

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2266

Programa basado en el enfoque crítico reflexivo para mejorar el desempeño docente en el nivel primario – institución educativa “Antenor Sánchez” 2019

Mg. Ana María del Pilar Horna Merino

amapiho1976@hotmail.com

<https://orcid.org/0000.0002.9920.2811>

Universidad Nacional del Santa
Nuevo Chimbote - Perú

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación en el que se determinó el desempeño docente en la I.E. Antenor Sánchez, Chimbote – 2019. La investigación fue según el tipo descriptivo propositivo con una población conformada por 24 docentes, cuya muestra consistió en la participación de 23 docentes, varones y mujeres. Se tomó una autoevaluación mediante un cuestionario de 30 ítems. La experiencia tuvo una duración de 2 años. Los principales resultados indican que, la mayoría de los docentes encuestados con un 62,1% se encuentran en que a veces y nunca se preparan para el aprendizaje. En cuanto a la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes se puede apreciar que la mayoría de ellos, el 64,7% de docentes se encuentran en que a veces y nunca evalúan para lograr los aprendizajes. Respecto al desarrollo de la profesionalidad y la identidad también la mayoría de los docentes sumando el 59,0% se encuentran en que a veces y nunca desarrollan la profesionalidad e identidad. Estos hallazgos diagnósticos permitieron establecer un programa basado en el enfoque crítico reflexivo para mejorar el desempeño docente en el nivel primaria – I.E. Antenor Sánchez.

Palabras clave: enfoque crítico; desempeño docente; programa; docentes del nivel primario.

Correspondencia: amapiho1976@hotmail.com

Artículo recibido: 20 abril 2022. Aceptado para publicación: 05 mayo 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Como citar: Horna Merino. (2022). Programa basado en el enfoque crítico reflexivo para mejorar el desempeño docente en el nivel primario – institución educativa “Antenor Sánchez” 2019. *Científica Multidisciplinar*, 6(3), 911-946.

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2266

Program based on the critical reflective approach to improve teaching performance at the primary level - educational institution "Antenor Sánchez" 2019

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation in which the teaching performance in the I.E. Antenor Sánchez, Chimbote - 2019. The research was according to the proactive descriptive type with a population made up of 24 teachers, whose sample consisted of the participation of 23 teachers, men and women. A self-assessment was taken through a 30-item questionnaire. The experience lasted 2 years. The main results indicate that the majority of the teachers surveyed with 62.1% find themselves sometimes and never preparing for learning. Regarding the evaluation for student learning, it can be seen that most of them, 64.7% of teachers, sometimes and never evaluate to achieve learning. Regarding the development of professionalism and identity, the majority of teachers, adding up to 59.0%, find that they sometimes and never develop professionalism and identity. These diagnostic findings allowed to establish a program based on the reflective critical approach to improve teaching performance at the primary level - I.E. Antenor Sanchez.

Keywords: *critical approach; teaching performance; program; primary level teachers.*

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es un proceso social, y como tal, no es ajeno a los problemas que existe en nuestra sociedad es en este contexto y con el afán de conocer la realidad problemática que acaece en la educación se deberá observar el contexto mundial, y conocer la eficiencia y eficacia de los procesos educativos y las dificultades que en estos se presentan.

En estos tiempos los gobiernos están más interesados en la calidad académica como un aspecto que se debe priorizar por ser una necesidad latente y que demandan las sociedades en desarrollo sobre todo la peruana.

En la mayoría de países de Europa la evaluación del desempeño docente es una práctica constante, cuyo objetivo es estimar el rendimiento de los docentes, garantizando que ellos dispongan las habilidades necesarias para trasladar a cabo su práctica con empuje. Se examina el ejercicio en la clase incluyendo la aportación del docente en la Institución educativa. Los encargados de aplicarla pueden ser personal del centro o externos, pueden ser establecidos por los ministerios o acuerdos en el nivel escolar por directivos y docentes. La metodología puede variar desde información de diversas fuentes, observación en el aula, encuesta a alumnos y/o alumnos.

La evaluación del maestro en la práctica, según la Comisión Europea /EACEA/ (Eurydice, 2018) se concibe de la siguiente manera:

La evaluación del profesorado que se encuentra en ejercicio se practica de forma generalizada en toda Europa, en 32 sistemas educativos se encuentra regulada por la administración educativa de rango superior, y en 24 de estos países se realiza de forma regular. En Alemania, algunos Länder han fijado la frecuencia de la evaluación, otros no. En seis sistemas educativos, los procedimientos –incluida la frecuencia– de la evaluación de los docentes en ejercicio se determina a nivel local o escolar. En dos de estos países (República Checa y Países Bajos), la administración de rango superior exige que se realice algún tipo de evaluación, mientras que en los otros cuatro no existe esta exigencia. Los únicos países donde no se evalúa a los profesores en ejercicio son Irlanda, Grecia, Malta, Islandia y Turquía.

En los 24 sistemas educativos en los que la evaluación se produce a intervalos regulares, el periodo entre una evaluación y otra varía. En nueve sistemas educativos constituye un

ejercicio anual, mientras que en otros seis se trata de una actividad cíclica que se lleva a cabo cada tres o cinco años, dependiendo del país.

En Chipre y Luxemburgo se evalúa al profesorado con menos frecuencia, aunque el marco de evaluación establece los años específicos de ejercicio en los que esta debe tener lugar. La evaluación de los docentes que se encuentran en ejercicio puede tener diferentes finalidades. Cuatro de las más habitualmente citadas ofrecen a los profesores información sobre su rendimiento, evaluar si merecen una bonificación u otra gratificación, determinar si tienen derecho a un aumento de sueldo y, por último, pero no por ello menos importante, evaluar si están preparados para la promoción.

La finalidad más habitual de la evaluación es ofrecer a los docentes información sobre su rendimiento, acompañada en ocasiones por una reflexión acerca de sus necesidades de desarrollo profesional. El término información se emplea aquí en sentido general: puede derivar de una conversación informal entre el docente y el director del centro o puede plasmarse en un informe formal elaborado por un inspector. Su naturaleza es principalmente formativa, aunque puede ser parte de un proceso sumativo que da lugar a una calificación formal basada en un sistema de calificación establecido. Veintinueve sistemas educativos señalan que ofrecer a los docentes información sobre su rendimiento se encuentra entre los objetivos de su sistema de evaluación. La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo 92. En más de un tercio de los sistemas, la evaluación se usa también para determinar si debe promocionarse a un docente y, en diez casos, para decidir quién debe recibir bonificaciones u otras gratificaciones. Solo en nueve sistemas educativos se emplea para determinar la progresión salarial. Además, en aquellos países en que la evaluación se determina a escala local o escolar, las prácticas más comunes indican que ofrecer a los profesores información sobre su rendimiento e identificar sus necesidades de desarrollo profesional son las principales prioridades. (pp. 89-92).

Según (Eurydice, 2018), la evaluación puede producirse en disímiles instantes de la vida competitivo de los docentes, siendo estos:

- 1) Al principio mismo de su vida laboral, cuando han realizado el programa de iniciación; a intervalos regulares, en el caso de los profesores en ejercicio; o en momentos específicos de su carrera profesional.

- 2) El análisis de los sistemas educativos europeos muestra que es práctica muy habitual evaluar a los nuevos docentes al final de su periodo de prueba o programa de iniciación, los nuevos profesores son evaluados en este momento de su carrera profesional en casi dos tercios de los países europeos.

En esta fase, la evaluación tiene por objeto garantizar que los nuevos docentes han adquirido las destrezas prácticas necesarias para trabajar independientemente y que han tenido experiencia suficiente en un entorno escolar. Sin embargo, este objetivo se aborda de formas diferentes en Europa. En muchos países, el proceso es gestionado principalmente por los propios centros. En otros, forma parte de procedimientos altamente regulados que adoptan la forma de un examen nacional o estatal o contribuye a un proceso gestionado por consejos de educación u otros órganos que reconocen formalmente la capacidad del docente para enseñar, algunos países exigen a los docentes que demuestren sus competencias profesionales antes de considerarlos plenamente cualificados y, en ese contexto, la evaluación al final del programa de iniciación o del periodo de prueba puede proporcionar información a los responsables. (pp.87-88)

En el contexto de América Latina algunos autores resaltan la importancia del desempeño docente en la mejora de la calidad educativa siendo ellas las siguientes:

- 1) El desempeño docente es un componente que se relaciona de modo directo a la calidad de la educación (Martínez et al., 2016)
- 2) La sociedad y la escuela deben contar con profesionales con buena preparación y con clara conciencia del alcance de su desempeño. “Los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo de lo cual hay no sólo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo confirma” (Román, 2008, p. 2).
- 3) (Tedesco, 2010): afirma que “la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores, ningún país ofrece mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros”.

Otro aspecto importante, expresa algunas vacilaciones sobre la eficacia de los transmisiones o currículos formadores. Una investigación sobre el contexto brasileño, apunta a:

- 1) No obstante, encontramos poca información, todo muestra que lo relevante en los docentes de Latinoamérica, la región no se acomoda a lo que se solicita como

profesión de alto estatus: los haberes y las condiciones donde se labora son defectuosas, la formación primera es de poca calidad, y las oportunidades de mejora profesional mínimas. En resultado, el desafío que hay en la política docente es enorme: se debe hacer que la carrera profesional docente sea idónea de encantar a jóvenes inteligentes a la docencia, establecer convenientemente a los aspirantes, retener en las aulas (especialmente en aquellos sectores más desaventajados) a los educadores competentes, y forjar del progreso profesional una necesidad y una exigencia. Dado a lo cíclico de estos procesos, es dificultoso progresar en uno sin forjar en los otros (OREALC/UNESCO, 2013), p. 11.

- 2) El currículo es considerada dispersa para su preparación con poco ahínco en lo que se necesita para enseñar en las aulas sobre todo en aspectos de especialidad, sobre todo en aspectos metodológicos de la enseñanza. (Gatti et al., 2009), citado por: (OREALC/UNESCO, 2013), p.41.
- 3) Los aspectos de posgrado no está acoplada a las necesidades de los maestros que sirvan para el mejoramiento y progreso del ejercicio docente, habiéndose ejercido “un desarrollado sin apego a reglas de calidad y pertinencia” (OREALC/UNESCO, 2013), p. 74. Esta misma fuente expresa: La restringida inclusión de los programas de progreso profesional en políticas de extenso plazo encaminadas a los maestros. Es decir, en alejamiento de un programa relacionado y bien ordenado, las actividades propiamente de desarrollo profesional conviven con múltiples iniciativas promovidas desde diversas instancias administrativas y de gestión con la consecuente dispersión y falta de pertinencia para los objetivos relacionados con la profesionalización (OREALC/UNESCO, 2013), p. 70.

Desde el 2012, la educación en Perú se encuentra estableciendo cambios significativos, el presupuesto institucional de iniciación aumentó casi en 50% entre 2013 y 2016, un incremento del 3,1% al 3,8% del producto bruto interno del país (Ministerio de Economía e Instituto Nacional de Estadística) aunque no se llega a lo necesario de inversión en comparación con otros países, también la Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944), que modifica las normas de selección de los docentes, su ascenso dentro de la carrera y su progreso como profesores. La idea fundamental de la nueva reglamentación es que la carrera debe estar regida por la excelencia y el principio del mérito y capacidad. Esto implica que el país está llevando a cabo esfuerzos importantes para establecer un proceso

de evaluación capaz de que ingresen en la profesión y permanezcan en ella los docentes más idóneos, fortalecer los programas de formación, capacitación docente y mejorar los salarios del gremio.

El concurso de ingreso de la Carrera Pública Magisterial se realiza cada dos años y se compone de dos etapas. La primera la ejecuta el Ministerio de Educación y consta de un examen conocido la Prueba Única Nacional, en el que se evalúan habilidades generales y conocimientos disciplinares y pedagógicos. Quienes aprueban están habilitados de presentarse a la segunda etapa en las Instituciones Educativas donde se evalúa la experiencia, la formación docente y las capacidades pedagógicas del docente.

Se requiere que la práctica docente se enrumbe a los cambios que se vienen dando a nivel mundial, realizando un balance expresado en el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2014)

“La práctica de la docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmáticos. Se encontraba una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia, es decir, una disciplina heterónoma, una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que estaba insertada” (p.12)

Por ello es necesario, en la actualidad, que los docentes desarrollen habilidades de acompañamiento y preparación a los estudiantes para afrontar cuestionamientos y desafíos que las escuelas deben confrontar y la formación de anticiparse a estas necesidades.

También el (Ministerio de Educación, 2014) expresa que:

“El país ha establecido un rumbo de consenso para la política educativa, expresado en el Proyecto Educativo Nacional. Allí se señala la necesidad de revalorar la profesión docente, no solo a través de medidas de orden laboral, sino, principalmente, replanteando el proyecto de docencia. Se requiere una nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadas en espacios de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos” (p.12).

Para que estos cambios sean duraderos en la destreza de la carrera educativa, se debe conseguir conexión en torno a la nueva forma de ver de la docencia mediante el

compromiso de los maestros que se establece en el MBDD, dicho marco tiene una visión de la profesión docente, en cuya práctica requiere una acción reflexiva, crítica y autónoma respecto al saber proceder y capacidad de resolver en cada contexto, actuando de manera colectiva con sus colegas en la planificación, evaluación y reflexión pedagógica. Dicho MBDD implementa estándares como marco de orientación a la práctica docente, define los dominios, competencias y desempeños que determinan la buena práctica de los docentes. Siendo los dominios: la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la participación de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, dimensiones que sirven para asegurar que los docentes cuenten con conocimientos disciplinares, curriculares, los cuales deben conocer, características que les permitirá ser mejores profesionales.

El año 2017, a nivel nacional, en el nivel Inicial, se dio la primera evaluación ordinaria del desempeño docente (EDD) en la cual aplicaron cuatro instrumentos de evaluación: Las rúbricas de observación de aula, (en las variantes de cuna y jardín), las pautas de observación de la gestión del espacio y los materiales en el aula, la encuesta a las familias y las pautas de la valoración de la responsabilidad y el compromiso docente.

En el ciclo I (cuna) se evaluaron 11 desempeños y en el ciclo II (jardín) 12 desempeños.

Figura 1. En la región Ancash según la Dirección de Evaluación Docente, el desempeño de los profesores tuvo un resultado como se indica:

Resumen de la EDD del Nivel Inicial-Tramo II por ciclo, región ÁNCASH

Ciclo	Total de docentes a evaluar	Docentes evaluados	Porcentaje de docentes evaluados ^{1/}	Docentes evaluados			Docentes no evaluados por diferentes causas ^{3/}
				Aprobados	Porcentaje de aprobados ^{2/}	Desaprobados	
Ciclo I (Cuna)	-	-	-	-	-	-	-
Ciclo II (Jardín)	885	856	97 %	850	99 %	6	29
Total región	885	856	97 %	850	99 %	6	29

1/ Porcentaje de docentes evaluados = (Docentes evaluados/Total de docentes a evaluar) x 100 %

2/ Porcentaje de aprobados = (Docentes aprobados/Docentes evaluados) x 100 %

3/ Los profesores que estaban sujetos a evaluación en el Tramo II y que no pasaron o no culminaron este proceso debido a causas fortuitas, de fuerza mayor o ajenas a su voluntad serán evaluados el año 2019.

Fuente: Dirección de Evaluación Docente-Evaluación Ordinaria del Desempeño Docente del Nivel Inicial-Tramo II, 2018

Tabla 1b

Resumen de la EDD del Nivel Inicial-Tramo II por ámbito, región ÁNCASH

Ámbito	Total de docentes a evaluar	Docentes evaluados	Porcentaje de docentes evaluados ^{1/}	Docentes evaluados			Docentes no evaluados por diferentes causas ^{3/}
				Aprobados	Porcentaje de aprobados ^{2/}	Desaprobados	
Urbano	423	412	97 %	409	99 %	3	11
Rural	462	444	96 %	441	99 %	3	18
Total región	885	856	97 %	850	99 %	6	29

1/ Porcentaje de docentes evaluados = (Docentes evaluados/Total de docentes a evaluar) x 100 %

2/ Porcentaje de aprobados = (Docentes aprobados/Docentes evaluados) x 100 %

3/ Los profesores que estaban sujetos a evaluación en el Tramo II y que no pasaron o no culminaron este proceso debido a causas fortuitas, de fuerza mayor o ajenas a su voluntad serán evaluados el año 2019.

Nota. Los docentes del nivel primaria a nivel nacional y local en el año 2020 tenían establecido su evaluación del desempeño, postergándose por la pandemia de la Covid 19. Fuente (Dirección de Evaluación Docente, 2018).

A continuación, se presentan antecedentes investigativos identificados tras una revisión bibliográfica especializada que conciernen con las variables en estudio:

Gomero (2020), En su tesis doctoral denominado “Plan de monitoreo integral pedagógico en el desempeño del docente de educación básica regular. Ancash, 2019” tuvo el siguiente objetivo de determinar los efectos que produce el en el ejercicio de los maestros del nivel primaria en la Región Ancash, 2017 – 2019. Esta investigación manejó el método cuantitativo, siendo un estudio aplicado, con un corte longitudinal, aplicando un diseño experimental, de tipo pre experimental, utilizándose como instrumento para la cogida de datos una ficha de monitoreo y la asistencia al Desempeño Docente, para realizar dicho análisis de datos utilizó la medida de tendencia central y la desviación estándar, también fue probado estadísticamente por la hoja de cálculo Microsoft Excel, obtuvieron los resultados que se muestran en las tablas, cuya población está conformada por 1053 docentes de la UGEL Huarmey ,Huaraz, con una muestra de 127 docentes, determinando prontamente a la aplicación que la variable que el Plan de Monitoreo Integral Pedagógico tiene una influencia significativa en el desempeño de los docentes de zona rural de Huarmey y zona urbana de Huaraz y con una media de 5.260 cuya implicancia se encuentra en el intervalo de $[5 - 8 >$ puntos. (pp. 25-44).

Nino (2019), en el artículo denominado “Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux” emite una reflexión y plantea la lectura de unos axiomas de la Pedagogía crítica y sus contribuciones al contexto pedagógico parte de las indagaciones de Paulo Freire y Henry Giroux. Se recalca la meditación de uno y otro autor sobre la relación existente entre política, educación y lo importante de desplegar el pensamiento crítico. El contenido pretende exponer que la firme investigación sobre lo humano logra personificar un dispositivo desequilibrante del mandato neoliberal, a través de una discusión sobre lo humano como el criterio de adaptación expuesto en el neoliberalismo y que es cuestionado por la Pedagogía crítica. Se hace un acercamiento a la dimensión política en educación propuesta por Freire y luego desde la crítica cultural de Giroux con

afectación en sus aportaciones al conocimiento de pensamiento crítico y al sentido del docente como intelectual. Por último, se contiene el papel de la educación frente a la progresiva burocratización de lo humano en el siglo XXI. (pp. 133-143).

Quiriz y Tobon (2019), en el artículo “Fortalezas y los aspectos a mejorar de la Evaluación del Desempeño Docente en México, considerando a la Socioformación y Experiencias Internacionales” tiene el propósito de diseñar la evaluación de los maestros a través del estudio de las fortalezas y los aspectos a corregir de la Evaluación del Desempeño Docente en México, tomando a la Socioformación y las prácticas de demás países en la evaluación a docentes. La metodología aplicada fue el análisis documental, encontrándose que esta evaluación es administrativa y prevalece las sapiencias teóricas de los maestros. Los instrumentos aplicados son estándares y no considera el contexto educativos de los docentes; se finiquita que esta evaluación debe cambiar la metodología y los instrumentos, tomando la socioformación, para crear procesos formativos de reflexionar ,retroalimentar ,evaluación, sobre el trabajo diario de los funcionarios educativos; desplegar las capacidades de los alumnos y ofrecer instrumentales educativas utilizables para optimizar la educación, así como las habilidades docentes para convertir en intermediarios y gestores, dejando de lado el papel de instructivo. (p. 101)

Ossa et al (2018), en su investigación doctoral “Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes Iberoamericanos” refiere que el estudio asumió tal objetivo de conocer la conceptualización y lo tipos de intervención en pensamiento crítico utilizados en la formación pedagógica en Iberoamérica. Cuya metodología se partió en dos tiempos; inicialmente, una exploración sistemática de investigaciones cuyos datos y criterios arrojaran los conceptos “pensamiento crítico”, “intervención” y “pedagogía”, encontrándose en esa búsqueda 21 artículos; a posterior se eligió aquellos relacionados a España y Latinoamérica, hallando 7 que manifestaban las medidas; usándose el análisis de contenido para las definiciones del estudio sobre pensamiento crítico. Los efectos exponen que el concepto de pensamiento crítico muestra disímiles definiciones; también, coexiste variedad de tipos en correspondencia a persistencia y metodologías de programas; últimamente se halla impactos positivos de los programas en los estudiantes. Se discute que es una competitividad esencial para el desempeño docente, pero difícilmente comprendida y admitida, aunque permite optimizar la manera en que el maestro examina su desempeño y toma decisiones, esto no siempre es apreciado en el

sistema educativo. Las experiencias de su promoción en la pedagogía en Iberoamérica son menores comparando con las aplicadas en Europa, Estado Unidos y medio oriente, y en otros espacios del conocimiento como salud o ciencias. (p. 7)

Cabrera (2018) en su tesis doctoral denominado: “Desempeño docente y calidad educativa en la Universidad Nacional de San Martín”, el autor establece el objetivo de investigación el cual fue ver cuál es el nivel de relación que existe entre el ejercicio del maestro y la calidad educativa cuya investigación es cuantitativo, es una investigación aplicada, , aplicando el método hipotético – Deductivo, con un diseño no experimental transeccional descriptivo correlacional. la técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento que se aplicó es el cuestionario con escala tipo Likert, realizo en estudio en una población de 60 docentes de la Universidad Nacional de San Martin, cuyos resultados arrojaron que hay una relación entre el desempeño docente y la calidad educativa de los docentes siendo aceptable en un 70% y un 30% es defectuosa. Se realizo el análisis inferencial utilizando el coeficiente Rho de Spearman cuyo resultó se tuvo 0,97, indicando que existe correlación positiva muy alta entre el desempeño docente y la calidad educativa, teniendo un nivel de significancia menor a 0,05 por la cual se se refuta la hipótesis nula y se admite la hipótesis alterna, es indicar que, existe evidencia en la estadística para aseverar que coexiste correspondencia significativa entre el desempeño docente y la calidad educativa. (pp. 31-36).

Choque (2017) en su tesis doctoral denominado: “El acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las instituciones educativas focalizadas del nivel primaria, el Agustino, 2017”. Hubo como objetivo establecer la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente, con un tipo de investigación cuantitativo aplicada, con un diseño no experimental transversal descriptivo correlacional, teniendo una población de estudio de 202 docentes del nivel primaria de la localidad del Agustino cuya técnica manejada fue la observación mediante el instrumento de una rúbrica expuesto por el Minedu, con una validez del instrumental establecido por un juicio de experto con un 87%, de confiabilidad del instrumento manipulando el coeficiente Alfa de Cronbach el mismo que tuvo resultados superiores a 0,80 en uno y otro variables. Los resultados muestran que de la aplicación del 100% de docentes que tuvieron acompañamiento, en el aspecto del desempeño docente, el 27,2% se halla en el nivel IV, y el 31,7% se localizan en el nivel III, el 22,3% en el nivel II y

el 18,8% se hallan en el nivel I, al realizar el análisis inferencial aplicando el coeficiente Rho de Spearman tuvo como resultado 0,650 indicando que hay una relación positiva moderada entre la variable del acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, con un grado de significancia menor a 0,05, por la cual se rechaza la hipótesis nula y se admitió la hipótesis alternativa. Mostrando ello que concurre evidencia estadística para aseverar que el acompañamiento pedagógico tiene una relación significativa con el desempeño docente en las instituciones seleccionadas del nivel primario, en la localidad aplicada (pp. 43-47).

Rosales (2016), en su tesis doctoral denominado “Pensamiento Reflexivo Crítico y las Habilidades Sociales en Docentes de la UGEL 04 - Trujillo Sur Este, 2016”, cuyo objetivo fue determinar la relación existente entre ambas variables; cuyo método hipotético deductivo con un estudio no experimental cuyo diseño correlacional para recolectar datos utilizó como técnica y como instrumento confiable la encuesta, siendo objetivo y válido, en tablas estadísticas y gráficos se muestra la tabulación de resultados evidenciando el impacto que tiene las capacitaciones efectuadas por el Ministerio de Educación sin anticipadamente un proceso de disposición actitudinal del docente. Con una población de 963 maestros aplicando una muestra de 96 docentes selectos por comodidad, cuyos datos fueron proporcionados por la jurisdicción de la UGEL 04 Trujillo Sur Este con un total de docentes de 21 instituciones educativas de educación secundaria; determinándose los siguientes consecuencias de la aplicación de las tablas estadísticas, confirmando la hipótesis con una correlación en 0,618 la cual muestra que existe relación directa moderada significativa, con un p-valor = 0.000 (p-valor <0.01). Ello expone la influencia que existe en el nivel del Pensamiento Reflexivo Crítico en su labor pedagógico y el desarrollo de habilidades sociales en los docentes de educación secundaria y por ello se deduce que existe una correlación significativa y progresiva de interacción entre las variables para concebir las similitudes que interactúan entre lo personal y social del profesional docente, que se halla laborando, lo que ratifica la apariencia de las teorías cognoscitivista-humanista en la variable reflexivo-crítica y su relación con las destrezas sociales que proponen Lazarus & Folkman, en el progreso de las actitudes del experto, en su labor académico.(pp. 50-75).

Salcedo (2016), en su investigación doctoral denominada: “Propuesta modelo de capacitación socio crítico, sistémico e inteligencia emocional de capacitación en los

docentes del nivel secundario de la Unidad de Gestión Educativa 04 Trujillo Sur Este-2016”, cuyo objetivo de la actual investigación es establecer el nivel de acercamiento de las capacitaciones con un modelo de capacitación cuyos rasgos socio crítico, sistémico e inteligencia emocional en maestros del nivel secundaria. El Tipo de investigación es no experimental, por no existir manejo activa de cualquier variable en los que se observa los sucesos en su ambiente para después analizar, es un diseño descriptivo simple propositivo, utilizando la técnica de la encuesta como instrumento confiable para la recolección de los datos, cuyos resultados se muestra en tablas estadísticas y gráficos para luego analizarlos e interpretarlos; aplicándose a una población de 963 maestros y una prototipo de 96 docentes con selección aleatoria cuya fuente de obtención de datos fue proporcionada por maestros de educación secundaria de 21 instituciones educativas. Como consecuencia se evidencia que el 73 % de maestros no se encuentra capacitados para ser críticos-reflexivos; el 18 % en parte y el 9 % sí lo que simboliza que es necesario fortificar el pensamiento crítico reflexivo de los maestros mediante formaciones que observen el enfoque socio crítico, sistémico e inteligencia emocional. Consideramos que este piloto de capacitación docente con enfoque socio crítico, sistémico e inteligencia emocional, repercutirá a favor en los maestros del nivel secundaria. La propuesta tiene un sustento en la teoría socio critica en la que los individuos consiguen un pensamiento crítico; con enfoque holístico e integrador. (pp. 37-55).

Considerando todo lo anterior surge como planteamiento la interrogante de ¿Cómo diseñar un programa con un Enfoque Crítico Reflexivo para mejorar el Desempeño Docente en el Nivel Primaria - Institución Educativa Antenor Sánchez en el 2019?

Así también, pese a los constantes avances e innovaciones educativas que se han tenido hasta la actualidad, la educación en los últimos años está en proceso de cambio, siendo este constante cambio un desafío para la docencia que aún no supera los modelos tradicionales, la presente investigación deberá afrontar diversos tipos de restricciones tanto desde el punto teórico pues si bien existen estudio relacionados a nivel internacional, a nivel nacional y local son escasos.

A partir del punto de vista de diligencia, la presente investigación, posee un carácter intencionado y no aleatorio y enfocado en los profesores de la institución educativa “Antenor Sánchez”, y a pesar de que esta muestra pueda ser apreciada como de poca

significatividad, se proyecta a que la propuesta genere resultados que se proyectará en toda la comunidad estudiantil que hasta la fecha está siendo afectada por los inadecuados procesos pedagógicos.

En términos prácticos, el alcance que considera la amplitud de la variable dependiente desempeño docente se ha delimitado a los cuatros dominios en los aspectos de preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para los aprendizajes de los alumnos, participación en la gestión de la escuela y comunidad, progreso de la profesionalidad e identidad docente y algunas competencias y desempeños seleccionadas respecto a los dominios.

La investigación llega hasta una fase de generación de una propuesta, considerando para su pertinencia los datos conseguidos de la aplicación de instrumentales a la muestra de estudio. Este hecho responde a las interferencias para la aplicación del programa debido a los factores condicionantes generados por la emergencia sanitaria por el Covid 19 puesto que las instituciones no se encuentran trabajando de manera presencial y toda coordinación es virtual con la parte administrativa y docente, fue todo un reto comprometer a cada uno de los participantes , en tanto la investigación es realizada por un solo responsable y no a un equipo de trabajo, haciendo que el esfuerzo, costos y demás restricciones se vean acrecentados.

Es importante recalcar, que la educación es un fenómeno social y como tal tiene la incidencia de diferentes factores que limitan, condicionan y/o fortalecen su pertinencia para con los objetivos educativos propuestos que demandan respuestas conjuntas y articuladas entre los órganos estatales, docentes, estudiantes, y las familias en la educación. En nuestra sociedad el sector presenta una serie de dificultades, problemas expuestos que nos dan luces sobre las diferentes dificultades que presenta la docencia desde su proceso formativo hasta el ámbito de desempeño profesional, siendo esta problemática no exclusiva de nuestro país; sino que se presenta en diferentes contextos, sobre todo en Latinoamérica.

Nuestros países iniciaron sus evaluaciones docentes a partir de los resultados emitidos de los estudiantes en las primeras evaluaciones PISA organizado por la OCDE en el año 2020, teniendo un resultado por debajo de los países industrializados, relacionándose a la falta de preparación del docente, prácticas netamente expositivas y bajos salarios. Dichas evaluaciones docentes empezaron con un marco normativo establecido en las

carreras públicas magisteriales iniciándose en México en 1993 y en el Perú en el año 2017 con el nivel inicial, cuya evaluación propuso dos categorías: aprobó y no aprobó, reportándose la aprobación del 99.3 % de maestros que participaron en la evaluación de la observación del aula, gestión del espacio, materiales del aula, encuestas a las familias, compromiso. Sin embargo, el análisis de los resultados de la rúbrica en clase para estos docentes, en algunos aspectos mencionados hay necesidad de mejoras específicas como: el trato del docente a los estudiantes, su sensibilidad ante ellos, la promoción de autonomía y habilidades de lenguaje. En el año 2020 quedó suspendida la evaluación docente para el nivel primaria por la pandemia del coronavirus.

Los marcos normativos educativos establecen una serie de estímulos y responsabilidades tales como la ley N° 29944 de la carrera pública magisterial con la que establece un programa de exámenes tanto para el ingreso al nombramiento docente y ascensos a las escalas cada ciertos años los cuales pueden mejorar sus haberes, el siguiente documento es el Proyecto Educativo Nacional con diversas orientación estratégicas, estableciendo en el numeral 02, que los docentes en todo el sistema educativo debe ser comprometido en el logro de aprendizaje de sus estudiantes, comprendiendo sus necesidades y entorno social, cultural y ambiental sin discriminación desempeñándose con ética, integridad, profesionalismo construyendo vínculos afectivos positivos.

Los estudiantes a nivel nacional son evaluados anualmente con las pruebas censales (ECE), entre el 2016 y 2018, los resultados estudiantiles con un nivel “satisfactorio” de aprendizaje aumentó en lectura y matemática en 4° grado de primaria, en 2° grado de primaria en Matemática muestran una “baja considerable” entre 2016 y 2018. En este tiempo, la cifra de estudiantes con nivel satisfactorio en el área bajó de 34,1% a 14,7%, expresa una disminución de cerca de 20 puntos porcentuales, en correspondencia a Lectura, en igual grado, la evaluación muestral lanzó un descenso de 8,6 puntos porcentuales en el igual espacio de tiempo.

Es así que teniendo en cuenta lo expuesto se pretende optimizar la práctica de los profesores de una Institución Educativa, considerando el enfoque crítico reflexivo a partir de un diagnóstico a través de la autoevaluación y el análisis de las necesidades encontradas; las cuales mediante los talleres y sesiones innovadoras que se proponen y compromisos establecidos contribuirán a la mejora continua que debe aspirar un docente comprometido con el beneficio de los aprendizajes esperados en la escuela.

En tal sentido el estudio representa un aporte teórico científico, en tanto ha estructurado fundamentos sólidos respecto a las variables de estudio referente al enfoque crítico reflexivo y el desempeño docente desde un análisis mundial, nacional y local. Así como para la sostenibilidad de la propuesta.

La contribución práctica lo constituye la propuesta, ya que se precisa en el basamento metodológico para la producción de una propuesta, que se estructurará en el procesos y etapas, objetivos específicos y acciones, como camino para la implementación, aplicación y validación del programa con un enfoque crítico reflexivo que pretende contribuir a la efectividad de la práctica docente desde la normativa que establece el ministerio de educación en su marco del buen desempeño docente.

El aporte práctico se centra en el tipo y diseño de investigación seleccionada atendiendo al contexto actual y cuidando la rigurosidad de los procesos de esta investigación que se realizará en la Institución educativa “Antenor Sánchez” cuyos niños vienen de familias con muchas carencias educativas, afectivas, emocionales y un nivel socio cultural deficiente, siendo la población beneficiará 24 docentes del nivel primario y a 480 estudiantes que cursan sus años escolares de la Institución Educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

El objetivo central de esta investigación fue Diseñar un programa basado en el enfoque crítico reflexivo para mejorar el desempeño docente en la Institución Educativa “Antenor Sánchez”. Y como objetivos específicos, se cuentan con: Identificar el nivel de desempeño de los docentes en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes en la Institución Educativa “Antenor Sánchez”; Identificar el nivel de desempeño de los docentes en la dimensión evaluación para los aprendizajes de los estudiantes en la Institución Educativa “Antenor Sánchez”; Identificar el nivel de desempeño de los docentes en la dimensión desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en la Institución Educativa “Antenor Sánchez”.

Elaborar una propuesta de un programa basado en el enfoque crítico reflexivo para mejorar el desempeño docente en el nivel primario en la Institución Educativa “Antenor Sánchez”.

Variables e indicadores de la investigación.

La única variable de este estudio es el Desempeño Docente. Apolaya (citado por Estela 2020), expresa que “una variable es la propiedad, característica o atributo de las personas

u objetos; los cuales adquieren diferentes valores y que cambian de un sujeto a otro y en el mismo sujeto en diferentes tiempos” (p.11).

Según Estela (2020), plantea en la investigación descriptiva con diseño descriptivo – propositivo, dos variables la diagnóstica y la propositiva, en tal caso las variables propuestas en este estudio serían las subsiguientes:

Variable diagnóstica: Desempeño Docente.

Variable propositiva: Programa con enfoque crítico reflexivo. (p15).

En lo expuesto, se adopta la enunciación que se cita en Apolaya, pero no la propuesta de Estela respecto a las variables, por lo vertido, se determina que la única variable a utilizar en la presente investigación es el Desempeño Docente, pues es a ella que se establece la exploración, descripción, análisis, explicación y proyección etc. Y es la única que adquiere diferente valor entre las personas de la unidad de análisis.

Tipo de investigación según su profundidad

Las tipologías a utilizar en las diversas investigaciones se encuentran relacionadas a los objetivos propuestos. La profundidad del presente estudio es de tipo básico descriptivo, ya que busca “especificar las propiedades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al.,2014, p.92).

Según Barrera (citado por Hurtado, 2015) afirma que “una planificación con enfoque holístico integra la retroinstrospescción, la cual resume un abordaje al pasado, presente y futuro”, por ello en el presente informe el estudio abarca diversas etapas ,tales como anteriores a la parte descriptiva, posterior a ella incluso algunas que no limitan la descripción.

Por lo expuesto la presente investigación es proyectiva, pues establece procesos de indagación que acaba en una propuesta de solución a un determinado contexto. Dicho proceso empieza con la exploración, implicando la descripción, explicación y propuesta de cambio, sin ser necesario de aplicar lo propuesto, por ello se propone alternativas a una determinada situación a través de un proceso de indagación (Hurtado, 2015).

Hurtado (2012), explica que las investigaciones proyectivas “diseñan los planes de acción de las investigaciones posteriores” (p.134).

Siendo el tipo de investigación descriptivo proyectivo.

Diseño

El presente estudio cuenta con un diseño Transeccional Descriptivo Propositivo en tanto que: “precisa de la obtención de datos en un tiempo único, respecto a la población determinada, a fin de plantear un tratamiento sin intención de administrar”. (Sanchez, 1996)

Estela (2020), describe como una investigación que: “recoge información de un fenómeno, donde se hace un diagnóstico y evaluación. Luego se realiza un análisis y fundamentaciones de teorías y finaliza con una propuesta de solución” (p.10).

Para este estudio la población estuvo conformada por 24 profesores del nivel primario de la institución educativa “Antenor Sánchez”, ubicada en el distrito de Chimbote.

La muestra lo constituye un conjunto específico y definido que se extrae de algunas variables o fenómenos de la población (Arias, 2006), (Rojas-Soriano, 2013).

Para el presente estudio se ha recurrido al muestreo probabilístico obtenido de la siguiente formula:

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

Dónde:

n: Tamaño de la muestra

z: Nivel de confianza deseado

p: Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q: Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e: Nivel de error dispuesto a cometer

N: Tamaño de la población

Para hallar el tamaño de la muestra tenemos que:

Margen de error: 5%

Nivel de confianza: 95%

Población: 24

Tamaño de muestra: 23

Se debe precisar que, para el enfoque cuantitativo, el tamaño de la muestra y esta determina tomando en cuenta los parámetros de la población que se desea investigar, y “está determinado propiamente por el nivel de precisión requerido, y por error de

muestreo aceptable” (Tamayo y Tamayo, 2003), p. 180. Es así que para el presente estudio la muestra fue determinada a través de un muestreo estadístico, cuyo procesamiento ha permitido definir la cantidad de 23 docentes del nivel primaria de la institución educativa “Antenor Sánchez”, ubicada en el distrito de Chimbote a quienes se debe aplicar el instrumento de estudio.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnicas:

Según (Palella, 2012), La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos quienes, en forma anónima, las responden por escrito. (p.123).

Para este caso se utilizará la encuesta para identificar el desempeño de los docentes de la Institución.

Instrumento:

El cuestionario: El presente cuestionario de autoevaluación está conformado por tres dimensiones que hacen referencia al desempeño docente concerniente a la preparación para el aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, estuvo organizado por 30 ítems, con escala de siempre, casi siempre, a veces y nunca, dicho instrumento nos sirvió para conocer el desempeño docente en la institución educativa “Antenor Sánchez”, los cuales fueron validados por 3 juicios de expertos. Para definir de la confiabilidad del instrumento se aplicó el cuestionario a 30 personas bajo supervisión de la investigadora, determinándose la fiabilidad, a fin de determinar la consistencia interna. El Alfa de Cronbach respecto a la totalidad de la escala es de 0,850 siendo el instrumento confiable para su aplicación. (Anexo 08).

Figura 2. Resultado de la aplicación de la fiabilidad del instrumento utilizando el Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,850	,845	30

Nota. Se puede observar que el resultado de la aplicación del Alfa de Cronbach es 0,85 siendo un resultado aceptable para la confiabilidad. Fuente: Anexo 08.

Procedimiento para la recolección de datos.

Para la recolectar los datos, se solicitó el permiso a la institución respectiva, luego se consultó la participación de los docentes del nivel primaria siendo un total seleccionado de un número de 23 profesores, procediendo a enviar el cuestionario de autoevaluación a los docentes utilizando los formularios de google la cual sirvió para que el docente se autoevalúe mediante la valoración establecida y proceder a procesar los datos a través de la estadística descriptiva inferencial así determinar las necesidades de aprendizaje, realizar la propuesta del programa y elaborar el presente informe.

Tabla 1. Valoración del desempeño docente.

VALORACIÓN	PUNTAJES ASIGNADOS
SIEMPRE	4
CASI SIEMPRE	3
ALGUNAS VECES	2
NUNCA	1

Nota. Cuadro de valores y puntajes asignados a las dimensiones

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

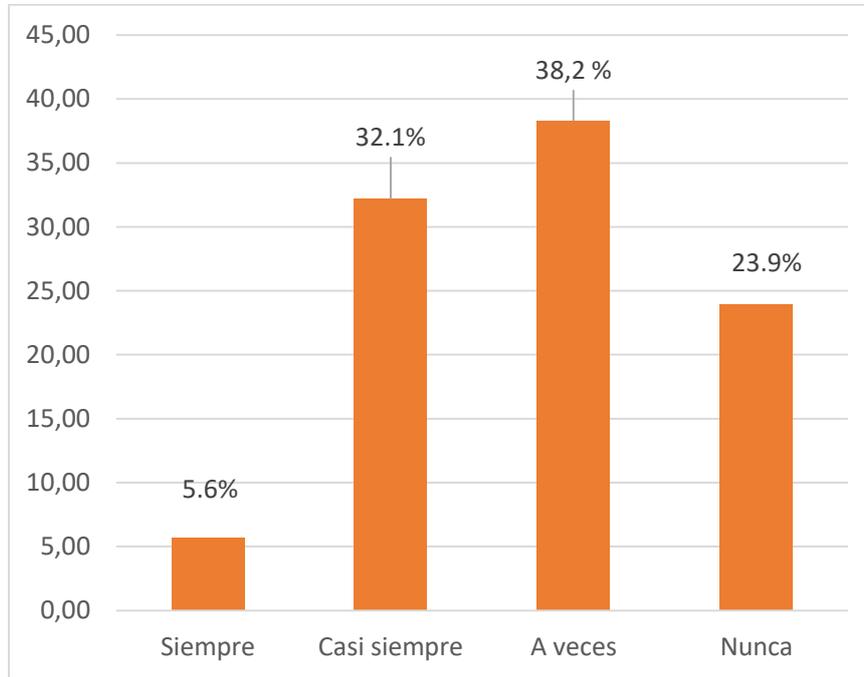
Los resultados del desempeño docente de los docentes de la I.E. “Antenor Sánchez”, registraron la siguiente información.

Tabla 2. Preparación del aprendizaje de los docentes de la I.E. Antenor Sánchez.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	4	1.3
Casi siempre	3	7.4
A veces	2	8.8
Nunca	1	5.5
TOTAL	23	100

Nota. Resultado de la encuesta aplicada.

Figura 3. Desempeño docente en la dimensión preparación para el aprendizaje, obtenido de la encuesta de autoevaluación de los docentes de la I.E. Antenor Sánchez.



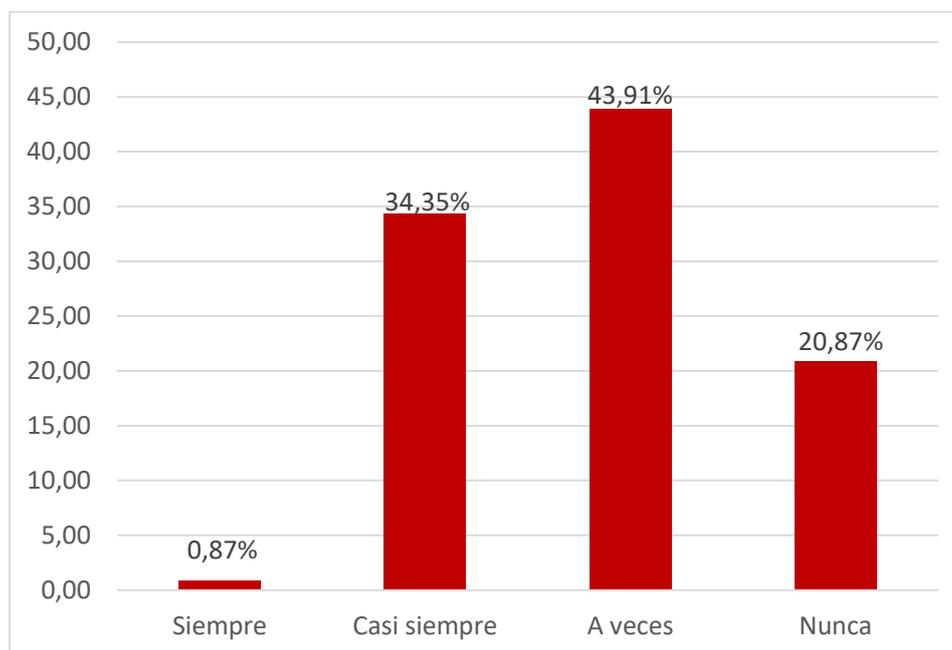
Nota. La Tabla 2 y Figura 4, muestra a 23 docentes, en ellos se ha medido la preparación para el aprendizaje y se ha identificado que el 5,6% siempre tienen una preparación. el 32.1% casi siempre lo realiza, el 38,2% a veces y 23,9% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 62,1% de docentes se encuentran en que a veces y nunca se preparan para el aprendizaje. Fuente: Elaborado por la autora.

Tabla 3. Evaluación para los aprendizajes de los estudiantes, de los docentes de la I.E. Antenor Sánchez.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	4	0.8
Casi siempre	3	34.3
A veces	2	43.9
Nunca	1	20.8
TOTAL	23	100

Nota. Resultado de la encuesta aplicada.

Figura 4. Desempeño docente en la dimensión, evaluación para los aprendizajes de los estudiantes, obtenido de la encuesta de autoevaluación de los docentes de la I.E. Antenor Sánchez.



Nota. La Tabla 3 y Figura 5, muestra a 23 docentes, en ellos se ha medido la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y se ha identificado que el 0,8% siempre evalúa los aprendizajes, el 34,3% casi siempre lo realiza, el 43,9% a veces y 20,8% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 64,7% de docentes se encuentran en que a veces y nunca evalúan para lograr los aprendizajes. Fuente: Elaborado por la autora.

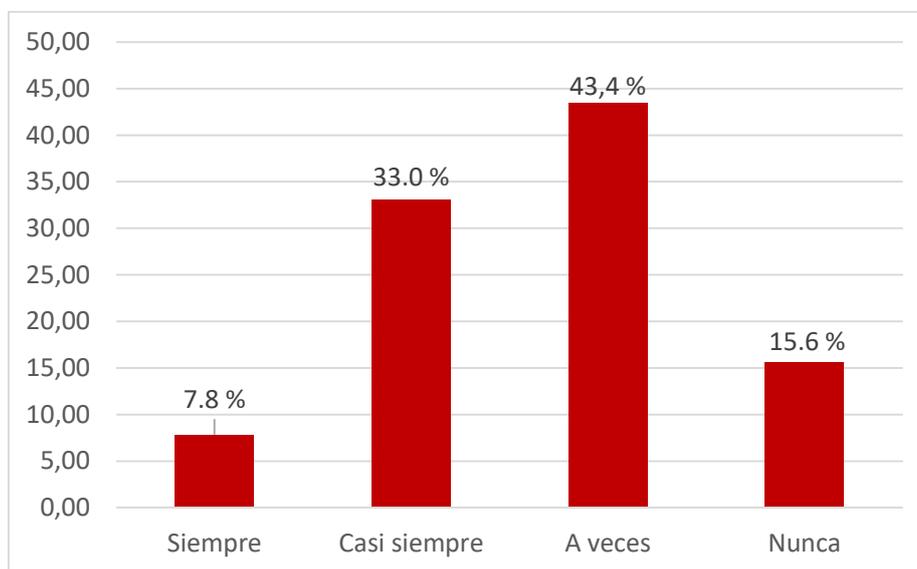
Tabla 4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente de la I.E. Antenor Sánchez.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	1.8	7.8
Casi siempre	7.6	33.0
A veces	10	43.4
Nunca	3.6	15.6
TOTAL	23	100.00

Nota. Resultado de la encuesta aplicada.

Figura 5

Desempeño docente en la dimensión, desarrollo de la profesionalidad e identidad docente obtenido de la encuesta de autoevaluación de los docentes de la I.E. Antenor Sánchez.



Nota. La Tabla 4 y Figura 6, muestra a 23 docentes, en ellos se ha medido el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente y se ha identificado que el 7,8 % siempre desarrolla su profesionalidad e identidad, el 33.0% casi siempre lo realiza, el 43,4% a veces y 15,6% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 59,0% de docentes se encuentran en que a veces y nunca desarrollan la profesionalidad e identidad. Fuente: Elaborado por la autora.

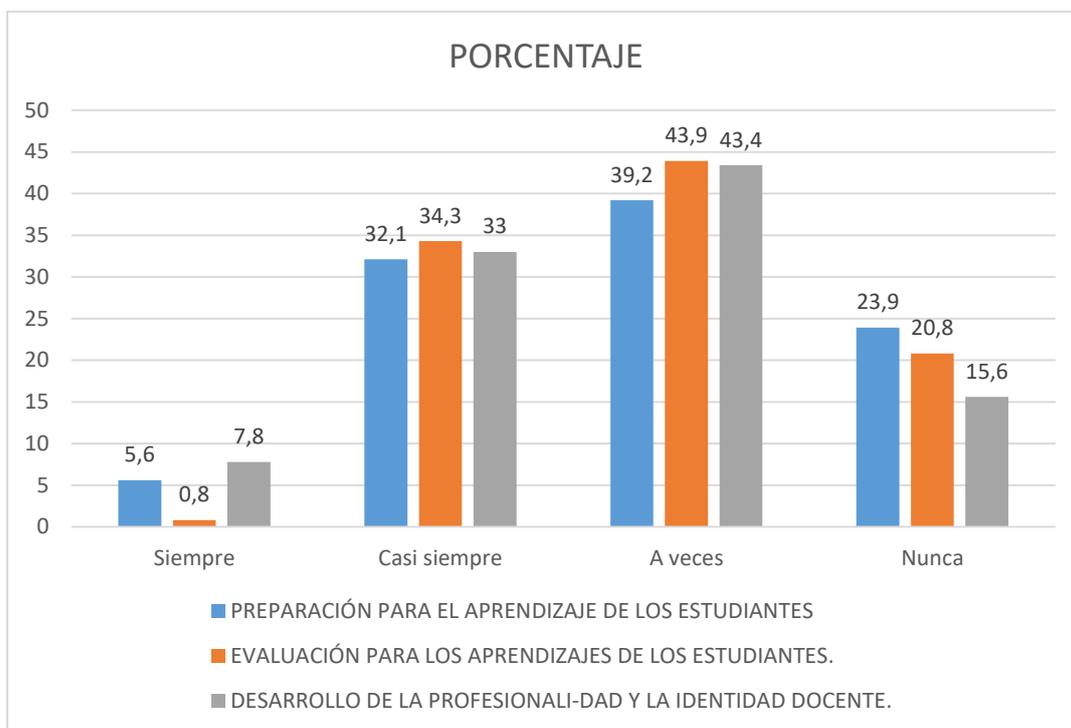
Tabla 5 *Preparación para el Aprendizaje, Evaluación para los Aprendizajes, Desarrollo de la Profesionalidad y la Identidad Docente de la I.E. Antenor Sánchez*

	Frecuencia			Porcentaje (%)		
	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Evaluación para los aprendizajes de los estudiantes.	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Evaluación para los aprendizajes de los estudiantes	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.
Siempre	1.3	0.2	1.8	5.6	0.8	7.8
Casi siempre	7.4	7.9	7.6	32.1	34.3	33
A veces	8.8	10.1	10	39.2	43.9	43.4
Nunca	5.5	4.8	3.6	23.9	20.8	15.6
TOTAL	23	23	23	100	100	100

Nota. Encuesta aplicada por la Autora.

Figura 6

Desempeño docente en las dimensiones, preparación para el aprendizaje, evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, obtenido de la encuesta de autoevaluación de los docentes de la I.E. Antenor Sánchez.



Nota. La Tabla 5 y Figura 7, muestra los comparativos entre las dimensiones de 23 docentes, en ellos se identifica que en la opción nunca la dimensión desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente tiene un porcentaje de 15,6 %, evaluación para los aprendizajes un 20,8 % y preparación para los aprendizajes un 23,9 %, en la opción a veces la dimensión desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente tiene un porcentaje de 43,4 %, evaluación para los aprendizajes un 43,9 % y preparación para los aprendizajes un 39,2 %, en la opción casi siempre la dimensión desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente tiene un porcentaje de 33 %, evaluación para los aprendizajes un 34,3 % y preparación para los aprendizajes un 32,1 %, en la opción siempre en la dimensión desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente tiene un porcentaje de 7,8 %, evaluación para los aprendizajes un 0,8 % y preparación para los aprendizajes un 5,6 %, sin embargo, se puede apreciar que el mayor porcentaje de docentes se encuentran en que a veces y nunca en las tres dimensiones estudiadas.

Fuente: Elaborado por la autora.

Discusión

El desempeño del total de 23 docentes encuestados muestra que la preparación para el aprendizaje se ha identificado que el 5,6% siempre tienen una preparación. el 32.1% casi siempre lo realiza, el 38,2% a veces y 23,9% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 62,1% de docentes se encuentran en que a veces y nunca se preparan para el aprendizaje.

Es necesario optimizar la preparación docente para el aprendizaje ya que la sociedad y el colegio corresponden contar con profesionales preparados y consientes del nivel de su desempeño. Señala Gomero (2020) en su investigación "Plan de monitoreo integral pedagógico en el desempeño docente de la educación básica regular" concluye que es necesario que el docente se capacitado, pero a la vez se debe complementar con un monitoreo ya que tiene una influencia significativa en la mejora del desempeño docente. En la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y se ha identificado que el 0,8% siempre evalúa los aprendizajes, el 34.3% casi siempre lo realiza, el 43,9% a veces y 20,8% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 64,7% de docentes se encuentran en que a veces y nunca evalúan para lograr los aprendizajes, se considera necesario reflexionar sobre la importancia de la evaluación para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y así mejorar la educación, para Cabrera (2018) en su investigación "Desempeño docente y calidad educativa en la Universidad de San Martín" , concluye que existe un nivel de relación entre el desempeño docente y la calidad educativa , también Tedesco (2010), afirma que "la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores, ningún país ofrece mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros". "El desempeño docente es un factor que se asocia de manera directa a la calidad de la educación" (Martínez et al., 2016).

En el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente y se ha identificado que el 7,8 % siempre desarrolla su profesionalidad e identidad, el 33.0% casi siempre lo realiza, el 43,4% a veces y 15,6% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 59,0% de docentes se encuentran en que a veces y nunca desarrollan la profesionalidad e identidad, estos resultados coinciden con los encontrados por Salcedo (2016) en su investigación "Propuesta modelo de capacitación socio crítico, sistémico e inteligencia emocional de capacitación en los docentes del nivel secundario de la UGEL 04 Trujillo Sur este -2016" donde se evidencia que el 73 °/° de los docentes no se encuentran

capacitados e indica en sus conclusiones que hace falta establecerlas aplicando estrategias bajo el enfoque socio crítico reflexivo para problematizar , reflexionar mediante el diálogo y llegar a la toma de decisiones que sirva en adelante para la perfeccionamiento de la práctica docente.

Es de utilidad lo que indica Freyre en su obra “Cartas a quien pretende enseñar”, “Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa” Donald Schon que para perfeccionar lo que hacemos en la clase: debemos pensar en ella, estar dispuesto a evaluarla, sin el ánimo de caer en el desprestigio, si no utilizando como una oportunidad para afinarla, porque si no existiera cuestionamientos caería nuestra práctica en la rutina de la repetición, se trata de renovar el quehacer docente mediante el análisis del error, la imperfección, el desacierto, sólo así se vivificará el oficio de enseñar.

CONCLUSIONES

Se concluye que existe necesidades de capacitación para mejorar el desempeño docente en la institución educativa en la dimensión de la preparación del aprendizaje de los docentes cuyo estadístico indica que el 5,6% siempre realiza una preparación. el 32.1% casi siempre lo realiza, el 38,2% a veces y 23,9% nunca se preparan para el aprendizaje, sin embargo, se puede apreciar que el 62,1% de docentes se encuentran en niveles inferiores en el aspecto de preparación para el aprendizaje.

Podemos evidenciar que existe necesidades de preparación para mejorar el desempeño docente en la dimensión evaluación para los aprendizajes de los estudiantes, identificándose que el 0,8% siempre evalúa los aprendizajes, el 34.3% casi siempre lo realiza, el 43,9% a veces y 20,8% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 64,7% de docentes se encuentran en niveles inferiores en la práctica de la evaluación para lograr los aprendizajes.

En la dimensión de la profesionalidad e identidad docente y se ha identificado que el 7,8 % siempre desarrolla su profesionalidad e identidad, el 33.0% casi siempre lo realiza, el 43,4% a veces y 15,6% nunca, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de ellos el 59,0% de docentes se encuentran en que a veces y nunca desarrollan la profesionalidad e identidad, encontrándose necesidades de formación.

La propuesta establecida fue diseñada teniendo en cuenta las teorías de Tamayo (2015) en su investigación “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales

en el estudio”, donde se afirma que el conocimiento metacognitivo es un principal componente del pensamiento crítico, también se tiene los aportes de Paulo Freyre (1992-2008) en sus obras “Cartas a quien pretenden enseñar”, “Pedagogía de la autonomía”, Donald Schon (1983 - 1987), en su investigación “El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”, “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje de profesionales reflexivo” y a Rebeca Anijovich y Capellety (2018), en su obra “La práctica reflexiva en los docentes de servicio. Posibilidades y limitaciones”, dichas teorías apoyaron la construcción del programa propuesto, ayudando a estipular las 03 partes principales tales como: *La apertura* momento donde se brinda un intercambio afectivo de inicio, estableciendo normas de convivencia, se presenta el tema y la relación con el MBDD, se establece el diálogo dialogal con preguntas que ayuden a reflexionar sobre el tema a tratar. *La reflexión dialogal* – Se reflexiona mediante imágenes o frases referentes al tema, se realiza la problematización mediante la presentación de casos y preguntas abiertas, se construye el conocimiento con el conocimiento científico y se confronta con su práctica mediante diversas preguntas propiciando el debate, dialogo dialogal, argumentación, se autoevalúa expresando sus aspectos positivos y de mejora. *El compromiso de mejora*, aspectos metacognitivos de toma de decisiones donde propone acciones de mejora, recursos a utilizar y tiempos.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda entablar espacios de reflexión docente ya sea de manera individual o grupal, donde se pueda comparar la teoría en relación a la práctica y de ahí poder establecer nuevas teorías desde sus experiencias, instaurando la reflexión de la propia práctica mediante la problematización, el dialogo y la toma de decisiones para la transformación.
- Se recomienda a los directivos y docentes de la I.E. “Antenor Sánchez”, aplicar el programa propuesto para mejorar el desempeño docente en la dimensión de la preparación del aprendizaje de los docentes.
- Se recomienda a los directivos y docentes de la I.E. “Antenor Sánchez”, aplicar el programa propuesto para mejorar el desempeño docente en la dimensión evaluación para los aprendizajes de los estudiantes.

- Se recomienda a los directivos y docentes de la I.E. “Antenor Sánchez”, aplicar el programa propuesto para mejorar el desempeño docente en la dimensión de la profesionalidad e identidad docente.
- Los directivos de las Instituciones Educativas deberían ser tomada en cuenta el programa de enfoque crítico reflexivo para la aplicación, ya que ayudará a analizar sobre su propia práctica educativa y por ende mejorará el desempeño docente existente.
- Que los especialistas de la UGEL Santa y el personal directivo de las instituciones educativas promuevan capacitaciones y acompañamientos a los docentes para que a través de ellos puedan reforzar los desempeños según el marco establecido para el magisterio peruano.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adams Becker, S. C. (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education*. Madrid, España: New Media Consortium (NMC) y EDUCAUSE Learning Initiative (ELI).
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco*. Revista de Educación. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/index.html>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica* (5ta ed.). Editorial Episteme, C.A.
- Ayola, M. y. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. *Revista Boletín Redipe*, 147–165. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/595>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo en el pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 238–252. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627>
- Cabrera, T. C. (2018). *Desempeño docente y calidad educativa en la Universidad Nacional de San Martín*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_3b0669651968c0c6b7e4f8b6d6c05feb

- Carmona M. (2008). Hacia una formación reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 134-137.
- Choque, C. (2017). El acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas focalizadas del nivel primaria, El Agustino, 2017. [Tesis Doctorado]. El Agustino: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_669b66f834bbb86b6e5b2b82782d7aef/Description#tabnav
- CNE. (2010). *¿Qué es el acompañamiento pedagógico?* Obtenido de <http://propuestaciudadana.org.pe/sites/default/files/HI2-acompanamiento-pedagogico.pdf>
- CNE Consejo Nacional de Educación - Ministerio de Educación. (2020). Proyecto educativo Nacional. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6910>
- De Ibarrola, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano*. Ciudad de México. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea3.pdf>
- Dirección de Evaluación Docente. (2018). Evaluación Ordinaria del desempeño docente del nivel Inicial – Tramo II.
- Elmys H. (2003). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Obtenido de <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.2703>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*. 5 - 24. doi:<https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>.
- Espinoza, J. V. (2014). El desempeño docente y el rendimiento académico en el curso de aritmética: conjuntos, lógica proposicional del cuarto grado de secundaria. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/796>.
- Estela, R. (2020). Investigación Propositiva. Módulo 1. (I. P. Indoamerica, Ed.) Obtenido de <https://es.calameo.com/books/006239239f8a941bec906>
- Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California: California Academic Press. Obtenido de <http://www.insightassessment.com>
- Freyre Pablo. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*.
- García, C. (2016). *Programa de capacitación docente crítico reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras en la I.E. estatal N° 160 de la provincia de Pacasmayo*. Lima - Perú.: Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.
- Gomero, G. N. (2020). *Plan de monitoreo integral pedagógico en el desempeño del docente de educación básica regular*. Ancash, 2019 [Tesis doctorado]. Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_38b03cbcb96d2eeba24cb7fe9a0e4af5
- Gómez, L. F. (2019). *La evaluación del desempeño docente en la educación superior. Propósitos y Representaciones*, 479-515. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gomez, S. (2012). *ACADEMIA*. (R. T. S.C, Ed.) Recuperado el 06 de FEBRERO de 2021, de https://www.academia.edu/35808506/Metodologia_de_la_investigacion_Sergio_Gomez_Bastar_1_
- Guadalupe C., L. P. (2018). *El estado de la educación en el Perú*. Lima, Perú. Obtenido de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Hernandez, R., & Fernandez, C. y. (2014). *Metodología de la Investigación*. (M. G.-I. S.A., Ed.)
- Hurtado, J. (2015). *El Proyecto de Investigación, Comprensión Holística de la Metodología de la investigación*. (Q. Ediciones., Ed.)
- Leal, A. (2010). *Planificación educativa y evaluación de la gestión docente en educación media diversificada*. [Tesis para optar al título de Magister]. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia. Obtenido de

http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/70/TDE-2011-05-23T15:11:19Z-1001/Publico/leal_angel.pdf

Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Editorial La Torre.

Lleixa, T. G. (2018). Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos. Barcelona, España: Aguiló Gràfic SL. Obtenido de http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf

Martínez et al., G. C. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>

Martínez, R. T. (2014). El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco del buen desempeño docente*. Lima. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Ministerio de Educación. (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima. Obtenido de [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo %20de%20acomp%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&is Allowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo%20de%20acomp%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ministerio de Educación. (2016). *Estadística de calidad educativa*. Lima. Obtenido de http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=73611e52-9c28-411f-8d16-bd883ff39004&groupId=10156

Ministerio de Educación. (2017). *Enfoque Crítico Reflexivo para una nueva docencia*. Lima. Obtenido de <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Crítico%20Reflexivo.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Resultado de la evaluación Docente, nivel Inicial – Tramo II*. Lima. Obtenido de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoinicialtramo2/resultados-nacionales-y-regionales-edd2/>

Montenegro, C. (2005). Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Colombia: Edit. Coop. Editorial Magisterio.

Nino, A. Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y*

- Saberes*, 133-143. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012124942019000200133&script=sci_abstract&tlng=es
- Niños del Milenio. (2016). *Educación y aprendizaje*. Perú. Obtenido de http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2018/03/NI%C3%91OS-DEL-MILENIO_2_WEB.pdf
- Núñez, M. (2012). La planificación docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos de educación media colombiana. [Tesis para obtener el grado de Magister en educación]. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia. Obtenido de http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/70/TDE-2013-09-18T09:11:21Z-4074/Publico/nunez_de_galvis_maria_stella.pdf
- Ñaupas, H., Mejía, E., & Novoa, E. y. (2013). *Metodología de la Investigación Científica y Elaboración de Tesis. (3ª edic.)*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- OREALC/UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ossa, C., Lepe, N., Díaz, A., Merino, J. y Larraín A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes Iberoamericanos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 443-462. Obtenido de <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8432>
- Páez, R. R. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Palella, S. y. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Editorial: FEDUPEL. Obtenido de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2015/09/06/metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-3ra-ed-2012-santa-palella-stracuzzi-y-feliberto-martins-pestana-2/>
- Paul , R. y Linda, E. (2003). La Mini Guía para el pensamiento crítico , conceptos y herramientas.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ediciones Grao.

- Pinal, K. (2006). Apuntes de metodología y reacción. Guía para la elaboración de un Proyecto de tesis. Ciudad de Mexico: Universidad Panamericana.
- Quiriz , T., y Tobon S. (2019). Fortalezas y los aspectos a mejorar de la Evaluación del Desempeño Docente en México, considerando a la Socioformación y experiencias internacionales. *Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 101-115. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384603>
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Dirección de Investigación Universitaria, Universidad Nacional Hermilio Valdizán*, 7-14. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7409389>
- Ramón, R. (2015). *Las teorías de Schon y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica pedagógica*. Obtenido de <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac N°1*, 6-23.
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales (38th ed.)*. México, D. F: Plaza y Valdés Editores.
- Román, M. &. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1-6. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Rosales, D. (2016). Pensamiento Reflexivo Crítico y las Habilidades Sociales en Docentes de la UGEL 04 - Trujillo Sur Este, 2016. Trujillo, Perú: Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/15378?show=full>
- Salcedo, P. (2016). Propuesta modelo de capacitación socio crítico, sistémico e inteligencia emocional de capacitación en los docentes del nivel secundario de la Unidad de Gestión Educativa 04 Trujillo Sur Este-2016 [Tesis Doctorado]. Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_9d2cb785e72f0d0277b21e383eec7b9a

- Sánchez & Reyes, J. &. (2017). *Manual para la elaboración de plan de tesis universitaria*. Escuela Nacional Superior de Folclore José María Arguedas. Obtenido de <http://www.escuelafolklore.edu.pe>
- Sanchez, H. y. (1996). Metodología de la investigación científica. Lima: INIDE.
- Schon , D. (1987). La formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona -España: Paidós.
- Schwartzman, S. (2001). El futuro de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- SITEAL. (2013). *El analfabetismo en América Latina*. Buenos Aires: OEI, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación.
- SITEAL. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: OEI, UNESCO, Instituto Internacional de Planeación Educativa.
- Social, S. –M. (s.f.). *Instrumentos de evaluación*. Gobierno de Chile. Obtenido de http://www.sence.cl/601/articles-4777_recurso_10.pdf
- Sunkel, G. T. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas y CEPAL.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa. Obtenido de <http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf>
- Tamayo, O. Z. (2015). El pensamiento crítico en la educación , algunas categorías centrales de su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=134146842006>
- Tantaléan, L. V. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-11. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/148412>
- Tardif, M. y. (2018). La noción de profesional reflexivo en educación: Actualidad, usos y límites. *Cuadernos de pesquisa*, 388–411. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-388.pdf>
- Tedesco, J. C. (Septiembre de 2010). *Educación para una sociedad más justa*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU>

- UNESCO. (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Obtenido de <http://www.uis.unesco.org>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 1-16.
- Vendrel, M., Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: Conceptualización y Relevancia en el Seno de la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 49. doi:<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Vezub, L. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 123-140. Obtenido de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>
- Villarini, R. (s.f.). Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectiva Psicológicas*, 3 - 4.