpha = 0.05 \quad \text{y} \quad 2 \text{ gl.}$$

d). Fórmula y su resultado.

$$r = \frac{n \sum x y - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0.553042$$

e). Toma de decisión del contraste.

Se acepta la hipótesis de investigación HE2<sub>1</sub> y se rechaza la HE2<sub>0</sub> o nula, puesto que  $r(x, y) \neq 0$  al 0.05 de nivel de significatividad (95 % de confianza y 5 % de probabilidad de error) y 2 grados de libertad.

f). Interpretación.

Existe correlación significativa moderada entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### 4.3.2.2.3. Hipótesis específica N° 3.

a). Hipótesis a contrastar:

HE3<sub>1</sub>: Existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x, y) \neq 0$$

HE3<sub>0</sub>: No existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x, y) = 0$$

b). Datos básicos originales.

### Cuadro N° 28

**Datos básicos para coeficiente de correlación entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos**

| Niveles | X      | Y      | XY       | X <sup>2</sup> | Y <sup>2</sup> |
|---------|--------|--------|----------|----------------|----------------|
| Alto    | 128.47 | 123.79 | 15903.30 | 16504.54       | 15323.96       |
| Medio   | 85.64  | 81.34  | 6965.96  | 7334.21        | 6616.20        |
| Bajo    | 50.31  | 42.47  | 2136.67  | 2531.09        | 1803.70        |
| Totales | 264.42 | 247.60 | 25005.93 | 26369.84       | 23743.86       |

c). Nivel de significación.

$$\alpha = 0.05 \quad \text{y} \quad 2 \text{ gl.}$$

d). Fórmula y su resultado.

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0.999555$$

e). Toma de decisión del contraste.

Se acepta la hipótesis de investigación HE<sub>31</sub> y se rechaza la HE<sub>30</sub> o nula, puesto que  $r(x, y) \neq 0$  al 0.05 de nivel de significatividad (95 % de confianza y 5 % de probabilidad de error) y 2 grados de libertad.

f). Interpretación:

Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles

de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### 4.3.2.2.4. Hipótesis específica N° 4.

a). Hipótesis a contrastar:

HE4<sub>1</sub>: Existe correlación entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x, y) \neq 0$$

HE3<sub>0</sub>: No existe correlación entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x, y) = 0$$

b). Datos básicos originales.

#### Cuadro N° 29

**Datos básicos para coeficiente de correlación entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos**

| Niveles | X      | Y      | XY       | X <sup>2</sup> | Y <sup>2</sup> |
|---------|--------|--------|----------|----------------|----------------|
| Alto    | 84.31  | 123.79 | 10436.73 | 7108.18        | 15323.96       |
| Medio   | 58.23  | 81.34  | 4736.43  | 3390.73        | 6616.20        |
| Bajo    | 31.07  | 42.47  | 1319.54  | 965.34         | 1803.70        |
| Totales | 173.61 | 247.60 | 16492.70 | 11464.25       | 23743.86       |

c). Nivel de significación.

$$\alpha = 0.05 \quad \text{y} \quad 2 \text{ gl.}$$

d). Fórmula y su resultado.

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0.999319$$

e). Toma de decisión del contraste.

Se acepta la hipótesis de investigación HE4<sub>1</sub> y se rechaza la HE4<sub>0</sub> o nula, puesto que  $r(x, y) \neq 0$  al 0.05 de nivel de significatividad (95 % de confianza y 5 % de probabilidad de error) y 2 grados de libertad.

f). Interpretación:

Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### 4.3.2.2.5. Hipótesis específica N° 5.

a). Hipótesis a contrastar:

HE5<sub>1</sub>: Existe correlación entre la calidad del componente evaluación – desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_i: r(x, y) \neq 0$$

HE5<sub>0</sub>: No existe correlación entre la calidad del componente evaluación – desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

$$H_o: r(x, y) = 0$$

b). Datos básicos originales.

**Cuadro N° 30**

**Datos básicos para coeficiente de correlación entre la calidad del componente evaluación – desarrollo del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos**

| <b>Niveles</b> | <b>X</b> | <b>Y</b> | <b>XY</b> | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>Y<sup>2</sup></b> |
|----------------|----------|----------|-----------|----------------------|----------------------|
| Alto           | 75.64    | 123.79   | 9363.48   | 5721.41              | 15323.96             |
| Medio          | 54.85    | 81.34    | 4461.50   | 3008.52              | 6616.20              |
| Bajo           | 33.00    | 42.47    | 1401.51   | 1089.00              | 1803.70              |
| Totales        | 163.49   | 247.60   | 15226.49  | 9818.93              | 23743.86             |
|                |          |          |           |                      |                      |

c). Nivel de significación.

$$\alpha = 0.05 \quad \text{y} \quad 2 \text{ gl.}$$

d). Fórmula y su resultado.

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$
$$r = 0.999214$$

e). Toma de decisión del contraste.

Se acepta la hipótesis de investigación  $HE_{51}$  y se rechaza la  $HE_{50}$  o nula, puesto que  $r(x, y) \neq 0$  al 0.05 de nivel de significatividad (95 % de confianza y 5 % de probabilidad de error) y 2 grados de libertad.

f). Interpretación:

Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente evaluación – desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

#### **4.4. Discusión de resultados.**

En cuanto al nivel descriptivo, tenemos que en lo referente a la calidad global del desempeño docente, los resultados hallados son muy congruentes o compatibles con otros a nivel de evaluaciones (1999,2006, v.g.) y estudios valorativos (Piscoya, 2005; 2006), pues se hallan en la línea de atribuir a la docencia promedio, niveles de desempeño entre deficitarios y muy deficitarios, aunque no hallan en ello responsabilidades simplistamente personales sino estructurales. No obstante, es preciso remarcar que en tal panorama, lo predominante no es el nivel bajo de desempeño (27.93 %) sino el nivel medio (52.41 %), pero con tendencia declinante. Asimismo, el grupo minoritario de docentes de la muestra con nivel de desempeño alto (19.66 %), vienen a representar un resultado doblemente meritorio: por el nivel de su desempeño y por las condiciones precarias en que se da dicho nivel de desempeño (Movimiento Pedagógico, 1993; INIDEN, 2002).

Lo que es muy instructivo en este punto, es que el rango diferencial de los cinco componentes de la calidad del desempeño docente es muy estrecho, llegando a sólo 2.69 entre los puntajes promedios de mayor y menor desempeños. El hecho que la secuencia jerárquica decreciente indique desempeños de los componentes evaluación-desarrollo (60.56% de puntaje promedio respecto al máximo posible), propedéutica (59.84



%), praxis didáctica de contenidos (59.12 %), praxis didáctica formal (58.76 %) y clima de trabajo (57.87%), no permite llegar a zanjamientos categóricos, pero sí hallar algunos elementos indiciarios respecto a ligeros avances en materia de evaluación-desarrollo y propedéutica, la unidad dialéctica entre la praxis didáctica de contenidos y formal, así como una subestimación preocupante del aspecto clima de trabajo en el desempeño docente, cuestión que es abordada contradictoriamente, pues mientras algunos trabajos lo asumen relevantemente (UNESCO, 2001), otros lo subestiman (Nieves, 1997).

En cuanto al logro académico de los alumnos, los resultados presentan similar racionalidad tendencial al caso del desempeño docente, lo cual a su vez deviene compatible globalmente con los resultados hallados por Reynolds (1993) en cuanto a la necesidad de mejora en la eficacia escolar en general, así como con diversas evaluaciones de desempeño académico de los alumnos peruanos, como son los casos del Ministerio de Educación-UMCE (1998 y 2001) y PISA (2003), dado que no solo el logro global promedio de los alumnos es deficitario (55.02% del máximo posible), sino que lo mismo sucede con cada uno de sus componentes: conceptual (50.92%), procedimental (49.12%) y actitudinal (65.02%).

En lo referente a los resultados inherentes a la Hipótesis General, la significatividad muy alta de la correlación hallada entre los componentes de la calidad del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, confirman una larga tradición investigativa al respecto, en la línea de Barriga et al (1985), Bohn et al (1991) y Gutiérrez (2003), quienes le asignan gran significatividad al factor docente en los desempeños académicos de los alumnos, frente a la

tendencia de investigadores que han hallado resultados opuestos, como Muñoz y Guzmán (1991) y Arévalo et al (2000). Al respecto, es previsible que, aparte de las diferencias de carácter muestral y contextual, sean las de naturaleza teórico-procedimental las que expliquen en parte estas disensiones, por ejemplo, el hecho específico del factor disposicional o de involucramiento de los alumnos en el trabajo académico, no considerado por estos últimos estudios. Al respecto, existen estudios como el de Salcedo (1997), en los que se han inferido que, presumiblemente, el simple promedio de rendimientos académicos preexistentes, no es un buen indicador de logros académicos, proponiéndose como alternativa más confiable, pruebas de conocimientos elaboradas en base a evaluaciones de locus de control y motivación. Asimismo, los trabajos de Barriga et al (1985) y Keane (1992), sostienen que, no obstante algunos consensos, no hay solidez en algunos resultados de la asociación desempeño docente-logro académico de los alumnos.

En cuanto a los resultados relativos a la Hipótesis Específica Nro.1, que asignan una correlación muy alta a la asociación entre el componente propedéutico de la calidad del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, parecen confirmar que una buena preparación general de la clase, puede elevar la calidad de la clase, y, mediante ella, la calidad de logro académico de los alumnos. En esto, se reliva no solo en cuanto la propedéutica pueda significar en materia de productividad educativa, como señalan Chiroque (1999) y Cahuana (2006), sino en relación al compromiso, satisfacción e involucramiento del docente con su misión, como se sostiene en Cárdenas (1990), UNESCO (2000;2001) y Fernández (2002) así como al hecho de que la propedéutica se vincule eficazmente con el desempeño docente en aula, lo cual no se produce de modo necesario como se

deduce de resultados como los de Arévalo et al (2000), quien no halla significatividad entre algunos aspectos propedéuticos y los correspondientes logros académicos.

En el caso de los resultados inherentes a la Hipótesis Específica Nro. 2, que asigna solo moderada correlación a la existente entre el componente praxis didáctica de contenidos de la calidad del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, lo primero que debe dejarse esclarecido, es que esto para nada debe interpretarse en el sentido de un deficitario nivel de dominio de los contenidos por parte de los docentes, como sí se desprende del Cuadro Nro.15 de los resultados descriptivos. Lo que la correlación moderada indica, es que los niveles de calidad relativos que puedan registrar los docentes, repercuten o se expresan solo de modo limitado en los niveles de logro académico de los alumnos, lo cual inclusive se confirma a nivel descriptivo (59.13% del máximo en promedio para docentes versus 50.92% para alumnos). Esta situación, que tiende a relacionarse con algunas aseveraciones de especialistas como Piscoya (2006) e Hidalgo y Naupari (2006), implica considerar una serie de variables explicativas, entre ellas, la preparación y disposición del docente para la enseñanza, como se señala en UNESCO (2001).

En lo concerniente a los resultados propios de la Hipótesis Específica Nro. 3, que indican una correlación muy alta entre el componente praxis didáctica formal de la calidad del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, se vislumbra compatibilidad entre lo hallado por Barriga et al (1985) para organización pedagógica del docente, Domínguez (1999) para empleo de métodos didácticos centrados en el aprendizaje, Cahuana (2006) para métodos y materiales educativos (valores entre 0.6 y 0.9) e Hidalgo y Naupari

(2006) para motivación de la clase y metodología. No obstante, estos resultados parecen disentir de lo hallado por Torres (1999), quien si bien no halla relación significativa entre hábitos de estudio y rendimiento académico, comprueba que los alumnos con desempeños bajos, se ubican en las categorías subnormales de hábitos de estudio.

En los resultados alusivos a la Hipótesis Específica Nro.4, que evalúa como muy alta la correlación existente entre el componente clima de trabajo de la calidad del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, se registra coherencia con los aportes de Barriga et al (1985) como forma democrática-afectuosa de la conducción docente, Rivas (1986) como clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia los profesores, así como clima escolar ordenado; y la UNESCO (2001) como clima escolar. Estos resultados difieren de lo hallado por Barriga et al (1985), quien halla muy baja significatividad del ascendiente como rasgo de la personalidad docente; Keane (1992), quien no halla ningún efecto de la actitud docente sobre el logro de los alumnos, y Nieves (1997), quien halla correlación entre baja y nula para clima organizacional. Como puede observarse, parte de las diferencias parece deberse a la falta de equivalencia entre las variables estudiadas.

Finalmente, en lo relativo a los resultados asociados a la Hipótesis Específica Nro. 5, que indican una correlación muy alta entre el componente Evaluación-desarrollo de la calidad del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos, se confirma tendencialmente lo establecido por Chiroque (1999) y Daudinot (2003), aunque resulta evidente que no existe mayor tradición de estudio de la evaluación-desarrollo ejercida por los docentes como factor de los niveles de logro académico de los alumnos.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones a las cuales se ha llegado luego de la evaluación integral del material procesado, son las siguientes:

1. Existe correlación significativa muy alta entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.
2. Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.
3. Existe correlación significativa moderada entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.
4. Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.
5. Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

6. Existe correlación significativa muy alta entre la calidad del componente evaluación – desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.

7. Existe una abrumadora mayoría de docentes (84.48%) que presentan deficiencias moderadas a severas en el componente propedéutico de su desempeño, incluyendo además una tendencia declinante en su puntaje promedio global.

8. Existe una abrumadora mayoría de docentes (87.93%) que presentan deficiencias moderadas a severas en el componente praxis didáctica de contenidos de su desempeño, incluyendo una tendencia declinante en su puntaje promedio global.

9. Existe una notoria mayoría de docentes (70.69%) que presentan deficiencias moderadas a severas en el componente praxis didáctica formal de su desempeño, incluyendo una tendencia declinante en su puntaje promedio global.

10. Existe una notoria mayoría de docentes (77.59%) que presentan deficiencias moderadas a severas en el componente clima de trabajo de su desempeño, incluyendo una tendencia ascendente en su puntaje promedio global.

11. Existe una abrumadora mayoría de docentes (81.04%) que presentan deficiencias moderadas a severas en el componente evaluación-desarrollo de su desempeño, incluyendo una tendencia ascendente en su puntaje promedio global.

12. Existe un 80.34% de docentes que presentan deficiencias de moderadas a severas en los componentes de la calidad de su desempeño docente en cuanto a puntaje global promedio, incluyendo además una tendencia declinante del mismo. La jerarquía decreciente según los diversos componentes de la calidad del desempeño docente, es: evaluación-desarrollo (60.56% del puntaje máximo posible), propedéutica (59.84%), praxis didáctica de contenidos (59.13%), praxis didáctica formal (58.76%) y clima de trabajo (57.87%).

13. Existe un 86.91% de alumnos con deficiencias moderadas a severas en su logro académico conceptual, incluyendo una tendencia declinante en su puntaje promedio global.

14. Existe un 88.94% de alumnos con deficiencias moderadas a severas en su logro académico procedimental, incluyendo una tendencia declinante en su puntaje promedio global.

15. Existe un 68.51% de alumnos con deficiencias moderadas a severas en su logro académico actitudinal, incluyendo una tendencia ligeramente declinante en su puntaje promedio global.

16. Existe un 83.12 % de alumnos con deficiencias moderadas a severas en sus logros académicos globales promedio, incluyendo además una tendencia declinante de los mismos. La jerarquía decreciente de sus logros académicos, es: logro académico actitudinal (65.02% del puntaje máximo posible), logro académico conceptual (50.92%) y logro académico procedimental (49.12%).

## RECOMENDACIONES

Luego de evaluar el material teórico-práctico de la investigación, devino pertinente formular las siguientes recomendaciones:

1. La educación debe ser prioridad política del Estado y la sociedad civil. Ello implica, entre otros aspectos, una drástica e integral revaloración de los docentes que garantice la optimización gradual de su desempeño profesional.

2. Es necesario desarrollar un programa nacional permanente de compensación en educación, que atienda integralmente a la población escolar más desfavorecida del país, entre otros, sobre la base de los aportes del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que debe superar tan limitadas experiencias similares.

3. Si bien las investigaciones transversales sobre desempeño docente y logro académico de los alumnos tienen su particular valor, es recomendable efectuar trabajos longitudinales, del tipo investigación-acción y otros de naturaleza cualitativa sobre todo, que abrirían nuevas perspectivas al respecto.

4. Es preciso institucionalizar en cada centro educativo del país, acciones sistemáticas y permanentes, incluso con gran margen de autonomía respecto al Estado, destinadas a revertir drásticamente las deficiencias



esenciales del sistema educativo, orientándose a vertebrar cada vez mejores niveles de calidad con la participación orgánica de docentes, alumnos, padres de familia y las comunidades de base fundamentalmente. Esto implica diseñar y aplicar un nuevo proyecto de educación como parte de una superior concepción política global de sociedad y de país.

5. La evaluación del desempeño docente, el logro académico de los alumnos y sus respectivos componentes, debe adquirir un grado de rigor y versatilidad propias de una investigación científica, a fin de evitar distorsiones y superficialidades que pueden tener efectos contraproducentes.

## BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

1. ACO CATALDO, F (1989). Metodología de la investigación científica. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
2. ALBARRACÍN, Clotilde (1972). Correlación entre rendimiento académico y hábitos de estudio en alumnos varones del primero, tercero y quinto años de Educación Secundaria en Colegios de PP.JJ, del radio urbano.
3. ALCÁNTARA, Miguel (1986). Cómo educar la autoestima. Ed. Cas. Madrid.
4. ARANCIBIA, V. y ÁLVAREZ, C. (1994). Manual de psicología educativa. Ed. UCCH. Santiago de Chile.
5. ARÉVALO, Guillermo et al, 2000. La calidad de los centros superiores de formación docente en el Perú y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes que egresan. Lima.
6. AUSUBEL et al, (1996). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
7. BACHARACH, S.B. (1989). Políticas de desarrollo organizacional en la escuela. Ed. Prentice Hall. New York.
8. BARRIGA, Carlos (1985). Influencia del docente en el rendimiento del alumno. Lima.
9. BARRIGA, Carlos y VIDALÓN, Nelly (1975). Influencia del docente en el rendimiento del alumno. Ed. INIDE. Lima.
10. BASTOS, Eduardo (1998). Educación en valores. Ed. CEPROC. Lima.
11. BEST, J.W. (1982). Cómo investigar en educación. Ed. Morata. Madrid.
12. BIGGS, John (1999). Enseñanza para un aprendizaje de calidad. Ed. Open University Press. New York.
13. BLAKE, A. (1997). Estrategias de aprendizaje colaborativo. Ed. Learning. Oxford.
14. BOHN, Coylene (1991). Incidencia de los factores docentes en la formación académica de los alumnos en el área de ciencias. Ed. University Press. New York.
15. BRENES, Abelardo (1981). Abstracción y subjetividad en ciencias sociales. Ed. EDUCA. San José de Costa Rica.

16. BRETEL, Luis (2002). Propuesta para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera pública magisterial. Ed. MINEDUC. Santiago de Chile.
17. BRIONES, Guillermo (1996). La investigación en el aula y la escuela. Ed. Guadalupe. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
18. BROCK, James (1983). Potencial de capacidades de los docentes y factores que influyen en la eficacia de su desempeño. Ed. University Press. Atlanta.
19. BRUNER, Jerome. (1969). Aprendizaje y pensamiento. Ed. Harvard Educational Press. Chicago.
20. CAHUANA, Edgar. (2006). Medición de la productividad educativa: un modelo TCC. Ed. Pirámide. Huancayo.
21. CALDERÓN, K. (2002). La didáctica hoy: concepciones y aplicaciones. Ed. CIPE. San José.
22. CAPELLA, Jorge (1983). Educación: planteamientos para la formulación de una teoría. Ed. Zapata Santillana. Lima.
23. CAPELLENAS, Joan Luis. (1994). Factores condicionantes de la calidad de la docencia universitaria: un análisis empírico. Ed. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
24. CARROLL, T.G. (2001). Creatividad y modelos de aprendizaje. Ed. Academy Press. Washington.
25. CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca. Madrid.
26. CASSASUS, Juan y ARANCIBIA, Violeta (2002). Claves para una educación de calidad. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
27. CASTILLO, Isabel et al (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. Ed. Psicothema. Santiago de Chile.
28. CEPEDA, Nora. (2003). Factores del desempeño docente. Ed. Grade. Lima.
29. COLLINS, J.C. (1996). Estrategias metacognitivas en educación. Ed. Harper. New York.
30. Comisión de Educación , Ciencia y Tecnología del Congreso del Perú, 2003.

31. Comisión para un Acuerdo Nacional para la Educación 2002.
32. CONTRERAS, J. (1997). Enseñanza, currículum y profesorado. Ed. Akal. Madrid.
33. COOPER, J. (1994). Estrategias de enseñanza. Ed. Limusa. México.
34. CORDERO, Hernán et al (2003). Indicadores de calidad de la formación docente en la Universidad Nacional de Educación. I I – UNE. Lima.
35. CHATEAU, Jean (1993). Los grandes pedagogos. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
36. CHIROQUE, Sigfredo (1999). ¿Qué es calidad educativa? Ed. Derrama Magisterial. Lima.
37. DAUDINOT, Isabel y otros (2003). Perspectivas psicopedagógicas acerca de la inteligencia, la creatividad y los valores. Ed. Chong Long. Lima.
38. DAVIS, M. (1990). Teoría de la comparación social. Ed. Alianza. Madrid.
39. DE LA GARZA, María (1995). Educación y democracia: aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Ed. Visor. Madrid.
40. DE LA ORDEN, A. (2002). Formación, selección y evaluación del profesorado. Ed. Bordon. Madrid.
41. DEL CASTILLO, Vladimiro (2002). Democracia en la toma de decisiones educativas como factor de acumulación de fuerzas hacia un proyecto educativo nacional popular. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación – Tecnología Educativa. UNE. Lima.
42. DEL CASTILLO, Vladimiro et al (2005). Componentes del desempeño docente y calidad de logro académico de los alumnos de colegios estatales de Lurigancho – Chosica. Ed. UNE. Lima.
43. DEL CASTILLO, Vladimiro (2003). Niveles de innovación pedagógica como factor de cambio en la calidad del rendimiento de alumnos de Educación Primaria de centros estatales en condiciones de crisis pedagógica crónica. Ed. UNE. Lima.
44. DESSLER, Gary (1996). Evaluación del desempeño docente. Ed. Hispanoamericana. México.
45. DEWEY, John (1971). Democracia y educación. Ed. Losada. Buenos Aires.
46. DOMÍNGUEZ, Constantino (1999). El desempeño docente, metodologías didácticas y rendimiento de los alumnos de la EAP de Obstetricia de la

Facultad de Medicina de la UNMSM. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia Superior. Lima.

47. EDEL, Rubén (2003). Autopercepción, actitudes y factores asociados al rendimiento académico durante el ingreso a la Preparatoria. Ed. UCC. México.

48. ERAUT, 1982. Modelos de evaluación de programas de formación permanente. Ed. MEC. Madrid.

49. FERMOSO, Paciano (1981). Teoría de la educación. Ed. Trillas. México.

50. FERNÁNDEZ, Hernán. (2001). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de alumnos del 1er. curso de Educación Secundaria Obligatoria. Ed. UCM. Madrid.

51. FEUERSTEIN, R (1980). Conocimiento instrumental. Ed. Park Press University. Baltimore.

52. FLORES, José (1983). Evaluación del Curso de Capacitación para la Profesionalización de Docentes del Primer Nivel Magisterial. Ed. UNESCO. Pennsylvania.

53. FONTÁN, Pedro (1978). La escuela y sus alternativas de poder: estudio crítico sobre la autogestión educativa. Ed. CEAC. Madrid.

54. FOUCAULT, Michael (1992). Microfísica del poder. Ed. García Rico. Madrid.

55. FREIRE, Paulo (1973). Pedagogía del oprimido. Ed. INIDE. Lima.

56. FROMM, Erich (1987). El miedo a la libertad. Ed. Paidós. Barcelona.

57. FUCHS, Claudio (1997). Sistema de evaluación y mejoramiento del desempeño. Ed. El Diario. Madrid.

58. GARCÍA, Lorenzo (1998). Persistencia y cambio en los sistemas educativos. Ed. UNED. Madrid.

59. GIMENO, S. (1990). El rendimiento académico y el perfeccionamiento docente. Universidad de Concepción. Concepción.

60. GOOD, Thomas (1983). Psicología educacional: un enfoque realista. Ed. Mc Graw Hill. México.

61. GONZÁLES, Ana María (1987). El enfoque centrado en la persona: aplicaciones a la educación. Ed. Trillas. México.

62. GONZÁLES, Pilar. (1982). El rendimiento estudiantil como objeto de estudio (prov.).
63. GUÉDEZ, Víctor (1992). La educación contemporánea y los nuevos paradigmas. Ed. Tablero. Bogotá.
64. GUTIÉRREZ, Juan (2003). Relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades de la UNE el año 2003. Instituto de Investigación UNE. Lima.
65. GUTIÉRREZ, P. (2002). Concepción factorial del desempeño docente y calidad educativa. Ed. Onarcea. Madrid.
66. HABERMAS, Jurgen (1970). Hacia una sociedad racional. Ed. Beacon Press. New York.
67. HAMACHEK, D. (1970). Desempeño docente y clima organizacional. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
68. HERNÁNDEZ, Pedro (1999). Enseñar a pensar: un reto para los profesores. Ed. La Laguna. Barcelona.
69. HERNÁNDEZ, Marita Delia (1986). Hábitos de estudio, comprensión lectora y rendimiento académico en adolescentes del cuarto y quinto año de Educación Secundaria. Ed. UPIGV. Lima.
70. HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2006). Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw Hill. México.
71. HIDALGO, Nemesia y NAUPARI, María (2006). Evaluación de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición – UNE. II - UNE. Lima.
72. IBÁÑEZ, Alonso (1988). Educación popular y proyecto histórico. Ed. Tarea. Lima.
73. ILLICH, Iván (1987). La alternativa ante la escuela. Ed. Saturday Review. Wáshington.
74. INIDEN, 2002. Condiciones y problemática de la realidad educativa del país. Ed. Arivalo. Lima.
75. INSTITUTO PERUANO DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (1986) Hacia una educación para el desarrollo del Perú. Ed. IPAE. Lima.
76. JIMÉNEZ, A (2000). Contenidos y esquemas sobre diagnóstico en educación. Ed. Universitario. Granada.

77. JOHNSON, David (1980). Psicología social de la educación. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
78. JOHNSON, D.W. (1998). Controversia creativa: conflicto intelectual en la clase. Ed. Edina. México.
79. JONES, H. (1983). Bienestar psicológico y rendimiento académico. Ed. Calgary. Vancouver.
80. JOYCE, B.R. y WEIL, M. 1980. Modelos de enseñanza. Ed. Anaya. Madrid.
81. KEANE, Daniel (1992). Relación entre las actitudes de los docentes y las actitudes y rendimiento de los alumnos de escuelas elementales en matemática. Ed. OCDE. Wáshington.
82. KERLINGER, F. (2002). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. Ed. Interamericana. México.
83. KOLB, David; RUBIN, Irwing y MC INTYRE, J. (1982). Psicología de las organizaciones. Ed. Tecnológica. Madrid.
84. KOMAROV, Y. (1980). Desempeño docente y funcionalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
85. KUHN, Thomas (1984). Segundos pensamientos sobre paradigmas. Ed. Nacional. Madrid.
86. KUSMIA, S. (1998). Hablemos sobre educación progresiva. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
87. LAFOURCADE, Pedro. (1974). Evaluación de los aprendizajes. Ed. Cincel. Buenos Aires.
88. LAMAS, Ana María (2005). La evaluación de los alumnos: acerca de la justicia pedagógica. Ed. Homo Sapiens. Rosario –Argentina.
89. LEWIN, Kurt (1968). Resolviendo conflictos sociales. Ed. Harper. New York.
90. LIPMAN, Matthew (1991). Pensando en la educación. Ed. Cambridge University. New York.
91. LÓPEZ, Francisco (1995). La gestión de calidad en educación. Ed. La muralla. Madrid.
92. MAGENDZO, Abraham (1992). Descentralización del currículo escolar: una condición necesaria para el proceso de democratización de la educación. En: La descentralización educativa y sus desafíos. Ed. Tarea. Lima.

93. MAKARENKO, Antón (1982). Problemas de la educación escolar soviética. Ed. Cultura Popular. México.
94. MANRIQUE, Fernando (1990). Antropología filosófica. Ed. Epísteme. Lima.
95. MARCHESÍ, A. y HERNÁNDEZ, C. (2003). El fracaso escolar: una perspectiva internacional. Ed. Alianza. Madrid.
96. MARCUSE, Herbert (1968). Eros y civilización. Ed. Minuit. París.
97. MARTÍNEZ, María (2002). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. Ed. UNAM. México.
98. MARTÍNEZ, Jaime (1999). Diagnóstico sobre salud democrática en la escuela. Ed. Cuadernos de Pedagogía. Madrid.
99. MATEO, José (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Ed. ICE. Barcelona.
100. MAYHUA, Carlos et al (1999). Entre cuadernos y barrotos: la educación peruana desde el punto de vista de sus víctimas. Ed. Cultura y sociedad. Lima.
101. MÉNDEZ, María Ximena (2001). La función asistencial: identidad y proyectiva del trabajo social clínico. Ed. UNAM. México.
102. MENDOZA, G. (2002). Proyecto de la línea de gestión docente y calidad del desempeño del profesional de la docencia. Ed. UPEL. Barquisimeto.
103. MERTENS, Leonard (1996). Prácticas de evaluación por competencias. Ed. CINTEFOR. Montevideo.
104. MIALARET, G. (2000). Calidad de la educación y sus componentes. Ed. Oikos – Tau. Barcelona.
105. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). Resultados de la consulta nacional de educación. Ed. MED. Lima.
106. MINEDUC – Chile, 2001. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Ed. MINEDUC. Santiago de Chile.
107. MINISTERIO DE EDUCACION, 1970. Informe General de la Reforma de la Educación Peruana. Ed. MED. Lima.
108. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2002. Lineamientos de política educativa 2001 – 2006. Ed. MED. Lima.
109. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004. Matriz de características de calidad educativa del Ministerio de Educación. Ed. MED. Lima.



110. MONEREO, Carlos (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ed. Graó. Barcelona.
111. MONTENEGRO, Ignacio (2003). Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos. Ed. Magisterio. Bogotá.
112. MONTERO, Maritza (2003). Teoría y práctica del empoderamiento educativo. Ed. Paidós. Buenos Aires.
113. MORALES, R. (2001). Entrevista al presidente del Foro Educativo. En Diario La República. Lima. 30 – 09 – 01. pág. 17.
114. MORALES – GÓMEZ, G. (2002). El giro cualitativo de la educación. Ed. 2000 Ltda. Bogotá.
115. MORENO, M. (1996). Innovaciones pedagógicas: una propuesta de innovación crítica. Ed. Magisterio. Bogotá.
116. MORILLO, Emilio (1994). La luz apagada: un siglo de políticas educativas. Ed. Chong Long. Lima.
117. MORILLO, E. y ALMINAGORTA, D. (2004). Formación docente para un Perú diferente. Ed. UNE. Lima.
118. MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1993). Calidad de la educación en medio de la pobreza. Ed. Tarea. Lima.
119. MUÑOZ, Carlos y GUZMÁN, José (1991). Calidad docente e insumos físicos de las escuelas como factores del rendimiento escolar en Educación Primaria. Ed. UNAM. México.
120. MUÑOZ – REPISO, Mercedes et al (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al movimiento teórico práctico de mejora de la eficacia escolar. Ed. CIDE. Madrid.
121. NACER, Verónica (2000). Factores de personalidad y rendimiento académico en escolares de establecimientos del área metropolitana de Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
122. NASSIF, R. (1993). Formación docente para el desarrollo. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
123. NEILL, Alexander (1967). Corazones, no cabezas en la escuela. Ed. FCE. México.
124. NIEVES, F. (2002). Desempeño docente y clima organizacional en el Liceo Agustín Codazzi. Ed. Aragua. Maracay.
125. OLIVARES, M. (2006). Evaluación educativa y logro educativo. Ed. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

126. OLIVOS, Zoila (2000). Optimización de las competencias para elevar el rendimiento académico en alumnos universitarios. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación – UNE. Lima.
127. ORTEGA, Manuel (1991). Redlación entre autoestima y hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes del 5to. año de secundaria de ambos sexos del Colegio Sargento I Héctor Rodríguez Trigos. Ed. Universidad de San Martín de Porras. Lima.
128. PACHECO, Amelia (2004). Aprendiendo a enseñar, enseñando a aprender en la universidad. Ed. Gráficos. Lima.
129. PEÑALOZA, Walter (1991). Política educativa en América. En Revista Educacional. Año I – Nro. 1. Ed. Tarea. Lima.
130. PERNALETE, Olid (2005). El desempeño docente en el aula profesional de Informática bajo el enfoque de calidad. Ed. CEAC. México.
131. PISCOYA, Luis (2006). Artículo: A propósito de las pruebas de suficiencia profesional docente. En: Diario La República. 28 – 04 – 06. p. 12.
132. PISCOYA, Luis (2005). Cuánto saben nuestros maestros: una entrada a los diez problemas cardinales de la educación peruana. Ed. COFIDE. Lima.
133. PLA, María. (1993). Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. Ed. Universidad de Barcelona. Barcelona.
134. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (1996). Proyecto: calidad de la educación y desarrollo regional. Ed. FEPUCP. Lima.
135. POPHAM, J. (1976). El maestro y la enseñanza escolar. Ed. Paidós. Buenos Aires.
136. PORTOCARRERO, E. (1998). Calidad del desempeño docente. Ed. Alfaomega. México.
137. QUEA, Emilio, (1994). Aspectos socioeducativos y su relación con el rendimiento académico en la Facultad de Educación ingresantes 1990. Lima.
138. QUEA, Emilio,(1998). El examen de admisión y su correlación con el aprovechamiento escolar y el rendimiento académico de una muestra de ingresantes a la Escuela Académico-Profesional de Educación” de Emilio Quea A., tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
139. RAMOS, Cosete (1996). Escuelas de calidad total. Ed. Rialp. Madrid.

140. RAPPAPORT, Joane (1988). Sistemas de ayuda y empoderamiento para el cambio socioeducativo. Ed. Minerva. Bogotá.
141. REÁTEGUI, Lita (1989). Evaluación del Programa de Profesionalización de Docentes No Titulados de la Universidad de la Amazonía Peruana: propuesta para su mejoramiento, tesis presentada por Lita Reátegui García para optar al grado académico de Magíster en Educación en la Universidad de Lima. Lima.
142. REYNOLDS, D. (1993). Fusionando efectividad cognitiva escolar y desarrollo escolar práctico. Ed. Routledge. London.
143. RIVAS, Miguel (1986). Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. Ed. ODE. Madrid.
144. ROBBINS, Stephen (1999). Comportamiento organizacional. Ed. Prentice Hall – Pearson. México.
145. RODRÍGUEZ, Luis y col (1998). Módulo de psicología educacional. Ed. UNE. Lima.
146. ROGERS, Carl. (1987). Libertad y creatividad en la educación. Ed. Narcea. Madrid.
147. ROJAS, C. y DE LA CRUZ, M (2002). Administración del capital humano. Mc Graw Hill. México.
148. ROSATE, María (2003). Salud mental versus rendimiento académico en los alumnos de las carreras de Medicina, Psicología y Odontología de la Universidad de Zaragoza. Ed. Universitas. Zaragoza.
149. RUIZ, J (1996). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Ed. Mensajero. Bilbao.
150. RUIZ, José María (1998). Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Ed. Narcea. Madrid.
151. SALCEDO, Roberto (1997). Propuesta y validación de un modelo evaluativo y de predicción del aprendizaje académico en escuelas elementales. Ed. SEEM. México.
152. SANTIBÁÑEZ, Juan Domingo (2001). Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Ed. Trillas. México.
153. SANTOS, Miguel Ángel (2001). Evaluación educativa. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
154. SARUBBI, M.I. (1981). Evaluación educativa y currículum. Ed. Stella. Buenos Aires.

155. SCHEUERL, Hans (1985). Antropología pedagógica. Ed. Herder. Barcelona.
156. SCRIVEN, M. 1988. Sistemas de evaluación del docente. Ed. Rand McNally. Chicago.
157. SMITH, F. (1990). Sistemas de certificación del desempeño docente. Ed. Vergara. Buenos Aires.
158. STAKE, R. E. (1975). Programa de evaluación educativa para el desarrollo. Ed. Paper Series. Michigan.
159. STUFFLEBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Anthony (1995). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Ed. Paidós. Barcelona.
160. TABÚAS, M. y ESTACIO, P. (1994). Profesores piratas: los grandes karmas de los liceos. Ed. Nacional. Caracas.
161. TAMAULIPAS, Victoria (1997). Propuesta y validación de un modelo evaluativo y de predicción del aprendizaje académico en escuelas elementales. Ed. SEEM. México.
162. TORRES, Hildebrando (1999). Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Ed. UNE. Lima.
163. TOVAR, Teresa (1993). Calidad educativa y políticas del Estado. Ed. Tarea. Lima.
164. TRAVERS, R.M. (1981). Criterios de una buena enseñanza. Ed. Russell. New York.
165. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (2000). La investigación científica en educación. Ed. UNE. Lima.
166. UNESCO PROMEDIAC VII, (2001). Declaración de Cochabamba. Ed. PROMEDIAC. Cochabamba.
167. UNESCO (1996). Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Ed. Santillana. Lima.
168. UNESCO, 1997. Resultados del Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad de la Educación. Ed. UNESCO. Lima.
169. UNESCO, 2001. Factores del rendimiento escolar. En Diario El Comercio. Lima. 13 – 09 – 01. pág. B – 11.
170. UNESCO, 2000. I Estudio Internacional Comparativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

171. VALDES, Héctor. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. Ed. Pueblo y educación. La Habana.
172. VAN DALEN, D.B. Y MAYER, W.J. 1981. Manual de técnicas de la investigación educacional. Ed. Paidós. México.
173. VOSTRIKOV, Iván (1970). El materialismo dialéctico como ciencia del desarrollo. Ed. Sudamericana. Bogotá. 1970.
174. WILSON, John. (1998). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Ed. Paidós. Barcelona.
175. WILSON, J. y MITCHEL, L. (1987). Desarrollo de una política para la selección de maestros de nivel primario. Ed. Mc Hraw Hill. New York.
176. ZILVERSTEIN, José. (2001). Actualización docente hacia una transformación desarrolladora de la enseñanza. Ed. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. La Habana.
177. ZIMMERMAN, M.A. (2000). Promoción de la educación y empoderamiento. Ed. World Bank. Washington.

# ANEXO

## 1. Formatos o fichas de instrumentos empleados:

- Lista de cotejo sobre calidad del desempeño docente.
- Pruebas estandarizadas especiales para evaluar niveles de logro académico conceptual y procedimental de los alumnos.
- Escala de actitudes tipo Likert para evaluar niveles de logro académico actitudinal de los alumnos.

## 2. Formatos o fichas de validación de instrumentos.

## 3. Matriz de consistencia.

1. Formatos o fichas de instrumentos empleados:

**LISTA DE COTEJO SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE**

Docente: \_\_\_\_\_ Inst. Educat.: \_\_\_\_\_  
 Área-especialidad: \_\_\_\_\_ Grado de estudios y sección: \_\_\_\_\_  
 Experiencia docente en años: \_\_\_\_\_ Observaciones: \_\_\_\_\_

Clave de evaluación: Muy superior : 5  
 Superior : 4  
 Regular : 3  
 Inferior : 2  
 Muy inferior : 1

| Nº | INDICADORES   | PUNTAJE |   |   |   |   |
|----|---|---------|---|---|---|---|
|    |   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 01 | <b>I. PROPEDEÚTICA:</b> El docente:<br>Elabora y emplea el diagnóstico de la realidad del aula. |         |   |   |   |   |
| 02 | Elabora y emplea la planificación y programación anual de aula.                                 |         |   |   |   |   |
| 03 | Elabora y emplea la programación bimestral.   |         |   |   |   |   |
| 04 | Elabora y emplea el plan de unidad didáctica y sesión de aprendizaje.                           |         |   |   |   |   |
| 05 | Elabora y emplea otros documentos de la carpeta pedagógica.                                     |         |   |   |   |   |
| 06 | Elabora y emplea la diversificación curricular.   |         |   |   |   |   |
| 07 | Realiza la implementación general de recursos.  |         |   |   |   |   |
| 08 | Realiza la organización inicial de su trabajo.  |         |   |   |   |   |
| 09 | Prevee actualizaciones e innovaciones pedagógicas.  |         |   |   |   |   |
| 10 | Participa en reuniones de coordinación pedagógica y comisiones de trabajo.                      |         |   |   |   |   |
|    | <b>II. PRAXIS DIDÁCTICA DE CONTENIDOS:</b> El docente:  |         |   |   |   |   |
| 11 | Domina contenidos de cultura general y realidad nacional.                                       |         |   |   |   |   |
| 12 | Domina contenidos curriculares y didácticos generales.  |         |   |   |   |   |
| 13 | Domina contenidos curriculares y didácticos de especialidad.                                    |         |   |   |   |   |
| 14 | Posee capacidad en la demostración de los contenidos de área.                                   |         |   |   |   |   |
| 15 | Absuelve preguntas y dudas de los alumnos.  |         |   |   |   |   |
| 16 | Presenta coherencia general en su discurso explicativo.   |         |   |   |   |   |
| 17 | Domina gran variedad de fuentes de su área.   |         |   |   |   |   |
| 18 | Desarrolla contenidos actualizados, así como las innovaciones y avances de su área en general.  |         |   |   |   |   |
| 19 | Se capacita y autoprepara permanentemente, incluyendo estudios de postgrado.                    |         |   |   |   |   |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 20 | Investiga y experimenta contenidos educativos de su especialidad. |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|

| N° | INDICADORES   | PUNTAJE |   |   |   |   |
|----|---|---------|---|---|---|---|
|    |   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Realiza la metacognición de su praxis educativa.  |         |   |   |   |   |
| 22 | <b>III. PRAXIS DIDÁCTICA FORMAL:</b> El docente:<br>Realiza la motivación general y oportuna de la clase. |         |   |   |   |   |
| 23 | Hace una clase comprensiva, con claridad, orientaciones y otros.  |         |   |   |   |   |
| 24 | Emplea variedad de recursos y prácticas pedagógicas: estrategias, métodos y otros.                        |         |   |   |   |   |
| 25 | Posee un dominio comunicativo general.  |         |   |   |   |   |
| 26 | Elabora y emplea materiales didácticos en el desarrollo de su clase.                                      |         |   |   |   |   |
| 27 | Propicia la participación activa de los alumnos.  |         |   |   |   |   |
| 28 | Promueve la realización de trabajos grupales y en equipo.   |         |   |   |   |   |
| 29 | Brinda atención personalizada a los alumnos.  |         |   |   |   |   |
| 30 | Asiste puntualmente a desarrollar sus clases.   |         |   |   |   |   |
| 31 | Distribuye adecuadamente el tiempo durante sus clases.  |         |   |   |   |   |
| 32 | Genera un adecuado dinamismo general en la clase; hay un buen interaprendizaje.                           |         |   |   |   |   |
| 33 | Adapta sus enseñanzas, es flexible e improvisa pertinentemente.   |         |   |   |   |   |
| 34 | Compatibiliza sus estilos de enseñanza – aprendizaje con los de sus alumnos.                              |         |   |   |   |   |
| 35 | Sigue una adecuada secuencia general de contenidos y formas.  |         |   |   |   |   |
| 36 | Muestra elevada responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones.                                      |         |   |   |   |   |
| 37 | Maneja y distribuye adecuadamente los espacios del aula.  |         |   |   |   |   |
| 38 | Se desempeña con buen grado de autonomía profesional.   |         |   |   |   |   |
| 39 | Conoce y emplea los saberes previos de los alumnos.   |         |   |   |   |   |
| 40 | Promueve la construcción, descubrimiento y creación de nuevos saberes.                                    |         |   |   |   |   |
| 41 | Usualmente genera conflictos cognitivos y la problematización de la clase.                                |         |   |   |   |   |
| 42 | Monitorea, asesora, orienta y acompaña el trabajo de sus alumnos.   |         |   |   |   |   |
| 43 | Reflexiona críticamente sobre su praxis pedagógica; hace metaenseñanza.                                   |         |   |   |   |   |
| 44 | Promueve el trabajo autónomo y metacognitivo de sus alumnos.  |         |   |   |   |   |
| 45 | Aprovecha pedagógicamente los errores de sus  |         |   |   |   |   |



|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
|    | alumnos.   |  |  |  |  |  |
| 46 | Muestra adecuada prevención, comprensión e intervención en situaciones áulicas especiales. |  |  |  |  |  |

| Nº | INDICADORES  | PUNTAJE |   |   |   |   |
|----|--|---------|---|---|---|---|
|    |  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Promueve aprendizajes significativos, activos, útiles, aplicables y extrapolables.                               |         |   |   |   |   |
| 48 | Realiza síntesis recapituladoras de la clase.  |         |   |   |   |   |
| 49 | Realiza adecuados procesos de consolidación, profundización y realimentación de los aprendizajes de sus alumnos. |         |   |   |   |   |
| 50 | Posee un alto grado de conocimiento de sus alumnos.  |         |   |   |   |   |
| 51 | Integra las diversas áreas de aprendizaje; establece relaciones transversales de los contenidos.                 |         |   |   |   |   |
| 52 | <b>IV. CLIMA DE TRABAJO:</b> El docente:<br>Expresa un buen estado de ánimo o emocionalidad general.             |         |   |   |   |   |
| 53 | Establece adecuadas relaciones interpersonales, socialización y receptividad general.                            |         |   |   |   |   |
| 54 | Efectúa un buen manejo de la disciplina.   |         |   |   |   |   |
| 55 | Muestra buena empatía general, cordialidad, asertividad, respeto y confianza.                                    |         |   |   |   |   |
| 56 | Muestra adecuada flexibilidad, tolerancia, consensualidad, crítica – autocrítica y relaciones democráticas.      |         |   |   |   |   |
| 57 | Muestra equidad y práctica la educación compensatoria.   |         |   |   |   |   |
| 58 | Evidencia una adecuada presentación personal.  |         |   |   |   |   |
| 59 | Muestra un buen empleo de los diálogos en clase.   |         |   |   |   |   |
| 60 | Es resiliente, proactivo, estimulador; actúa con iniciativa y es emprendedor.                                    |         |   |   |   |   |
| 61 | Tiene buenas expectativas acerca de sus alumnos.   |         |   |   |   |   |
| 62 | Muestra buena capacidad valorativa; práctica y desarrolla valores.   |         |   |   |   |   |
| 63 | Muestra adecuado manejo de situaciones conflictivas.   |         |   |   |   |   |
| 64 | Muestra un adecuado comportamiento moral.  |         |   |   |   |   |
| 65 | Muestra involucramiento, vocación, compromiso y satisfacción con su trabajo.                                     |         |   |   |   |   |
| 66 | Posee adecuada autoestima y siente que reconocen su trabajo.   |         |   |   |   |   |
| 67 | Practica la cooperación y la solidaridad.  |         |   |   |   |   |
| 68 | Practica la interculturalidad, la inclusión y no discriminación.   |         |   |   |   |   |
| 69 | Ejerce un buen liderazgo.  |         |   |   |   |   |
| 70 | Valora los progresos y logros de sus alumnos.  |         |   |   |   |   |
| 71 | Mantiene una buena comunicación con los padres o familiares de sus alumnos.                                      |         |   |   |   |   |
| 72 | <b>EVALUACIÓN – DESARROLLO:</b> El docente:  |         |   |   |   |   |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
|    | Evalúa integralmente a sus alumnos en función de estándares adecuados. |  |  |  |  |  |
| 73 | Realiza evaluación permanente de sus alumnos en función de sus logros. |  |  |  |  |  |

| Nº | INDICADORES  | PUNTAJE |   |   |   |   |
|----|--|---------|---|---|---|---|
|    |  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Emplea adecuados criterios e indicadores de evaluación.  |         |   |   |   |   |
| 75 | Emplea adecuadas estrategias, métodos y técnicas de evaluación.                                      |         |   |   |   |   |
| 76 | Selecciona y diseña adecuadamente los instrumentos de evaluación.                                    |         |   |   |   |   |
| 77 | Emplea variados instrumentos de investigación.   |         |   |   |   |   |
| 78 | Emplea las diversas formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.           |         |   |   |   |   |
| 79 | Empleas los diversos tipos de evaluación: de contexto, entrada, proceso, salida y diferencial.       |         |   |   |   |   |
| 80 | Emplea adecuada justicia, equidad y objetividad evaluativas; atiende los reclamos.                   |         |   |   |   |   |
| 81 | Promueve la participación democrática de sus alumnos en la evaluación.                               |         |   |   |   |   |
| 82 | Es transparente en la evaluación e informa oportunamente de sus resultados.                          |         |   |   |   |   |
| 83 | Muestra capacidad para crear o innovar su propio sistema de evaluación.                              |         |   |   |   |   |
| 84 | Registra y monitorea los avances del aprendizaje individual y grupal de sus alumnos.                 |         |   |   |   |   |
| 85 | Practica adecuados procesos de metaevaluación.   |         |   |   |   |   |
| 86 | Realimenta y recicla adecuadamente su praxis pedagógica a partir de los resultados de la evaluación. |         |   |   |   |   |
| 87 | Desarrolla y mejora los logros de sus alumnos a partir de lo evaluativo.                             |         |   |   |   |   |
| 88 | Existe coherencia entre su práctica evaluativa y los objetivos educativos.                           |         |   |   |   |   |
| 89 | Establece una adecuada sinergia desarrolladora entre hogar, escuela y comunidad.                     |         |   |   |   |   |

## PRUEBA ESTANDARIZADA ESPECIAL SOBRE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Seudónimo: \_\_\_\_\_

Grado de estudios: 1er.

Instrucciones: marca con un aspa (X) la letra de la respuesta correcta.

---

1. Dos recursos no verbales de la comunicación humana, son:  
a) Entonación y léxico    b) Intensidad y vocabulario    c) Entonación e intensidad    d) Entonación y vocabulario    e) Intensidad y léxico.
2. Un tipo de texto periodístico es:  
a) La novela    b) La noticia    c) El ensayo    d) El cuento    e) La leyenda
3. La composición literaria en que intervienen generalmente animales y expresan una enseñanza moral se denomina:  
a) Crónica    b) Mito    c) Leyenda    d) Relato    e) Fábula
- 4) Todo número que termina en cero o par, es divisible por:  
a) 2    b) 4    c) 3    d) 5    e) 8
5. Si  $m$  es un número entero,  $-m$  constituye su:  
a) Opuesto    b) Inverso    c) Reverso    d) Positivo    e) Valor absoluto
- 6) Una de las conquistas humanas alcanzadas durante la llamada Revolución Neolítica, fue:  
a) La astronomía    b) La agricultura    c) La pesquería    d) La religión  
e) La economía
- 7) Un componente de los Índices de Desarrollo Humano es:  
a) Natalidad    b) Mortalidad    c) Morbilidad    d) Esperanza de vida al nacer  
e) Esperanza de vida al morir
- 8) Una organización civil de nivel local para situaciones de emergencia es:  
a) Defensa Civil    b) Iglesia    c) Ejército    d) Policía municipal    e) Poder Judicial
- 9) Una especie animal en peligro de extinción es el:  
a) Oso de anteojos    b) Conejo silvestre    c) Mono    d) Jurel    e) Guanay
- 10) La unidad fundamental de intensidad luminosa en el sistema MKS es:  
a) Grado Kelvin    b) Ampere    c) Mol    d) Candela    e) Ohm
- 11) Colocar las tildes donde corresponda en el texto siguiente: " Pleno de emoción , leyo una parábola bíblica ante el público".
- 12) Coloca los signos de puntuación donde corresponda: "El gato ágilmente se subió al arbolito El perro aunque se esforzó ya no pudo alcanzarlo"

13. Resuelve el siguiente ejercicio de valor absoluto:  $| -3 | =$

- a) 3      b)  $|+3|$       c)  $| -3 |$       d) -3      e) + -3

14)  $\left(\frac{2}{3}\right)^{-2}$  es igual a :

- a)  $(2)^{2/3}$       b)  $\left(\frac{3}{2}\right)^2$       c)  $(3)^{3/2}$       d)  $\left(\frac{3}{2}\right)^{-2}$       e)  $(3)^{2/3}$

15) Resuelve esta ecuación:  $2(x-2) = 0$

- a) 4      b) -2      c) 2      d) -4      e) 0

16) Observa el mapa político del Perú cuidadosamente y responde: ¿Cuál es el departamento más pequeño de la costa?

- a) Tacna      b) Moqueguac) Tumbes      d) Piura      e) Lambayeque

17) Si creamos un código de colores para los recursos naturales (marrón: mineros; azul: pesqueros y verde: forestales), ante todo, al departamento de Loreto lo pintarás de color:

- a) Azul      b) Verde      c) Marrón      d) Todos los colores      e) Ninguno

18) Observando la realidad de Lima Metropolitana, puedes observar que una de las energías más usadas es la que tiene como fuente:

- a) El agua      b) El núcleo atómico      c) El viento      d) el sol      e) La biomasa

19) Estás en el laboratorio y deseas observar unos microbios. Entonces, emplearás el:

- a) Microscopio      b) Telescopio      c) Termómetro      d) Espectrógrafo      e) Barómetro

20. Observa una imagen del sistema planetario solar. Ubica a Marte. Según ello, puedes afirmar que su temperatura en relación a la de la Tierra, es:

- a) Más caliente      b) Mucho más caliente      c) Igual      d) Menos fría      e) Más fría

## PRUEBA ESTANDARIZADA ESPECIAL SOBRE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Seudónimo: \_\_\_\_\_ Grado de estudios : 2do  
Instrucciones: marca con un aspa (x) la letra de la respuesta correcta.

---

- 1) Dos recursos no verbales de la comunicación humana, son:  
a) Timbre y vocabulario      b) Ritmo y léxico      c) Entonación y vocabulario  
d) Timbre y ritmo      e) Vocabulario y léxico
- 2) Un tipo de texto narrativo es:  
a) La tradición      b) El verso      c) La poesía      d) El drama      e) La poesía dramática
- 3) "Cuentos Andinos" es el título de una obra de:  
a) Ciro Alegría      b) José María Arguedas      c) Enrique López Albújar  
d) César Vallejo      e) Javier Heraud
- 4) El signo de la potencia de un monomio con signo negativo y exponente impar es:  
a) Positivo      b) Negativo      c) Positivo o negativo      d) Negativo o positivo  
e) Neutro
- 5) El grado absoluto del término  $x^3 y^{2z}$  es:  
a) Sexto      b) Quinto      c) Cuarto      d) Tercero      e) Segundo
- 6) El Virrey que estableció las reducciones en el Virreynato del Perú fue:  
a) Abascal      b) Amat y Juniet      c) Toledo      d) Taboada y Lemos      e) De la Pezuela
- 7) El ecosistema peruano en el que la diversidad de especies llega a su mayor expresión es:  
a) Puna      b) Costa norte      c) Páramo      d) Bosque tropical      e) Tablazo
- 8) Una de las reservas nacionales peruanas más conocidas es:  
a) Manu      b) Cordillera Azul      c) Ampay      d) Calipuy      e) Paracas
- 9) Cuando la energía de un proceso de nutrición autótrofa es luminosa se llama:  
a) Glúcidos      b) Fotosíntesis      c) Catabolismo      d) Anabolismo  
e) Fotólogo
10. Dos formas de reproducción asexual en las plantas son:  
a) Mitosis y por esporas      b) Fecundación y vegetalismo      c) Por esporas y vegetativo  
d) Ovulación y esporofítica      e) Por semillas y gemación
- 11) Colocar las tildes según corresponda en el texto siguiente: "Aquí también la catástrofe causó mucho pánico"

12) Coloca los signos de puntuación donde corresponda: " En el Perú contamos con riquezas mineras pesqueras forestales y turísticas sin embargo no tenemos aun desarrollo económico social ni político"

13. El cuadrado de la suma de dos cantidades es igual a:

- a)  $2a+2b$     b)  $a(a^2+2ab+b^2)$     c)  $a^2+b+b^2$     d)  $ab^2+a^2b$     e)  $(a+b)^3$

14) El resultado de la factorización de  $a^2 + 2a$  es:

- a)  $2a(a+1)$     b)  $a(a^2+1)$     c)  $a(a+2)$     d)  $a^2(1+a)$     e)  $a^2(a+1)$

15) Si 10 pantalones cuestan 120 soles, ¿cuánto costarán 15 pantalones?

- a) 170 soles    b) 180 soles    c) 190 soles    d) 240 soles  
e) 150 soles

16) En el mapa económico del Perú, observa los departamentos de la sierra central. Según esto, la actitud económica principal del departamento de Pasco es:

- a) El turismo    b) La forestación    c) La ganadería    d) La minería  
e) La silvicultura.

17) Ordena de mayor a menor según su nivel de desarrollo humano a los departamentos de Arequipa, la Libertad, Huancavelica, Lima y Tacna. En el último lugar has colocado a:

- a) Huancavelica    b) Tacna    c) Lima    d) La Libertad    e) Arequipa

18) Observando la realidad ambiental de la zona céntrica de Lima Metropolitana, uno de los contaminantes más notorios es:

- a) El relave minero    b) La deforestación    c) El smog    d) El agua    e) El aire.

19) Tienes una flor entre tus manos. El órgano floral masculino y que contiene el polen se llama:

- a) Pistilo    b) Estambre    c) Cáliz    d) Pétalo    e) Sépalo

20) Considera los elementos que consumes todos o casi todos los días. El pan y las papas te proporcionan principalmente:

- a) Proteínas    b) Minerales    c) Vitaminas    d) Hidratos de carbono  
e) Lípidos.

## PRUEBA ESTANDARIZADA ESPECIAL SOBRE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Seudónimo .....

Grado de estudios: 3er

Instrucciones: marcar con un aspa (x) la letra de la respuesta correcta.

---

- 1.- Dos recursos no verbales de la comunicación humana son:  
a) Léxico y gesticulación b) Apariencia y habla c) Gesticulación y mirada  
d) Gesto y vocabulario e) Vocabulario y habla
- 2.- Un tipo de texto periodístico es :  
a) El manual b) La carta c) El reportaje d) La novela e) El cuento
- 3.- La figura literaria en la cual se identifican dos objetos en una misma frase se llama:  
a) Metáfora b) Símil c) Imagen d) Hipérbaton e) Epíteto
- 4.- Dos rectas en la que todos los puntos de ambas son equidistantes entre sí se llaman:  
a) Perpendiculares b) Paralelas c) Adyacentes d) Axiales e) Coplanares
- 5.- Las figuras geométricas que tienen un ángulo recto y dos agudos son los triángulos:  
a) Obtusángulos b) Acutángulos c) Escalenos d) Equiláteros e) Rectángulos
- 6.- La mayor migración interna en el Perú se da:  
a) De la sierra a la costa b) De la ciudad al campo c) De la sierra a la selva  
d) De la selva a la sierra e) De la sierra al campo
- 7.- Un fenómeno natural que afecta las actividades agropecuarias en la región serrana del país es:  
a) La desertificación b) El incendio c) El temblor d) La helada e) La salinidad
- 8.- Entre las siguientes ciudades – capitales americanas, la más poblada es:  
a) México D.F. b) Quito c) Lima d) Bogotá e) La Paz.
- 9.- Una importante propiedad química del átomo de carbono es :  
a) Ductilidad b) Acidez c) Tetravalencia d) Maleabilidad e) Oxidación
- 10.- Una de las primeras fases de un trabajo de investigación es :  
a) Formular hipótesis b) Observar el fenómeno c) Aplicar instrumentos  
d) Discusión de resultados e) Conclusiones
- 11.- Colocar las tildes donde corresponda en el siguiente texto: “El policia no sabia que hacer, ni que el era el culpable, mas tuvo luego que encarar otra situación mas misteriosa”.
12. Coloca los signos de puntuación donde corresponda: “Y el protagonista gritó Auxilio Socorro No hay nadie que me ayude Hay alguien allí ”.

13. Resuelve este sistema de ecuaciones lineales con dos variables:  $5x - 2y = 4$  y  $3x + y = 9$ .

- a).  $x = 3, y = 2$ .      b).  $x = 2, y = 3$ .      c).  $x = 1, y = 2$ .      d).  $x = 2, y = 1$ .  
e).  $x = 4, y = 2$ .

14. Resuelve la siguiente inecuación:  $7 - \frac{x}{2} > \frac{5x}{3} - 6$

- a).  $x > 6$ .      b).  $x = 6$ .      c).  $x < 6$ .      d).  $x < 5$ .      e).  $x > 5$ .

15. Expresa en centímetros la distancia entre los puntos (4, -1) y (7, 3).

- a). 0.5 cm.      b). 6 cm.      c). 0.6 cm      d). 4 cm.      e). 5 cm.

16. Observa el mapa de los cinco continentes. Luego, selecciona, sombrea las zonas o países en los cuales existe mayor pobreza o menor calidad de vida y hallarás que gran parte corresponden al Hemisferio:

- a) Sur.      b) Norte.      c) Central.      d) Septentrional.      e) Axial.

17. Observa el mapa de los países de América del Sur. Luego, selecciona, sombrea los países que conforman o han conformado la integración regional denominada Comunidad Andina y hallarás que son:

- a) Uruguay, Chile, Perú, Bolivia y Colombia.      b) Perú, Chile, Venezuela, Colombia y Argentina.      c) Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela.      d) Perú, Brasil, Colombia, Chile, Venezuela y Bolivia.      e) Ecuador, Perú, Chile, Venezuela, Colombia y Paraguay.

18. Recordando tus experiencias pasadas o actuales, selecciona uno de estos cinco casos que sea un ejemplo de conducta machista:

- a). Preferencia a las damas.      b). No enviar a las niñas a la escuela.      c). Imponer al esposo el apellido de la esposa.      d). Pagar mejor salario a la mujer.      e). Que las mujeres voten en elecciones.

19. Observando la Tabla Periódica de los Elementos y conociendo la distribución de los elementos químicos según su número atómico, períodos y grupos, te das cuenta que los gases nobles ocupan la última columna hacia:

- a). La derecha.      b). Abajo      c). La izquierda.      d). Arriba.      e). El centro.

20. Los clorofluorocarburos, cuya acumulación en las zonas altas de la atmósfera es la causa principal de la disminución de la capa de ozono, se hallan presentes en tu entorno. De la siguiente lista, marca uno que contiene estos clorofluorocarburos.

- a). Leche de cabra.      b). Azúcar rubia.      c). Madera seca.      d). Líquidos refrigerantes.      e). Cerveza común.



## PRUEBA ESTANDARIZADA ESPECIAL SOBRE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Seudónimo: -----

Grado de estudios: 4to.

Instrucciones: marcar con un aspa (x) la letra de la respuesta correcta.

1. Un documento administrativo de uso muy frecuente en nuestro medio es:  
a). El ensayo.      b). El oficio.      c). El pagaré.      d). La novela.  
e). La crónica.
2. Un tipo de texto expositivo en el que el autor desarrolla con mucha libertad sus propias ideas sobre un tema, es:  
a). La monografía.    b). El acta.    c). El oficio.    d). La crónica.    e). El ensayo
3. El libro de poesía en el cual Vallejo rompe con los moldes clasicistas, simbolistas y románticos se llama:  
a). "Tungsteno".      b). "Escalas melografiadas".      c). "Trilce".      d). "La cena miserable".  
e). "Los heraldos negros".
4. En una progresión aritmética, la diferencia entre cada término y el anterior es:  
a). Constante.      b). Igual.      c). Variable.      d). Intermitente.  
e). Mayor.
5. La medida del diámetro de una circunferencia es igual al doble de:  
a). Su cuerda.      b). Su radio.      c). Su arco.      d). Su corona.  
e). Su flecha.
6. El denominado Segundo Militarismo de la historia republicana del Perú ocurrió después de:  
a). La crisis del 30.      b). La independencia del dominio español.  
c). Las reformas velasquistas.    d). La Guerra con Chile.    E) La Segunda Guerra Mundial.
7. El valor monetario del total de la producción de bienes y servicios de un país en un período dado, es un indicador macroeconómico denominado:  
a). Presupuesto Nacional.      b). Producto Bruto Interno.      c). Renta Nacional Neta.      d). Plusvalía.      e). Balanza Comercial.
8. El concepto de "sociedad civil" no incluye al:  
a). País.    b). Sector económico.    c). Ejército.    d). Código civil.    e). Estado.
9. Las unidades estructurales básicas de las proteínas son los:  
a). Lípidos.    b). Hidratos de carbono.    c). Aminoácidos.    d). Minerales.  
e). Ácidos nucleicos.
10. El VIH, virus causante del SIDA, destruye las células de nuestro sistema:  
a). Inmunológico.    b). Nervioso.      c). Muscular.      d). Respiratorio.  
e). Digestivo.

11. En el siguiente texto, coloca los guiones, comillas y paréntesis: Y el maestro dijo: Dejad que los niños vengan a mí. Similares referencias encontramos acerca de Buda El Iluminado.

12. Subraya las tres preposiciones y dos conjunciones del texto siguiente: "Navegó durante tres días desde Pucusana hasta Paracas y no pescó ni un miserable pececillo".

13. Halle el resultado del factorial de 5.

- a). 24.      b). 120.      c). 6.      d). 60.      e). 12.

14. En la sucesión 2,3...., cada uno de los siguientes términos se obtiene sumando los dos términos anteriores. Hallar los tres siguientes términos de la sucesión.

- a). 5, 8, 13....      b). 4, 7, 12....      c). 6, 9, 14....      d). 7, 10, 15...  
e). 3, 6, 11....

15. Halle la pendiente de la recta que une los pares de puntos (-8, -4) y (5, 9).

- a). -1.      b). 0.      c). -2.      d). 1.      e). 2.

16. Elabora una lista de los principales países de destino de nuestras exportaciones actualmente según su valor monetario, de mayor a menor. En el primer lugar has colocado a:

- a). Japón.      b). China.      c). Estados Unidos.      d). Italia.  
e). Alemania.

17. Elabora una lista de los principales países de nuestras importaciones actualmente según su valor monetario, de mayor a menor. En los dos primeros lugares has colocado a:

- a). Estados Unidos y Brasil.      b). México y Brasil.      c). Estados Unidos y Alemania.      d). Estados Unidos y Japón.      e). Estados Unidos y China.

18. Tú deseas preparar un potaje muy rico en vitamina A. Entonces utilizarás sobre todo:

- a). Hígado de res y zanahoria.      b). Arroz y trigo.      c). Pimientos y tomate.  
d). Leche y yema de huevos.      e). Aceite de soya y espinacas.

19. Estás utilizando el microscopio óptico compuesto en el laboratorio. Entonces, colocarás la muestra a observar sobre la -..... y observarás por el lente.....

- a). Ocular – platina.      b). Base – revólver.      c). Cabezal – foco.  
d). Platina – ocular.      e). Cabezal – condensador.

20. Si estás montando un modelo de molécula de ADN, a lo largo de la "columna vertebral" de azúcares y ácido fosfórico, irías distribuyendo en un orden especial, las cuatro.....:

- a). Desoxirribosas.      b). Bases nitrogenadas.      c). Adeninas.  
d). Puentes de hidrógeno.      e). Guaninas.

## PRUEBA ESTANDARIZADA ESPECIAL SOBRE LOGRO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Seudónimo: ----- Grado de estudios: 5to.

Instrucciones: marca con un aspa (x) la letra de la respuesta correcta.

- De las siguientes técnicas, marque aquella que no es de participación grupal.  
a). Panel.                      b). Seminario.                      c). Monólogo.                      d). Foro.  
e). Mesa redonda.
- Un tipo de texto expositivo muy frecuente en las universidades es el:  
a). Drama.    b). Oficio.                      c). Cuento.                      d). Discurso académico.  
e). Fichaje.
- La poesía de Bécquer pertenece sobre todo a la escuela literaria:  
a). Realista.                      b). Romántica.                      c). Surrealista.                      d). Clasicista.  
e). Modernista.
- Si el centro de una circunferencia es el origen de coordenadas, su ecuación toma la forma:  
a).  $x^2 + y^2 = r^2$ .                      b).  $x^2 - y^2 = r^2$ .                      c).  $x + y = r$ .                      d).  $x - y = r$ .  
e).  $x^2 + y^2 = r$ .
- El seno y el coseno de un ángulo de  $90^\circ$ , son, respectivamente:  
a).  $\sqrt{3}/2$  y  $1/2$ .                      b).  $\sqrt{2}/2$  y  $\sqrt{2}/2$ .                      c).  $1/2$  y  $\sqrt{3}/2$ .                      d). 0 y 1.  
e). 1 y 0.
- Los países que llevaron a cabo la reunificación alemana de 1990, fueron:  
a). Unión Alemana y República Alemana.                      b). República Alemana y Federación Alemana.  
c). República Democrática Alemana y República Federal Alemana.                      d). Federación Alemana y Unión Alemana.  
e). Federación Alemana y República Federal Alemana.
- Dos procesos importantes durante la desintegración de la URSS fueron el Glasnot y la Perestroika, que significaban:  
a). Transparencia y reestructuración.    b). Revolución y reforma    c). Restauración y progreso.  
d). Reforma y progreso.    e). Revolución y progreso.
- El sector económico primario se refiere al:  
a). Industrial.                      b). Comercial.                      c). Servicios.                      d). Agropecuario.  
e). Manufacturero.
- El movimiento rectilíneo es uniforme cuando su velocidad en cuanto a módulo, dirección y sentido es:  
a). Instantánea.    b). Constante                      c). Media.                      d). Superior.  
e). Angular.
- La segunda Ley de Newton o principio fundamental de la dinámica indica que la suma de todas las fuerzas que actúan sobre un cuerpo es igual al producto de su masa por:  
a). La aceleración que adquiere.                      b). El ángulo que se mueve.  
c). La fuerza de rozamiento.                      d). El trabajo empleado.    e). La diferencia de presiones.

11. Si tú y tus compañeros de aula desean conocer mediante una discusión la opinión de varios expertos sobre un tema importante preferirían emplear la técnica de participación grupal denominada:

- a). Monólogo.      b). Conferencia.      c). Discurso.      d). Panel.  
e). Lectura.

12. Lee este texto que es parte de un informe científico: "La temperatura se fusionó a los 80 grados centígrados o Fahrenheit de la mezcla mínima aunque a la máxima de 120 nada cambió.". Aquí se está atentando contra una cualidad de la redacción científica llamada:

- a). Subjetivismo.      b). Versatilidad.      c). Claridad.      d). Desconfianza.  
e). Indiferencia.

13. Hallar la ecuación de la circunferencia de centro (-2, 3) y radio 4.

- a).  $x^2 + y^2 + 4x = 3$ .      b).  $(x + 2)^2 + (y - 3)^2 = 16$ .      c).  $x^2 + y^2 + 2x = 6$ .  
d).  $(x + 1)^2 + (y - 2)^2 = 8$ .      e).  $x^2 + y^2 = 36$ .

14. Hallar la ecuación de la parábola de vértice el punto (3, 2) y foco (5, 2).

- a).  $y^2 + 4y + 8x = 0$ .      b).  $x^2 + 2y + 4x - 28 = 0$ .      c).  $x = ay^2 + by + c$ .  
d).  $y = ax^2 + bx + c$ .      e).  $y^2 - 4y - 8x + 28 = 0$ .

15. Si al ir por una carretera hallamos una señal de tráfico que indica una pendiente del 12%. ¿Cuál será el ángulo de elevación de dicha carretera?

- a). 0.12 grados.      b). 0.6 grados.      c). 6.9 grados.      d). 9.6 grados.  
e). 120 grados.

16. Selecciona el orden correcto de los gobiernos militares del Perú que se indican de mayor a menor antigüedad.

- a). Odría – Sánchez Cerro – Morales Bermúdez – Velasco.  
b). Velasco – Sánchez Cerro – Odría – Morales Bermúdez.  
c). Odría – Morales Bermúdez – Sánchez Cerro – Velasco.  
d). Sánchez Cerro – Odría – Velasco – Morales Bermúdez.  
e). Morales Bermúdez – Sánchez Cerro – Odría – Velasco.

17. Selecciona el orden correcto de los continentes que se indican, de mayor a menor población actual.

- a). Asia – América – África.      b). Asia – África – América.  
c). América – Asia – África.      d). América – África – Asia.  
e). África – Asia – América.

18. Si tuvieras que detectar la actividad eléctrica del cerebro de una persona, emplearás un:

- a). Electrocardiógrafo.      b). Electroencefalógrafo.      c). Electromiógrafo.  
d). Rayos equis.      e). Rayos gamma.

19. Si estás dibujando una bacteria, espermatozoide, espora o protozoo, le colocarás como órgano de movimiento o locomoción, uno o más:

- a). Ventosas.      b). Aletas.      c). Talos.      d). Flagelos.  
e). Escamas.

20. Si fueras Autoridad Ambiental Nacional y trataras de contribuir a controlar el calentamiento global, tendrías que reducir ante todo los gases siguientes:

- a). CO<sub>2</sub>.      b). O<sub>2</sub>, metano y H<sub>2</sub>.      c). CO<sub>2</sub>, metano y óxido de nitrógeno.  
d). NH<sub>2</sub>, oxígeno y carbono.      e). N<sub>2</sub>, PO<sub>2</sub> y potasio.

## ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT (1er. grado de secundaria)

Instrucciones: marca con un aspa (X) en la letra de la respuesta que creas que es la mejor.

---

- 1) Los éxitos y buenos logros en los estudios se alcanzan sobre todo por tu propio esfuerzo.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 2) Los principales responsables de las notas o calificaciones que obtienes, son tus profesores.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
- 3) Todas las áreas, cursos o asignaturas son fáciles cuando estudiamos verdaderamente.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
4. De lo que se trata es de aprobar los exámenes, no importa de qué manera.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
5. Los alumnos de tu aula son compañeros entre los cuales debe haber plena colaboración para avanzar todos juntos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
- 6) Todo alumno que cuenta con pocos recursos económicos tendrá bajos rendimientos académicos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 7) Los mitos, leyendas y fábulas del Perú forman parte importante de nuestra identidad local, regional y nacional.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 8) No importa trazar mal los ángulos, porque ello no afecta su medición.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 9) El Estado no tiene nada que ver con la calidad de vida de la población peruana.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 10) El desarrollo tecnológico jamás debe darse sin considerar la conservación del ambiente.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.

## ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT (2do. Grado de secundaria)

Instrucciones: marca con un aspa (X) la letra de la respuesta que creas que es la mejor.

---

1. Los éxitos y buenos logros en los estudios se alcanzan sobre todo por tu propio esfuerzo.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

2. Los principales responsables de las notas que obtienes son tus profesores.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

3. Todas las áreas, cursos o asignaturas son fáciles cuando estudiamos verdaderamente.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

4. De lo que se trata es de aprobar los exámenes, no importa de qué manera.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

5. Los alumnos de tu aula son compañeros entre los cuales debe haber plena colaboración para avanzar todos juntos.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

6. Todo alumno que cuenta con pocos recursos económicos tendrá bajos rendimientos académicos.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

7. La calidad de lenguaje que usamos en nuestra comunicación expresa nuestro nivel educativo.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

8) Las matemáticas son puramente mecánicas, no hay necesidad de razonar.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

9) Los antiguos peruanos tuvieron el enorme mérito de hacer de la cultura andina uno de los pocos centros de desarrollo autóctono americano y mundial.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

10) Debemos aprender a usar plantas medicinales en la conservación de nuestro estado de salud.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente  
d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

**ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT**  
**(3er. grado de secundaria)**

Instrucciones: marca con un aspa (X) la letra de la respuesta que creas que es la mejor.

- 
- 1) Los éxitos y buenos logros en los estudios se alcanzan sobre todo por tu propio esfuerzo.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
- 2) Los principales responsables de las notas o calificaciones que obtienes son tus profesores.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 3) Todas las áreas, cursos o asignaturas son fáciles cuando estudiamos verdaderamente.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
4. De lo que se trata es de aprobar los exámenes, no importa de qué manera.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
5. Los alumnos de tu aula son compañeros entre los cuales debe haber plena colaboración para avanzar todos juntos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 6) Todo alumno que cuenta con pocos recursos económicos tendrá bajos rendimientos académicos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 7) Es mejor crear o escribir un texto en vez de leer textos ya escritos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 8) No hay ninguna exigencia acerca de que el cálculo de áreas del cilindro o el cono sean exactos ni precisos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 9) El Estado debe aplicar políticas integrales que garanticen nuestro desarrollo sostenible.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 10) No importa de qué forma, pero es necesario explotar nuestros recursos naturales.

**ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT**  
**(4to. grado de secundaria)**

Instrucciones: marca con un aspa (X) la letra de la respuesta que creas que es la mejor.

---

1) Los éxitos y buenos logros en los estudios se alcanzan sobre todo por tu propio esfuerzo.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo

2) Los principales responsables de las notas o calificaciones que obtienes son tus profesores.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

3) Todas las áreas, cursos o asignaturas son fáciles cuando estudiamos verdaderamente.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

4. De lo que se trata es de aprobar los exámenes, no importa de qué manera.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

5. Los alumnos de tu aula son compañeros entre los cuales debe haber plena colaboración para avanzar todos juntos.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

6) Todo alumno que cuenta con pocos recursos económicos tendrá bajos rendimientos académicos.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

7) El medio televisivo debe emplearse con fines educativos en la escuela.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

8) La matemática no tiene mucha aplicación práctica en la vida diaria.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

9) La política económica descentralista es un proceso de justicia para las zonas más pobres del país.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.

10) La buena alimentación consiste en consumir proteínas, ya que los demás nutrientes no son tan importantes.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo  
e) Totalmente en desacuerdo.



**ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT**  
**(5to. grado de secundaria)**

Instrucciones: marca con un aspa (X) la letra de la respuesta que creas que es la mejor.

---

- 1) Los éxitos y buenos logros en los estudios se alcanzan sobre todo por tu propio esfuerzo.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
- 2) Los principales responsables de las notas o calificaciones que obtienes son tus profesores.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 3) Todas las áreas, cursos o asignaturas son fáciles cuando estudiamos verdaderamente.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
4. De lo que se trata es de aprobar los exámenes, no importa de qué manera.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
5. Los alumnos de tu aula son compañeros entre los cuales debe haber plena colaboración para avanzar todos juntos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 6) Todo alumno que cuenta con pocos recursos económicos tendrá bajos rendimientos académicos.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 7) Las agencias mundiales y nacionales de noticias, por lo general, tienen determinados intereses particulares o de grupo que defender.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 8) En los resultados matemáticos sobre áreas del círculo, podemos redondearlas sin afectar por ello la exactitud.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 9) Es necesario mejorar la distribución de la población nacional del Perú.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.
- 10) La promoción de la salud y la prevención de enfermedades no corresponde al Estado ni a la sociedad, sino solamente a cada persona.  
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indiferente d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo.

## 2. Formato o ficha de validación de instrumentos.



### INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

#### I. DATOS GENERALES

| Apellidos y Nombres del experto | Cargo e institución donde labora | Denominación del instrumento de evaluación | Autor del instrumento |
|---------------------------------|----------------------------------|--|-----------------------|
|                                 |                                  |  |                       |

#### II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

| INDICADORES        | CRITERIOS   | Deficiente<br>0 – 20 |   |    |    | Regular<br>21 – 40 |    |    |    | Buena<br>41 – 60 |    |    |    | Muy Buena<br>61 – 80 |    |    |    | Excelente<br>81 – 100 |    |    |    |
|--------------------|---|----------------------|---|----|----|--------------------|----|----|----|------------------|----|----|----|----------------------|----|----|----|-----------------------|----|----|----|
|                    |   | 0                    | 6 | 11 | 16 | 21                 | 26 | 31 | 36 | 41               | 46 | 51 | 56 | 61                   | 66 | 71 | 76 | 81                    | 86 | 91 | 96 |
| 1. CLARIDAD        | Está formulado con un lenguaje apropiado.                     |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 2. OBJETIVIDAD     | Está expresado en conductas observables.                      |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 3. ACTUALIDAD      | Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.                |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 4. ORGANIZACIÓN    | Existe una organización lógica.                               |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 5. SUFICIENCIA     | Comprende los aspectos en cantidad y calidad.                 |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para medir las habilidades sociales de las personas. |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 7. CONSISTENCIA    | Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.      |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 8. COHERENCIA      | Entre las variables y los indicadores.                        |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 9. METODOLOGÍA     | La estrategia responde al propósito de la investigación.      |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |
| 10. OPORTUNIDAD    | El instrumento se aplica en el momento oportuno.              |                      |   |    |    |                    |    |    |    |                  |    |    |    |                      |    |    |    |                       |    |    |    |

#### III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

#### IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

|               |        |                              |             |
|---------------|--------|------------------------------|-------------|
| Lugar y fecha | DNI N° | Firma del Experto Informante | Teléfono N° |
|---------------|--------|------------------------------|-------------|



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN  
Enrique Guzmán y Valle  
La Cantuta  
Alma Máter del Magisterio Nacional**

**Escuela de Postgrado  
Sección Doctorado**

La Molina, 10 de Enero de 2008.

Señor Doctor

Experto del Área de Investigación.

Asunto: Validación de  
Instrumentos.

Presente.

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted expresándole mi cordial saludo, a fin de manifestarle que, dado que estoy desarrollando actualmente la fase de aplicación de instrumentos de mi tesis titulada "Calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana", deviene imprescindible proceder a la VALIDACIÓN de los mismos, habiendo seleccionado para tal efecto, la modalidad de Juicio de Expertos, para lo cual le pido encarecidamente su gentil participación profesional especializada.

En tal sentido, se adjunta:

- a) Instrumentos:
  - Lista de cotejo sobre desempeño docente.
  - Pruebas estandarizadas especiales sobre logro académico de los alumnos.
  - Escala de actitudes tipo Likert sobre logro académico actitudinal de los alumnos.
- b) Fichas de informe de opinión de expertos.
- c) Matriz de consistencia.

Sin otro particular, y agradeciéndole anticipadamente por su valiosa colaboración, aprovecho la ocasión para reiterarle mi especial estima personal.

Atentamente,

Vladimiro Del Castillo Narro,  
Tesista

### 3. Matriz de consistencia.

#### MATRIZ DE CONSISTENCIA

“Calidad de los componentes del desempeño docente y niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana”

| Problema  | Objetivos  | Hipótesis   | Variables/indicadores  | Diseño  | Técnicas/instrumentos   | Universo, población y muestra   |
|---|--|---|--|---|---|---|
| <p><b>Problema General:</b><br/>PG: ¿Existe correlación entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?</p>  | <p><b>Objetivo general:</b><br/>OG: Establecer si existe correlación entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p>  | <p><b>- Hipótesis general.</b><br/>HG1: Existe correlación entre la calidad de los componentes del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p>   | <p><b>- Variable independiente. Variable independiente (X):</b> Calidad de los componentes del desempeño docente.<br/>Dimensión X1: Componente propedéutico.<br/>Dimensión X2: Componente praxis didáctica de contenidos.<br/>Dimensión X3: Componente praxis didáctica formal.<br/>Dimensión X4: Componente clima de trabajo.<br/>Dimensión X5: Componente evaluación-desarrollo.</p> | <p>- Nivel: básico o fundamental.<br/>Accesoriamente: investigación aplicada</p>  | <p>- Técnicas: Observación sistemática, estandarización de pruebas, test, estadística y fichaje.</p>  | <p>- Universo: Instituciones educativas: 520. Alumnos: 288 892. Docentes: 50 556.</p> <p>- Población: Instituciones educativas: 52. Alumnos: 57 778. Docentes: 5 055.</p> |
| <p><b>Problemas específicos:</b><br/>PE1: ¿Existe correlación entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?<br/>PE2: ¿Existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente</p> | <p><b>Objetivos específicos:</b><br/>OE1: Establecer si existe correlación entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.<br/>OE2: Establecer si existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos del desempeño docente y los niveles de logro</p> | <p><b>Hipótesis específicas.</b><br/>HE11: Existe correlación entre la calidad del componente propedéutico del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.<br/>HE21: Existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica de contenidos</p> | <p><b>- Variable dependiente. Variable dependiente (Y):</b> Nivel de logro académico de los alumnos.<br/>Dimensión Y1: Logro académico conceptual.<br/>Dimensión Y2: Logro académico procedimental.<br/>Dimensión Y3: Logro académico actitudinal.</p>   | <p>- Tipo: descriptivo, no experimental y ex post facto</p> <p>- Métodos: Analítico-sintético, inductivo-deductivo y analítico-descriptivo:</p> | <p>- Muestra: Tipo: polifásica, mixta, alícuota y emergente.</p> <p>Tamaño: - Muestra preliminar: Instituciones educativas: 46. Alumnos: 702.</p> |   |

|   |   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|---|--|---|--|
| <p>y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?</p> <p>PE3: ¿Existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?</p> <p>PE4: ¿Existe correlación entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?</p> <p>PE5: ¿Existe correlación entre la calidad del componente evaluación-desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana?</p> | <p>académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> <p>OE3: Establecer si existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> <p>OE4: Establecer si existe correlación entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> <p>OE5: Establecer si existe correlación entre la calidad del componente evaluación-desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> | <p>del desempeño docente y los niveles de la calidad de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> <p>HE31: Existe correlación entre la calidad del componente praxis didáctica formal del desempeño docente y los niveles de la calidad de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> <p>HE41: Existe correlación entre la calidad del componente clima de trabajo del desempeño docente y los niveles de la calidad de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> <p>HE51: Existe correlación entre la calidad del componente evaluación-desarrollo del desempeño docente y los niveles de logro académico de los alumnos en colegios estatales de Lima Metropolitana.</p> | <p>- Variables intervinientes y su control.</p> <p>-Variables intervinientes (Z):</p> <p>Z1: especialidad de los docentes.</p> <p>Z2: condición laboral de los docentes.</p> <p>Z3: grado de estudios de los alumnos.</p> <p>Z4: sexo de los alumnos.</p> <p>Z5: edad de los alumnos.</p> | <p>- Diseño: correlacional descriptivo de corte transeccional o transversal.</p> | <p>- Instrumentos: Listas de cotejo, pruebas estandarizadas especiales, escala de actitudes tipo Likert, Coeficiente de correlación r de Pearson, fichas bibliográficas, de resumen e interpretación.</p> | <p>Docentes: 2 527.</p> <p>- Muestra ajustada. Instituciones educativas: 24. Alumnos: 526. Docentes: 371.</p> <p>- Muestra de trabajo. Instituciones educativas: 10. Alumnos: 235. Docentes: 58.</p> |
|---|---|---|---|--|---|--|