

Rúbricas para el fortalecimiento del desempeño docente

Juan Cárdenas-Valverde
Irina Flores-Poma

César Quispe-Ayala
Juber Gavidia-Anticona



DOI: 10.35622/inudi.b.035

EDITADA POR
INSTITUTO
UNIVERSITARIO
DE INNOVACIÓN CIENCIA
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ

Rúbricas para el fortalecimiento del desempeño docente

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.035>

Juan Cárdenas-Valverde

<https://orcid.org/0000-0003-1744-5746>
jcardenasv@ucvvirtual.edu.pe

Irina Flores-Poma

<https://orcid.org/0000-0002-8563-6758>
irina.flores@epgunh.edu.pe

César Quispe-Ayala

<https://orcid.org/0000-0002-5117-783X>
cesar.quispe@unh.edu.pe

Juber Gavidia-Anticona

<https://orcid.org/0000-0001-8596-8069>
juber.gavidia@unh.edu.pe

Rúbricas para el fortalecimiento del desempeño docente
Juan Carlos Cárdenas Valverde
Irina Giovanna Flores Poma
César Quispe Ayala
Juber Amilcar Gavidia Anticona
(Autores)

ISBN: 978-612-5069-24-5 (PDF)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-09152

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.035>

Editado por Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C
Urb. Ciudad Jardín Mz. B3 Lt. 2, Puno – Perú

RUC: 20608044818

Email: editorial@inudi.edu.pe

Teléfono: +51 973668341

Sitio web: <https://editorial.inudi.edu.pe>

Primera edición digital
Puno, septiembre de 2022

Libro electrónico disponible en
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.035>

Editores:

Wilson Sucari / Patty Aza / Antonio Flores /

Diseño de portada:

David Paucar Condori

Las opiniones expuestas en este libro es de exclusiva responsabilidad del autor/a y no necesariamente reflejan la posición de la editorial.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (Peer Review Doubled Blinded)

Publicado en Perú / *Posted in Peru*



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Contenido

SINOPSIS	9
ABSTRACT	10
CAPÍTULO I	11
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	11
1.1 Antecedentes de la investigación	11
1.1.1. A nivel internacional.....	11
1.1.2. A nivel nacional	14
1.1.3. A nivel local	16
1.2 Bases teóricas que fundamentan la investigación	17
1.2.1. Requisitos de la evaluación	18
1.2.2. Condiciones de una evaluación	20
1.2.3. El agente evaluador.....	20
1.2.4. Clasificación de los instrumentos de evaluación.....	21
1.2.5. Evaluación alternativa en la sociedad del conocimiento	22
1.3 Bases conceptuales.....	23
1.3.1. La rúbrica	23
1.3.2. Desempeño docente.....	43
CAPITULO II.....	76
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y MARCO METODOLÓGICO.....	76
2.1 Descripción del problema	76
2.1.1. Problema general.....	80
2.1.2. Problemas específicos.....	80
2.2 Objetivos de investigación.....	80
2.2.1. Objetivo General	80
2.2.2. Objetivos Específicos.....	80
2.3 Método, diseño y tipo de investigación.....	81
2.3.1 Métodos de investigación	81
2.3.2. Diseño de investigación.....	82
2.4 Cuadro de variables, temas o unidades de investigación	82
2.4.1. Variables.....	82
2.4.2. Operacionalización de las variables	83
2.4.3. Escala de medición	87
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.....	87

2.5.1. Técnicas.....	87
2.5.2. Instrumentos.	87
2.5.3. Validación y confiabilidad del instrumento.....	87
2.6. Procedimientos de investigación.....	93
CAPÍTULO III	95
EXPOSICIÓN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	95
3.1. Exposición resultados	97
3.1.1. Resultado 1	97
3.1.2. Resultado 2	126
3.2 Discusión	136
3.3 Conclusiones.....	139
REFERENCIAS	141
ANEXOS	146

SINOPSIS

La investigación comenzó con la interrogante: ¿Cuál es la influencia de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo (Perú)? El objetivo fue: Determinar la influencia de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo. La hipótesis fue: La aplicación de la rúbrica tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo. La investigación fue de tipo aplicada, ya que se aplicó la rúbrica para el desarrollo del desempeño docente. Los métodos fueron: científico, descriptivo, experimental y estadístico. El diseño de investigación fue de un solo grupo solo después. La población estuvo conformada por los docentes de las instituciones educativas de la provincia de Huancayo y la muestra, por algunos docentes de dichas instituciones. Las técnicas de recopilación de datos empleadas fueron: observación, encuesta y fichaje. En las técnicas de procesamiento y análisis de datos se utilizó: la estadística descriptiva e inferencial. La conclusión es: La aplicación de la rúbrica tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.

Palabras clave: rúbrica, desempeño docente, provincia de Huancayo.

ABSTRACT

The research began with the question: What is the influence of the rubric in the development of the teaching performance of teachers in the province of Huancayo (Peru)? The objective was: To determine the influence of the rubric in the development of the teaching performance of teachers in the province of Huancayo. The hypothesis was: The application of the rubric has a positive influence on the development of the teaching performance of teachers in the province of Huancayo. The research was of an applicative type, since the rubric for the development of teaching performance was applied. The methods were: scientific, descriptive, experimental and statistical. The research design was single group only after. The population was made up of teachers from educational institutions in the province of Huancayo and the sample, by some teachers from these institutions. The data collection techniques used were: observation, survey and recording. In data processing and analysis techniques, the following were obtained: descriptive and inferential statistics. The conclusion is: The application of the rubric has a positive influence on the development of the teaching performance of teachers in the province of Huancayo.

Keywords: rubric, teaching performance, province of Huancayo.

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes de la investigación

En la búsqueda de trabajos relacionados a la rúbrica de evaluación y al desempeño docente hemos encontrado las siguientes investigaciones:

1.1.1. A nivel internacional.

Torres (2010) en su tesis de la Universidad de Sevilla-España encuentra que la rúbrica supone –para el docente que la utiliza– una nueva forma de entender y de llevar a cabo los procesos de evaluación, a la vez que un mayor acercamiento por parte del estudiante a la función tutorial que éste desempeña. Debe entenderse, por ende, que la evaluación adquiere un sentido más real, conectando con la actividad inmediata del alumnado sobre el trabajo que realiza y los aprendizajes que adquiere. Por su parte, el estudiante encuentra en la rúbrica una manera clara de conocer las expectativas del docente respecto a lo que éste espera que haga en una determinada situación de aprendizaje. También, se sirve de los criterios establecidos para evaluar, tomándolos a modo de pautas que le guíen para alcanzar más fácilmente sus objetivos de aprendizaje. Cabe destacar que dicha herramienta ayuda a los estudiantes a situar con precisión las dudas y problemas que se les plantea en el transcurso de su actividad de aprendizaje.

Domínguez et al. (2010) manifiestan en su tesis para la Universidad de del Estado de Morelos-México que: Se presenta una rúbrica para evaluar mapas conceptuales cuyo propósito es guiar la interpretación del docente en la evaluación de mapas conceptuales elaborados por alumnos universitarios a partir de la lectura de texto. En la rúbrica se integran aspectos cualitativos, enunciados a través de categorías y niveles de desempeño, y aspectos cuantitativos, que permiten expresar un puntaje otorgado al mapa conceptual. La valoración cualitativa es importante para propiciar el uso del mapa conceptual como parte de las estrategias metacognitivas, orientando la reelaboración con la finalidad de ayudar a los alumnos a una mayor comprensión de los conceptos en los textos que se leen. La valoración cuantitativa

sirve como un valor de referencia para reconocer el cambio o mejora sucesivas reelaboraciones del mapa conceptual.

Flores (2009) en su tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid-España manifiesta que: Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Concluye: En el estudio desarrollado se considera como primer criterio el referido al dominio de los contenidos de las disciplinas y el marco curricular nacional, este se desglosó en seis descriptores que describen las competencias profesionales que el profesor pone en acción; las consideradas por el 60% y más de la muestra que siempre la ponen en acción están: a) La consideración de los principios y conceptos de las disciplina que se enseña, b) El considerar las diferentes perspectivas y nuevos desarrollo de ellas y c) La incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones. Sin embargo, es preocupante que los profesores, cuando planifican relacionan los contenidos de las disciplinas con el contexto y con otras disciplinas, ya que sólo el 39,2% declaran que siempre lo hacen, aquello estaría reflejando por un lado la descontextualización y la escasa actualización de los contenidos tratados. A raíz de ello, es posible proyectar una dualidad, por un lado, los alumnos estarían recibiendo una enseñanza de contenidos descontextualizados y los profesores estarían reflejando un deficiente dominio de los contenidos y una incapacidad de relacionarlos con otras disciplinas del saber. El segundo criterio considerado está referido al conocimiento de las características, saberes y experiencias de sus estudiantes, desglosado en ocho descriptores que describen las competencias que los docentes deben poner en acción, la que es movilizada siempre en un porcentaje del 60% de los profesores es la referida a lograr conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, sin embargo, sólo el 54,4% de ellos manifiestan que siempre consideran en las planificaciones las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, una desarticulación a la luz de lo manifestado, pues si un porcentaje amplio de los profesores manifiesta que posee conocimiento de las fortalezas y debilidades de

sus estudiantes, los diseños de aulas debiesen abordar las características de ellos. Otra mirada de aquello dice relación con la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje no solo descontextualizadas sino que también desarticuladas con el conocimiento de los estados de desarrollo de los estudiantes. En orden decreciente se observan las siguientes competencias: el conocer las características del desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes y el considerarlas en las planificaciones con un 55,9% y 55% de los profesores que manifiestan que siempre lo hacen, luego el lograr conocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos y el considerarlas en las planificaciones alcanzan un 39,2% y 37,3% respectivamente de profesores que declaran hacerlo siempre. En último lugar se ubican las competencias referidas al conocimiento de las diferentes maneras de aprender de los estudiantes y el considerar éstas en las planificaciones. En todas las competencias de este criterio se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras las que en mayor porcentaje declaran ponerlas en acción siempre. Mas es posible vislumbrar una situación preocupante, ya que a pesar de que haya diferencias en el género, el nudo crítico estaría evidenciado en las dificultades para ejecutar procesos educativos atinentes a las realidades de desarrollo y formación de los estudiantes, provocando en cierta medida una incapacidad en gran parte de ellos para realizar procesos educativos que propicien la valorización de sus realidades para suscitar aprendizajes y procesos metacognitivos.

Cedeño et al. (2008) mencionan que su trabajo de tesis, estuvo orientada a determinar el coaching como herramienta gerencial para optimizar el desempeño laboral del docente de la UNEFA, Núcleo Barquisimeto. Venezuela Este estudio se enmarcó en una investigación de campo, de modalidad descriptiva, cuyo objetivo se basó en determinar la situación actual del desempeño de los docentes y su conocimiento sobre las estrategias del coaching que pueden ser aplicables en el ámbito educativo. Para el análisis de resultados, se utilizó la estadística descriptiva. Se concluyó que existen algunas debilidades en cuanto al desempeño del personal dadas las limitaciones que supone la política institucional en cuanto a la existencia de un liderazgo participativo, por lo que se recomendó una mayor apertura a los

cambios y el uso de las nuevas herramientas gerenciales en el aula para fortalecer la gestión gerencial del docente dentro de sus actividades de enseñanza.

Martínez (2008) en su tesis de la Universidad Nacional de Colombia menciona que las rúbricas como instrumento de evaluación son perfectibles en tanto que las mismas constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen. También se puede afirmar que una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto. O dicho de otra manera, una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.

1.1.2. A nivel nacional

Alan (2014) en la tesis: Desarrollo de un sistema de gestión de evaluaciones basadas en rúbricas en cursos de proyectos universitarios de una carrera acreditada. Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú, concluye: 1) Se ha logrado construir un sistema para la planificación y consolidación de las evaluaciones basadas en rúbricas para la especialidad de Ingeniería Informática. 2) Se ha logrado definir las reglas de negocio del proceso de evaluación basados en rúbricas mediante entrevistas a los usuarios y observación de actividades en un curso de proyectos de la carrera de ingeniería informática de la PUCP con la finalidad de conocer las principales interacciones entre los usuarios con el proceso.

Romero (2014) en la tesis: Evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima. Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, concluye: 1) En todas las Sub - variables, tanto los directores como los alumnos expresaron que el desempeño de sus docentes es “Alto” (superior a 89). Esto indica que cuentan con docentes bien preparados y comprometidos con su labor pedagógica. 2) Los directores y alumnos consideran

más logrado en el perfil docente el “Dominio del tema” de los docentes, lo que se condice con el riguroso examen de conocimiento académico en sus respectivas asignaturas que han pasado éstos para ser admitidos en esta casa de estudios. 3) La Sub - variable que obtuvo menores puntajes tanto por parte de directores como de alumnos, fue “Consejería” lo que puede explicarse por la procedencia mayoritaria de docentes de formación superior no pedagógica. 4) Los directores manifiestan una mejor valoración que los alumnos, en todas las Sub - variables, en relación al desempeño docente. No obstante, no se aprecia una relevante diferencia entre la valoración del desempeño docente hecha por directores y por alumnos.

Flores (2009) en la tesis: Rubrica para la evaluación de proyectos de tesis en Ingeniería Informática. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias e Ingeniería. Especialidad de Ingeniería Informática. Concluye: La rúbrica abarca dos partes: la evaluación del informe escrito por el estudiante y su defensa oral del contenido del mismo ante un jurado designado. La rúbrica contiene una colección de indicadores de calidad asignados a cada aspecto relevante del proyecto para su evaluación, una escala numérica de valorización asociada a cada indicador, y una descripción de lo que implica cada número para cada indicador. Se ha considerado para ello cinco niveles de valoración: 1) Insuficiente. El indicador no ha sido satisfecho de forma alguna o bien su nivel de satisfacción no llega a ser el mínimo aceptable. 2) Aceptable. El indicador ha sido satisfecho al nivel mínimo aceptable. 3) Bien. El indicador ha sido satisfecho de manera significativa en todos los aspectos especificados en la rúbrica. 4) Muy bien. El indicador ha sido satisfecho completamente en todos los aspectos específicos en la rúbrica. 5) Sobresaliente. El indicador ha sido satisfecho completamente en todos los aspectos especificados en la rúbrica y en otros adicionales.

Mendoza (2009) en la tesis: El coaching y su aplicación en la Institución Educativa N° 14344 Silahua–Frias-Ayabaca–Piura. Concluye que: a) Las organizaciones e instituciones educativas necesitan gente que pueda pensar por sí misma, que sea responsable de todo lo que ocurre en su centro educativo porque así lo sienten, porque así lo desean. A su vez el coaching, ayuda a los docentes a mejorar sus

destrezas de trabajo a través de elogios y retroalimentación positiva basado en observación.

Adriano (2007) en la investigación “Clima organizacional y satisfacción laboral en las instituciones educativas del distrito de Satipo”, concluye que: a) El clima organizacional y la satisfacción laboral en las instituciones educativas privadas es estable y persistente en las actividades y acciones que realizan los docentes en coordinación con los directivos a diferencia de las Instituciones Educativas públicas, el clima organizacional y la satisfacción es parcialmente estable; es decir, que la participación de los docentes en las diferentes actividades y acciones planificadas por la institución no es constante, b) El nivel de correlación entre el clima organizacional y la satisfacción laboral, es alta en las instituciones educativas privadas y en las instituciones educativas públicas.

1.1.3. A nivel local

Cárdenas (2011) en la tesis: Coaching y desempeño docente en la Provincia de Huancayo, de la Unidad de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Concluye: 1) La aplicación del coaching tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo. 2) Se propone y experimenta un programa de aplicación del coaching en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo. 3) Las características que tiene el coaching en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo son: a) es concreta, b) es interactiva, c) tiene responsabilidad compartida, d) manifiesta forma específica y e) desarrolla respeto. 4) El nivel de desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo antes de la aplicación del coaching es deficiente y después alto. 5) Los resultados obtenidos del desempeño docente son más favorables en el grupo experimental (IEP Salesiano Santa Rosa) que en el grupo control (Salesiano Técnico Don Bosco) antes y después del experimento luego del análisis, comparación e interpretación.

Montalvo (2008) en la tesis: Motivación y Desempeño Docente. Manifiesta que la motivación es el factor más importante del desempeño docente; lo que significa

que el docente debe estar motivado psicológica, moral, económica, política, social y anímicamente para demostrar un desempeño docente pertinente y adecuado; esto se demuestra a partir de la experiencia de mejora de salarios de los docentes pertenecientes a la carrera pública magisterial que el Ministerio de Educación viene implementando con el proceso de nombramiento.

Salomé (2008), en la tesis: El liderazgo estratégico del director y su relación entre el desempeño docente en instituciones educativas del distrito de San Agustín de Cajas. Concluye que la relación existente entre el liderazgo estratégico del director entre el desempeño docente en instituciones educativas del distrito de San Agustín de Cajas está remarcado por el método, estilo, estrategia, esquema y características del liderazgo que tienen los directores de estas instituciones educativas.

1.2 Bases teóricas que fundamentan la investigación

La evaluación educativa ha sido definida como el proceso a través del cual se recoge, analiza y emite juicios de valor sobre los aprendizajes logrados por los aprendices, con el propósito de tomar decisiones conducentes a la mejora de la calidad de esos aprendizajes.

Damián (2007) sostiene que evaluar es una capacidad que consiste en valorar la interrelación entre el producto, el objetivo y el proceso. Como capacidad implica el desarrollo de ciertas destrezas concretas como diagnosticar, verificar, criticar y valorar entre otras. Diagnosticar, a su vez, supone poner en juego habilidades tales como examinar, apreciar, valorar, estimar, juzgar, etc. Se evalúa lo que se planifica y lo que se aprende y enseña. Por tanto, desde la planificación se debe tener claridad sobre lo que queremos que aprendan nuestros estudiantes. Si las capacidades que planificamos desarrollar se limitan a la reproducción de conocimientos y/o los conceptos y no apuntamos a desarrollar capacidades superiores como la movilización o resolución de problemas, entonces, la evaluación se verá limitada a una esfera de manejo inferior. La evaluación está al servicio de la programación y ejecución curricular, pero, sobre todo, al servicio del desarrollo integral de los estudiantes, de sus capacidades y valores.

En ese sentido, la taxonomía cognitiva de Louis D´hainaut, que presentamos a continuación, nos puede ser de gran utilidad para los procesos de planificación y desarrollo curricular y, en consecuencia, para una evaluación orientada al desarrollo de las capacidades, desde las más básicas hasta las de mayor complejidad.

Tabla 1

Taxonomía cognitiva de Louis D´hainaut

CAPACIDAD	HABILIDADES
1. Reproducción	Reproduce, cuenta, expresa, indica, nombra, registra, cita, describe, relata, enumera, define, anota, lee, señala, enuncia, formula.
2. Conceptualización	Localiza, relata, define, resume, clasifica, compara, diferencia, describe, asocia, completa, informa, ubica, explica, selecciona, ejemplifica, discute, indica
3. Aplicación	Agrupar, emplea, organiza, calcula, transforma, relaciona, desarrolla, experimenta, grafica, resuelve, usa diagrama.
4. Exploración	Diferencia, descompone, relaciona, selecciona, explica, separa, calcula, investiga, indaga, planifica, revisa
5. Movilización	Construye, integra, resume, compone, propone, combina, desarrolla, organiza, formula, crea, diseña, produce, inventa.
6. Resolución de Problemas	Critica, sustenta, determina, categoriza, interpreta, resuelve, califica.

Nota. Tomado de Damián, 2007, p.69.

1.2.1. Requisitos de la evaluación

Capote y Sosa (2006) manifiestan que la evaluación tiene los siguientes requisitos:

- **Validez:** requiere la determinación del alcance de los objetivos propuestos, se hace presente cuando técnicas, recursos y actividades corresponden a los objetivos.

- **Continuidad:** requiere cubrir todas las fases del proceso instruccional, eliminando el azar. Hay una mayor posibilidad de cubrir la totalidad del aprendizaje y lograr una completa retroalimentación, evitando cometer los mismos errores y superar las dificultades, incentivando el estudio constante.
- **Acumulatividad:** requiere ser realizada en función a la acumulación de los contenidos y objetivos a evaluar, es decir, en la evaluación de cada etapa se contemplan etapas anteriores.
- **Integralidad:** requiere ser realizada en función de la integración de todos los aspectos a ser evaluados, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso con el fin de conocer los resultados no sólo del aprendizaje previsto sino de otros aspectos subjetivos, como son los emocionales, sociales, hábitos, actitudes, capacidades, etc.
- **Objetividad:** requiere de la objetividad que depende de la objetividad de los instrumentos usados, de manera que al ser corregidos por varias personas se obtengan los mismos resultados.
- **Cientificidad:** requiere de la aplicación de técnicas de medición acordes con los modernos recursos de la ciencia, así como una instrumentación que sistematice el control de la evaluación y que al mismo tiempo garantice su validez y confiabilidad.
- **Cooperatividad y diferenciación:** requiere de la participación integrada de todos los que intervienen en el proceso instruccional, la diferencia exige la aplicación de diferentes tipos de procedimientos para evaluar a lo largo de la acción educativa.
- **La relevancia y la oportunidad:** son dos requisitos básicos para que las acciones de evaluación tengan significación. La relevancia se refiere a la centralidad de el/los objetos de evaluación, es decir, la complejidad de un proceso de evaluación se justifica en la medida en que se lleve a cabo alrededor de problemas, aspectos o fenómenos relevantes. En el mismo sentido la oportunidad es la cualidad de la ubicación temporal adecuada del proceso de evaluación y en especial de sus resultados. Un proceso de

evaluación exitoso lo es en buena medida en tanto sus resultados se encuentren disponibles en el momento adecuado, para incidir en la toma de decisiones en los procesos en forma oportuna.

1.2.2. Condiciones de una evaluación

Stufflebeam & Shinkfield (1995) mencionan que las evaluaciones tienen condiciones establecidas por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* y la *Evaluation Research Society*. El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable y la segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación. En general aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales:

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos, así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

1.2.3. El agente evaluador

Conteras (2008) manifiesta que por el agente evaluador se distinguen tres tipos:

- **La Autoevaluación** se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de

la valoración positiva o negativa de una acción específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, entre otros.

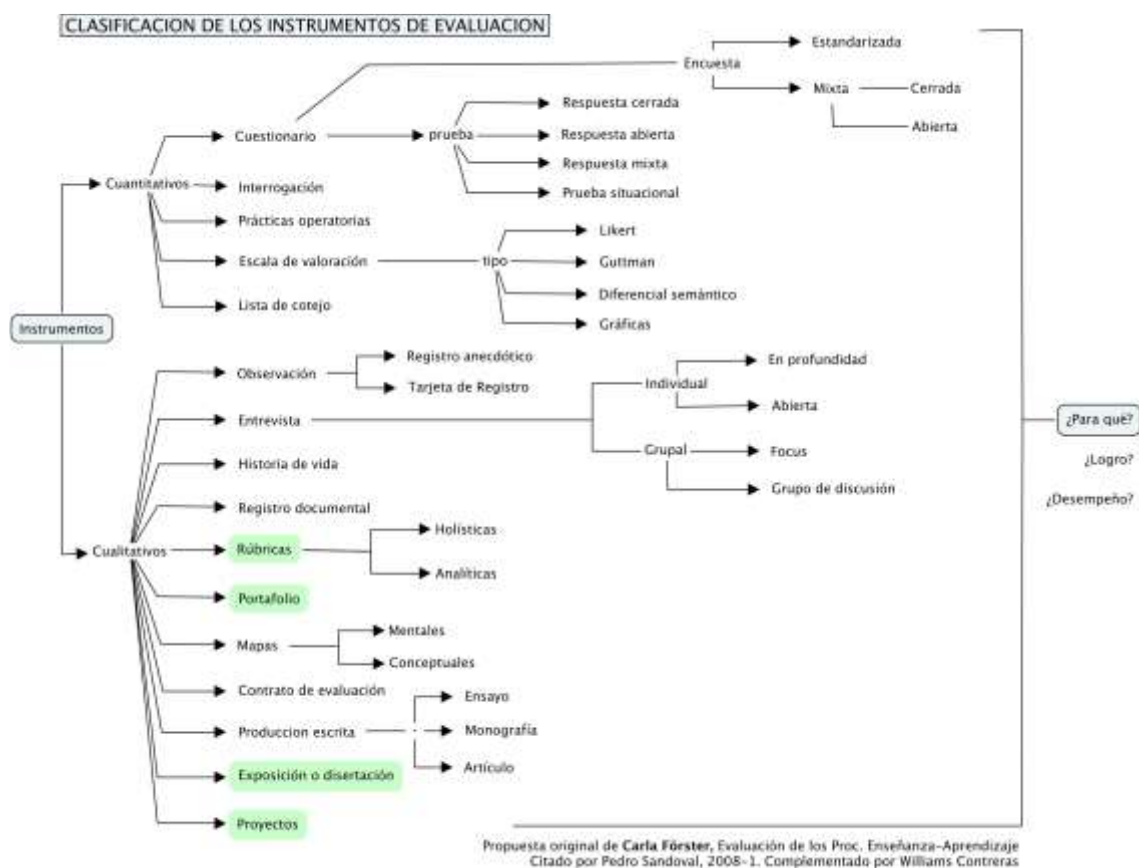
- **La Coevaluación** consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios sujetos. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad o proyecto, alumnos y docentes pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipo, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, entre otros. Es posible, igualmente, que los estudiantes evalúen el desempeño de sus pares, y contrastar así con lo percibido por el docente.
- **La Heteroevaluación** consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra o sobre su trabajo o su rendimiento. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el docente con los estudiantes. Es un proceso importante y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentren en etapa de formación en los que un juicio equívoco o injusto, puede crear actitudes de rechazo hacia la asignatura o la carrera.

1.2.4. Clasificación de los instrumentos de evaluación

Contreras (2001) resume la clasificación de los instrumentos de evaluación mediante el siguiente gráfico.

Gráfico 1

Clasificación de los instrumentos de evaluación



1.2.5. Evaluación alternativa en la sociedad del conocimiento

La evaluación como todo sistema vivo, madura con el paso de los años y con la investigación. En educación ese proceso ha traído como consecuencia la aparición de lo que se conoce como evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos, técnicas e instrumentos que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas.

López e Hinojosa (2000) manifiestan que aun cuando no existe una sola definición de lo que es la evaluación alternativa, lo que ésta pretende, esencialmente, es recoger evidencias acerca de cómo los estudiantes procesan, completan tareas y desarrollan capacidades sobre un tema particular.

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación alternativa permite:

- Enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.
- Enfatizar las fortalezas de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.

Damián (2007) menciona que el tercer milenio se caracteriza como la sociedad del conocimiento, que proyecta la formación de sociedades inteligentes que piensan crítica y creativamente, para las cuales es necesario diseñar modelos educativos que propicien el desarrollo del talento, de las inteligencias y del pensamiento innovador. Estos modelos requieren también de nuevas propuestas de evaluación. El reto consiste, entonces, en desarrollar estrategias y técnicas alternativas de evaluación que respondan a las nuevas demandas de nuestro tiempo

López e Hinojosa (2000) sostienen que la evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como ‘cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso (Zabalza, 1991) dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Entre las técnicas e instrumentos de evaluación alternativa encontramos las siguientes: Mapas conceptuales, solución de problemas, método de casos, proyectos, diario, debate, ensayos, técnica de la pregunta, portafolios, entrevista, lista de cotejo, escalas, rúbricas, etc.

En esta investigación tratamos acerca de la rúbrica como un instrumento de evaluación innovador y alternativo, útil en un contexto de aprendizajes orientados al desarrollo de capacidades y valores.

1.3 Bases conceptuales

1.3.1. La rúbrica

Etimología

Díaz y De la Cruz (2011) la palabra rúbrica procede del latín *ruber* y significa rojo, debido a que se refiere a las indicaciones en color rojo que consistían en las reglas y prescripciones de la autoridad incluidas en los textos litúrgicos medievales. Su

introducción en el ámbito académico se refería a las notas en color rojo que el profesor escribiría en un ensayo o documento elaborado por el estudiante cuando lo corregía y calificaba; actualmente, ha derivado en una herramienta de calificación del desempeño.

Para Stevens y Levi (2012) una rúbrica es una herramienta de puntuación que divide una misión en sus partes componentes y objetivos, y proporciona una descripción detallada de lo que constituye niveles de rendimiento para cada parte aceptables e inaceptables. Las rúbricas se pueden utilizar para cualquier grado de asignación o tarea: investigación papeles, reseñas de libros, participación en debates, trabajo de laboratorio, portafolios, presentaciones orales, trabajos en grupo, y más.

Díaz y De la Cruz (2011) las rúbricas o matrices de valoración son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra un amplio rango de criterios que cualifican el modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única.

Rowe (2010) afirma que las rúbricas son una vinculación entre la evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas operacionalizan la calidad en nuestras mentes de manera que podamos enseñar más efectivamente y guiar a nuestros alumnos.

Goodrich (2008) define una rúbrica como una herramienta de evaluación que identifica ciertos criterios para un trabajo. Generalmente, las rúbricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. Estos pueden estar expresados en términos de una escala (Excelente, Bueno, Necesita mejorar) o en términos numéricos (4, 3, 2, 1), que al final se suman para determinar un resultado al que se le asigna una nota (A, B, C, o usando la escala vigesimal; es decir, de 0 a 20).

Para Martínez (2008) una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.

Según Blanco (2008) las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles del rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción del *feedback*.

Vera (2008) explica que las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas.

Rimari (2008) manifiesta que la rúbrica es: a) Una herramienta de evaluación para evaluar el trabajo de los educandos y que ayuda a mejorar el aprendizaje y la enseñanza; b) Una guía de trabajo para estudiantes y profesores; normalmente se entrega a los alumnos antes de iniciar un trabajo para ayudarles a pensar sobre los criterios con los cuales su trabajo será juzgado; c) Una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño; d) Un listado de criterios específicos y fundamentales que permite valorar el aprendizaje, los conocimientos y las capacidades logradas.

La rúbrica o matriz de valoración es una estrategia de evaluación alternativa a través de un listado (por medio de una matriz), de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular (López, 2007).

Una rúbrica es un instrumento de calificación que contiene los criterios de evaluación de una actividad y que se compone de tres partes: los criterios de calidad, un gradiente de la calidad del trabajo en referencia a los criterios y la

descripción breve de un qué consiste el estándar para esa categoría. Para su uso los estudiantes comparan su trabajo con las descripciones que aparecen en la rúbrica y buscan en el baremo su calificación (Jonsson y Svingby, 2007).

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de *feedback* (Andrade, 2005).

Una rúbrica es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones de calidad. Es un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de alumnos en la creación de artículos, proyectos, ensayos y otras tareas. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente (Wikipedia, s.f).

Simon y Forgette (2001) Las rubricas se definen como “un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño”.

Por lo descrito manifestamos que las rúbricas son un instrumento de calificación que contienen los criterios de evaluación de una actividad a partir de guías, matrices, escalas y/o niveles progresivos de dominio al desempeño que una persona muestra en el proceso de enseñanza aprendizaje. Describen las características específicas de un producto, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar su retroalimentación. Determinan la calidad de la ejecución en dichas tareas específicas haciendo la calificación más simple y transparente. Se compone de tres partes: Dimensiones y/o criterios a evaluar, escala de calificación, y descriptores (intersección de escala de calificación y dimensión a evaluar). Destacan la evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos.

Las rúbricas detallan un nivel de asistencia para cada nivel de calidad, por parte del docente. Así, el trabajo puede ser realizado por el estudiante, de modo

independiente, con ayuda mínima o máxima de un adulto. Ayudan a los estudiantes y a los profesores a definir calidad. Permite que profesores y estudiantes por igual, puedan evaluar criterios complejos y subjetivos, además de proveer un marco de autoevaluación, reflexión y revisión por pares. Intenta conseguir una evaluación justa y acertada.

Finalmente una rúbrica integra una guía del trabajo o actividad a realizar, tanto para los alumnos como para los docentes; por lo que debe darse a conocer antes de que se asigne esa tarea o actividad con el propósito de que los estudiantes conozcan los criterios con los cuales serán juzgados y valorados su trabajo y, al mismo tiempo, que proporcionen información al docente que indicó la tarea/actividad, sobre las necesidades de atención y retroalimentación que requiere el alumno para lograr que mejore su desempeño académico; así, las rúbricas fortalecen y dirigen el desarrollo de la calidad del aprendizaje de los alumnos. Pueden elaborarse para cualquier contenido de las diversas áreas de conocimiento.

Importancia de las rúbricas

Zazueta y Herrera (2008) manifiestan que la rúbrica es importante porque:

- En toda tarea que se les asigne a los alumnos deben de establecerse de forma clara y precisa los criterios que fundamentan los objetivos de enseñanza.
- Asegura de forma precisa el nivel de aprendizaje que se desee de los alumnos.
- Los maestros pueden mejorar la calidad de su enseñanza al enfatizar y precisar los detalles particulares que consideren más pertinentes para garantizar trabajos de excelencia por sus alumnos.
- Permite a los maestros obtener una medida más precisa tanto del producto como del proceso de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas.
- Los estudiantes tienen una guía de forma explícita para realizar sus tareas de acuerdo a las expectativas de sus maestros.

- Facilita a que los estudiantes desarrollen mejor los conceptos y destrezas que requieren las tareas asignadas.

Características de las rúbricas

Rodríguez (2008) manifiesta que la rúbrica tiene las siguientes características:

- Sirve como un proceso de auto-evaluación en donde el estudiante puede apreciar su propio desempeño.
- Proporciona información para las distintas etapas del aprendizaje del alumno.
- Se supeditan a una serie de criterios dados por el profesor o en acuerdo profesor-alumno.
- Hace más fácil el proceso de evaluación.

Partes de una rúbrica

Toda rúbrica posee los siguientes elementos:

a) Dimensiones. Son los componentes que constituyen, por agregación el marco de la evaluación del producto/desempeño del estudiante. Pueden representar subcomponentes de la tarea, aspectos particulares de la misma, atributos genéricos, etc., formalmente suelen disponerse en la primera columna. Las dimensiones del desempeño, así definidas, permiten que tanto los alumnos, como los profesores, y todos aquellos involucrados en el aprendizaje de los estudiantes, puedan entender lo mismo y sean capaces de valorar el desempeño manifiesto de los alumnos. Es claro que algunos desempeños involucran tareas cognitivas complejas, y requerirán ser definidos en varias etapas de dominio de habilidades o adquisición de desempeños, para poder valorar y determinar si los estudiantes los han adquirido. Las dimensiones del desempeño también pueden establecerse mediante preguntas que aludan a los tipos de habilidades a manifestar por los alumnos, al realizar la actividad o tarea. La valoración que realicen los profesores de las competencias y habilidades manifiestas de sus alumnos, al realizar la tarea o actividad, le permitirá atender, en el caso de este

último ejemplo, lo relativo a sus capacidades de lectura y estrategias para la redacción de un informe escrito o ensayo, sobre una lectura o tema asignados.

b) Niveles de desempeño. Categorías que, dispuestos como un gradiente, definen la calidad del trabajo del estudiante. Pueden estar expresados tanto con etiquetas cualitativas (excelente, satisfactorio, etc.) como con un sistema numérico, o con ambos elementos. Habitualmente representan el encabezado de la tabla, al ubicarse en la primera fila. Llamado también escala de calificación.

c) Descriptores. Vienen a ser una breve explicación de la evidencia que permite juzgar el trabajo particular de un estudiante a lo largo de las distintas dimensiones. Se disponen en las celdas que definen la intersección de cada criterio con cada nivel de desempeño.

Gráfico 2

Esquema general de una rúbrica

	ESCALA DE CALIFICACIÓN (Niveles de desempeño)
(Dimensiones) Aspectos a evaluar	Descriptores

Categorías de calificación de una rúbrica

Zazueta y Herrera (2008) mencionan que las rúbricas pueden utilizar diferentes tipos de escalas para describir el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, se puede utilizar una lista de revisión de comportamientos para establecer su presencia o ausencia; también se puede utilizar una escala numérica, que establezca rangos para diferenciar los diferentes tipos de desempeños del 1 al 10. Por otra parte, se puede incorporar una escala cualitativa, que utilizamos en este trabajo, en la que asignemos ciertas etiquetas de comportamiento, que fluctúen desde una valoración no aceptable de desempeño bajo el término de inadecuado, hasta el más alto nivel que sería considerado como excelente.

Una variante de la anterior consiste en asignar niveles de desempeño acordes con el desempeño establecido para la tarea o actividad, mediante etiquetas relacionadas con los tipos de habilidades que se esperan domine el estudiante: si lo que se busca es el nivel de organización en la ejecución de una tarea o actividad, se puede valorar desde muy bien organizado, hasta desorganizado; si lo que se valora es la creatividad y originalidad de un reporte producto de una actividad o tarea, podemos indicar categorías del tipo muy creativo o sin reelaboración de la información.

Las categorías o niveles de una rúbrica pueden ser entre otras las siguientes

- **NIVEL 5:** Respuesta excelente (Destacado) (Muy satisfactorio) (A)
 - Nivel excepcional de desempeño, excediendo todo lo esperado.
 - Propone o desarrolla nuevas acciones
 - Respuesta completa.
 - Explicaciones claras del concepto.
 - Identifica todos los elementos importantes.
 - Provee buenos ejemplos.
 - Ofrece información que va más allá de lo enseñado en clase.
- **NIVEL 4:** Respuesta satisfactoria (Buena) (Satisfactorio) (B)

- Nivel de desempeño que supera lo esperado. Mínimo nivel de error, altamente recomendable.
- Respuesta bastante completa.
- Presenta comprensión del concepto.
- Identifica bastantes de los elementos importantes.
- Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.
- **NIVEL 3:** Respuesta moderadamente satisfactoria (Regular) (C)
 - Nivel de desempeño estándar. Los errores no constituyen amenaza.
 - Respuesta refleja un poco de confusión.
 - Comprensión incompleta o parcial del concepto.
 - Identifica algunos elementos importantes.
 - Provee información incompleta de lo discutido en clase.
- **NIVEL 2:** Respuesta deficiente (D)
 - Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Presenta frecuencia de errores.
 - Demuestra poca comprensión del problema.
 - Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta
 - No logra demostrar que comprende el concepto.
 - Omite elementos importantes.
 - Hace mal uso de los términos.
- **NIVEL 1:** Respuesta no aceptable (Muy deficiente) (Rechazado) (E)
 - No satisface prácticamente nada de los requerimientos de desempeño.
 - No comprende el problema
 - No aplica los requerimientos para la tarea
 - Omite las partes fundamentales del concepto.
 - Presenta concepciones erróneas.
 - Vago intento de contestar.

Para la presente investigación, se eligieron 5 escalas que ayudarán a evaluar cada uno de las rúbricas:

- Muy Satisfactorio (5)
- Satisfactorio (4)
- Regular (3)
- Deficiente (2)
- Muy deficiente (1)

Funciones de la rúbrica

Goodrich (2008) manifiesta que la rúbrica tiene las siguientes funciones que beneficiarán, tanto a docentes como a los alumnos:

- Es hacer más simple y transparente la calificación a través de la aplicación de criterios específicos estandarizados.
- Son una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ellos se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios.
- Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.
- Enfocan al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.
- Permiten al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, previamente al momento mismo de la evaluación.
- Aclaran al estudiante cuáles son los criterios que debe utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros.
- Permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesor.

- Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro los correctivos a aplicar.
- Proveen al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
- Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
- Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación.
- Promueven la responsabilidad.
- Ayudan a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.
- Proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante.
- Son fáciles de utilizar y de explicar.

Ventajas del uso de las rúbricas

Bujan et al. (2011) mencionan que las ventajas que tienen las rúbricas, tanto para docentes como para alumnos son las siguientes:

Tabla 2

Ventajas del uso de las rúbricas

Para el docente	Para el alumno
a) Es una herramienta poderosa para evaluar	a) Reduce la subjetividad en la evaluación.
b) Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del docente y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.	b) Permite que evalúe y haga una revisión final a su trabajo, antes de entregar al docente.
c) Enfoca al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuáles va a medir y documentar los progresos del estudiante.	c) Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.

d) Permite al docente describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.	d) Permite que conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados.
e) Provee información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que se está utilizando.	e) Promueve la responsabilidad y es fácil de utilizar y de explicar.
f) Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecido y en el trabajo del estudiante.	f) Proporciona criterios específicos para medir y documentar su progreso.
g) Proporciona criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante.	g) Mejora la calidad de sus aprendizajes, pues clarifica cuáles son los objetivos del docente y de qué manera pueden alcanzarlos.
h) Es fácil de utilizar y de explicar.	h) Aclara cuáles son los criterios que deben utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros.
i) Les permite describir cualitativamente los niveles de logro que debe alcanzar el estudiante.	i) Indica con claridad las áreas en las que tiene falencias y con este conocimiento planear con el profesor los correctivos a aplicar.
j) Puede reutilizar las rúbricas para variar las actividades.	j) Pueden utilizar las rúbricas como herramientas para desarrollar sus capacidades.
k) Reduce la subjetividad en la evaluación.	k) Promueve responsabilidad
l)	l) Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos.

Desventajas del uso de las rúbricas

Bujan et al. (2011) mencionan que las desventajas que tienen las son:

- Su práctica incorrecta no logra el desarrollo de la atención, indagación, reflejo, afirmación y disciplina en el participante.

- No limita al participante la cantidad de sesiones de trabajo que se deben efectuar.
- Establece un tiempo de atención específico al participante logrando en éste, la mecanización de su tiempo.
- Requiere mucho tiempo para su elaboración.
- Se eliminan los detalles de la observación.
- Puede emplearse tiempo extra para los observadores.
- Se tiende a incluir comportamientos que no pueden observarse directamente o que constituyen categorías ambiguas.

Clases de rúbricas

Zazueta y Herrera (2008) manifiestan que existen dos clases de rúbricas:

- a) La rúbrica comprensiva, global u holística es aquella que permite hacer una valoración de conjunto del desempeño del estudiante sin determinar o definir los aspectos fundamentales que corresponden al proceso o tema evaluado. Como su nombre lo indica, permite hacer una valoración general o de conjunto de un determinado aspecto. Este tipo de rúbrica sólo tiene descriptores correspondientes a unos niveles de logro que son globales. La que considera la ejecución de los estudiantes como una totalidad, cuando se valora la misma al compararse con los criterios establecidos. Estas rúbricas se utilizan cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna de las partes del proceso, sin que ellas alteren la buena calidad del producto final. Son más apropiadas cuando las actividades de desempeño requieren que el estudiante produzca una respuesta sin que necesariamente haya una respuesta única. El objetivo de los trabajos o desempeños que en esta forma se califican se centran en la calidad, dominio o comprensión generales tanto del contenido específico como de las habilidades que incluyen la evaluación en un proceso unidimensional.

Ejemplo:

Gráfico 3

Modelo de rúbrica holística para evaluar la planificación de la sesión de clases

Aspectos a Evaluar	CRITERIOS	ESCALA DE CALIFICACIÓN					Puntaje asignado	
		1	2	3	4	5		
		Muy deficiente	Deficiente	Regular	Satisfactorio	Muy satisfactorio		
Planificación	01	He programado la unidad en relación estrecha con la programación anual manifestando coherencia interna entre todos sus elementos.						
	02	La Programación que presento en la unidad responde a las capacidades, contenidos y actitudes seleccionados que expreso en la Sesión de clase.						
	03	La sesión que planifiqué atiende a las características y necesidades de los estudiantes evidenciando la evaluación de los aprendizajes mediante el uso de instrumentos apropiados.						
	04	Programé la Sesión de clase con coherencia a los propósitos de la Programación en esta unidad.						
	05	Planifiqué actividades en la sesión de clase que desarrollan de las capacidades previstas y el uso de materiales propuestos por el MED, la institución educativa y/o mi área.						
Puntaje parcial de Planificación								

b) La rúbrica analítica es mucho más compleja, amplia y definitiva para la evaluación. Todas ellas pueden establecer diferentes niveles de manifestación de las habilidades y comportamientos a partir del desempeño de los alumnos,

mediante una escala de al menos cuatro posibilidades, que nos indiquen diversos niveles de ejecución. Con esta rúbrica analítica el profesor evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del producto o desempeño y posteriormente suma el puntaje de estas para obtener una calificación total. Las matrices analíticas se prefieren cuando se solicita en los desempeños una respuesta muy enfocada, es decir para situaciones en las cuáles hay a lo sumo dos respuestas válidas y la creatividad no es importante en la respuesta. El proceso de calificación es más lento, especialmente porque se evalúan individualmente diferentes habilidades o características que requieren que el maestro examine el producto varias veces. Por eso tanto el proceso de elaboración como su aplicación requieren tiempo. Hace posible crear un perfil de las fortalezas y debilidades específicas de cada estudiante con el fin de establecer un curso de acción para mejorar éstas últimas.

Ejemplo:

Gráfico 4

Modelo de rúbrica analítica para evaluar un trabajo colaborativo

CATEGORÍA	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	NECESITA AYUDA
Uso de la Internet	Usa con éxito enlaces sugeridos de la Internet para encontrar información y navega a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Puede usar enlaces sugeridos de la Internet para encontrar información y navega a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Puede usar ocasionalmente enlaces sugeridos de la Internet para encontrar información y navega a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Necesita asistencia o supervisión para usar los enlaces sugeridos de la Internet y/o navegar a través de los sitios.
Organización	La información está muy bien organizada con párrafos bien redactados y con subtítulos.	La información está organizada con párrafos bien redactados.	La información está organizada, pero los párrafos no están bien redactados.	La información proporcionada no parece estar organizada.

Imágenes y fotografías	Las imágenes y fotografías son ordenados, precisos y añaden al entendimiento del tema.	Las imágenes y fotografías son precisos y añaden al entendimiento del tema.	Las imágenes y fotografías son ordenados y precisos y algunas veces añaden al entendimiento del tema.	Las imágenes y fotografías no son precisos o no añaden al entendimiento del tema.
Argumento	El argumento del tríptico impacta es convincente e invita a la acción de los lectores	El argumento del tríptico es convincente e invita a la acción de los lectores	El argumento del tríptico es convincente pero no invita a la acción de los lectores	El argumento y del tríptico no es convincente, no invita a la acción de los lectores

¿Cómo hacer una rúbrica?

Frola y Velasquez (2011) mencionan que para elaborar una rúbrica se debe tener en cuenta:

- El eje horizontal donde se ubican los indicadores.
- El eje vertical que definen a los niveles de desempeño.
- En el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora un elemento llamado descriptor, que se define con la mayor precisión al desempeño esperado por cada indicador.

Goodrich (2008) citando a Brewer (1996) y Marzano et al. (1993) manifiestan que los pasos para elaborar una rúbrica son:

1. **Mira los modelos:** Mostrar a los estudiantes ejemplos de buen trabajo y no tan buenas. Identificar las características que hacen que los buenos buenos y los malos malos.
2. **Criterios de la Lista:** Utilice la discusión de los modelos para comenzar una lista de lo que cuenta en un trabajo de calidad.
3. **Articular niveles de calidad:** Describir los niveles de los mejores y peores de calidad, a continuación, rellene los niveles medios en base a su

conocimiento de los problemas comunes y la discusión sobre el trabajo no tan bueno.

4. **Práctica sobre modelos:** Pida a los estudiantes utilizar las rúbricas para evaluar los modelos que les dieron en el paso 1.
5. **El uso de auto -evaluación por pares-:** Dar a los estudiantes la tarea de autoevaluar.
6. **Revisar:** Siempre dar a los estudiantes tiempo para revisar su trabajo basado en la retroalimentación que recibe en el paso 5.
7. **Utilice la evaluación del profesor:** El uso de las rúbricas permite al profesor otorgar una evolución planeada por él, en beneficio de sus alumnos.

El Paso 1 puede ser necesario sólo cuando se está pidiendo a los estudiantes a participar en una tarea con la que no están familiarizados. Los pasos 3 y 4 son útiles, pero mucho tiempo, usted puede hacer esto por su cuenta, especialmente cuando usted ha estado usando rúbricas durante un tiempo.

Del mismo modo Rimari (2008) manifiesta que las rúbricas se elaboran siguiente los siguientes pasos:

1. Revisar detalladamente el contenido o unidad que se va a estudiar o el producto que se quiere obtener.
2. Establecer con claridad el(los) objetivo(s), desempeño(s), comportamiento(s), competencia(s), capacidad(es) o actividad(es) en el(los) que se va(n) a enfocar. Determinar cuáles va a evaluar.
3. Diseñar una escala de calidad para calificarlas, esto es, establezca los niveles de desempeño que puede alcanzar el estudiante. Estos pueden ir, por ejemplo, de excelente hasta pobre.
4. Determinar las características que definen un buen trabajo. Describir lo más claramente posibles, los criterios de desempeño específicos que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de esas áreas. Estos deben permitir establecer qué tanto ha aprendido el estudiante del tema que se está trabajando.

5. Revisar lo que ha plasmado en la matriz para asegurarse de que no le falta nada.
6. Practicar el modelo o matriz.

Cuando haya clarificado los pasos anteriores comience a construir la matriz teniendo en cuenta lo siguiente:

7. Por lo general, la escala de calidad para calificar los diversos aspectos a evaluar, se ubica en la fila horizontal superior, con una gradación que va de mejor a peor. Es muy importante que la gradación de esta escala sea obvia y precisa para que haya diferencia en los distintos grados que se pueden lograr en el aprendizaje de un tema propuesto.
8. En la primera columna vertical se ubican los aspectos o elementos que se han seleccionado para evaluar.
9. En las celdas centrales se describe de la forma más clara y concisa posible, los criterios que se van a utilizar para evaluar esos aspectos. Estas celdas centrales explican cuáles son las características de un trabajo excelente, de uno malo y las variaciones intermedias entre el uno y el otro.

Blanco (2008) manifiesta que los pasos para elaborar una rúbrica de evaluación son:

Paso 1. Considerar el contexto y la concepción general del trabajo o tarea.

- Objetivos específicos de aprendizaje que se desea desarrollar.
- Identificación de los componentes de la competencia que se tienen que movilizar.
- Tipo de evidencia que proporciona la actividad o el dispositivo de evaluación sobre el desarrollo de la competencia.

Paso 2. Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea.

- Inventario de cualidades que debería tener para demostrar un desempeño óptimo.
- Se organizan por dimensiones o aspectos de la tarea.

Paso 3. Diseñar la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría-dimensión y completar los descriptores de cada nivel.

- Decidir cuántos niveles y cómo se denominarán (entre 3 y 5).
- Redactar los descriptores de cada nivel: trabajar por contraste, primero el nivel inferior por contraposición al nivel superior. Luego, el nivel intermedio.
- Los descriptores deben referirse a las características directamente observables, más que a juicios.
- Etiquetas que diferencian los niveles de desempeño en: Avanzado, Intermedio e Inicial.

Paso 4. Seleccionar muestras de trabajos que ilustren cada uno de los niveles de desempeño.

- Muestras de trabajos que ejemplifiquen cada uno de los niveles de desempeño.
- Se pueden obtener recopilando trabajos de cursos anteriores.
- En tareas más breves las muestras las generan los profesores.
- Muestras de trabajos reales: informes, documentación profesional, artículos prenda especializada, trabajos científicos publicados, etc.

Paso 5. Someter a revisión la rúbrica por parte de alumnos y colegas y revisarla siempre que se considere necesario.

Criterios para perfeccionar una rúbrica

Zazueta y Herrera (2008) manifiestan que una rúbrica sea muy buena en su elaboración, ésta debe tener:

1. **Continuidad:** el cambio entre un nivel y otro debe guardar el mismo grado de dificultad; esto es, la diferencia que se establezca entre el nivel de desempeño más alto y el inmediato anterior, debe mantenerse en toda la rúbrica, para marcar la diferencia entre cada uno de los niveles especificados.
2. **Paralelismo:** se debe utilizar el mismo tipo de términos para describir todos los niveles que sirven para valorar un desempeño específico.
3. **Coherencia:** la rúbrica debe mantener un solo enfoque al valorar el desempeño esperado, especificando los diferentes grados de comportamiento y habilidades manifiestas en los diferentes niveles de ejecución.
4. **Descripción:** el lenguaje utilizado en la descripción de los niveles de desempeño debe clarificar el nivel de ejecución esperado para cada uno de los niveles, con el propósito de ayudar a los estudiantes y profesores a reconocer las características distintivas manifiestas en los comportamientos y habilidades esperados para cada uno de ellos.
5. **Validez:** la rúbrica debe permitir realizar inferencias válidas sobre la apreciación de los diferentes niveles alcanzados de desempeño, con base en las características de los productos –informes, escritos, reportes, exposiciones, etcétera- desarrollados por los estudiantes al realizar una tarea o actividad; lo que permite establecer niveles diferenciales de habilidades y comportamientos definidos y graduados para cada estudiante; por ello, las diferencias establecidas en los niveles de desempeño deben:
 - Reflejar los componentes clave de los desempeños esperados de los alumnos.
 - Describir diferencias cualitativas, y no cuantitativas, en el desempeño de los estudiantes.
 - No confundir la descripción de supuestos comportamientos prototípicos, con indicadores concretos de desempeño manifestados por los alumnos al realizar las tareas y actividades.

6. **Confiabledad:** se establece en relación con el hecho de que diferentes evaluadores asignen el mismo nivel de desempeño en la ejecución realizada por un estudiante; incluso, en la realización de diferentes tareas o actividades, por el mismo estudiante, utilizando la misma rúbrica.

1.3.2. Desempeño docente

Miranda et al. (2007) manifiestan que la evaluación del desempeño docente, es una herramienta fundamental para gestionar la calidad docente. Pero es más que eso, también cumple importantes funciones, en el contexto de la política de gestión de cada organización, posibilita establecer planificaciones, basados en el rendimiento, facilita el diseño de un sistema de promoción profesional, permite detectar necesidades de formación o capacitación no adquiridas y estimula las relaciones humanas dentro de la organización, aportando a la formación de una cultura cooperativa de orientación hacia el alumno y mejora continua.

Valdez (2000) menciona que la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de la obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que producen en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y por ende la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representante de las instituciones de la comunidad.

Acuñando otros conceptos tenemos:

Anónimo (2009) expresa que: El desempeño del docente se basa en la comunicación, colaboración y construcción del conocimiento, este debe de ser capaz de guiar a los estudiantes en las actitudes ambiguas como las tareas, solución de problemas, descubrimientos de formación de conceptos, etc. Y más aún, ser capaz de establecer con los estudiantes las conversaciones de aprendizaje transformador.

Para Marcelo(2006) el maestro debe promover en los alumnos una identidad propia, con capacidad de aprender, ser responsables y de emprender creando un aprendizaje autorregulado, generando en los alumnos un estilo propio de

implicarse en la resolución de tareas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de metas entonces podemos decir que el desempeño del docente debe ser sobre todo una guía, cuyas destrezas están más enfocadas hacia el estímulo del aprendizaje.

Del mismo modo Fuchs (1997) establece que: Hoy el docente no es quien enseña, sino quien facilita, promueve, guía y orienta en el aprendizaje del docente. Quien tiene la responsabilidad de enseñar debe tener una notable capacidad de comunicación, no solo desde el punto de vista oral, sino también desde la escritura, la no verbal, la gestual e incluso el propio dominio de técnicas de comunicación como por ejemplo los audios visuales, todo esto es adaptado para la necesidades y condiciones de sus pupilos. Crear las condiciones para facilitar los procesos, contenidos, además debe de acompañar y dirigir al que aprende, estos son elementos que adquieren una relevancia notoria si comparamos las intervenciones didácticas que se les demandan hoy además son las que utilizaban nuestros maestros en el pasado.

Rolf (2006) expresa que el actual profesional exige competencias metodológicas que para quienes aprenden ofrecen múltiples accesos a los temas de enseñanza, especialmente bajo la perspectiva de que en base a las informaciones recibidas ellos mismos estructuran sus conocimientos y los integren a las redes neuronales de su cerebro.

Brophy (1986) establece que: El desempeño en el rol del docente debe de tenerse un gran dominio de la materia (Ámbito Científico), dominio en las técnicas didácticas y de enseñanza (Ámbito Pedagógico), deben estar al día de los resultados y hallazgos de las investigaciones. También necesita poseer diferentes saberes a fin de contar con marcos de referencia teóricos explícitos, que le permitan fundamentar su práctica a partir de la reflexión cotidiana sobre su tarea y la dinámica institucional.

Woolfolk (1999) expresa que “El maestro tiene muchas facetas que lo hacen eficaz, aunque la principal es de llegar a todos los niños sin importar lo que cueste. Los buenos maestros modifican el programa y la instrucción para que los niños de

todos los niveles tengan éxito y para fomentar un ambiente de aprendizaje que aumente la autoestima de sus estudiantes. En el mundo actual el maestro es un profesional crítico y para cumplir su función debe de realizar un esfuerzo continuo de crecimiento y de desarrollo profesional, ya que esforzarse por adquirir nuevas ideas y habilidades es un elemento valioso en cualquier salón de clases.

MED-Chile (2001) manifiesta que es indispensable precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Su misión es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Contribuir, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales. Para realizar esta misión los docentes necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien.

Todo ello hace pensar en que su rol es un rol profesional y definirlo como tal, es no sólo indispensable sino un paso trascendental en la profesionalización de la docencia y en la construcción de una educación de calidad. Messina (2001), reflexionando sobre el carácter profesional de la tarea docente, no sólo plantea que es una tarea urgente lograr que se considere que el docente es un profesional, sino que está segura que el asumirlo como un no profesional es un mito tanto para deslegitimar su trabajo y en consecuencia justificar las injustas condiciones de trabajo y salario, como para justificar que la creatividad le pertenece sólo a unos pocos, al nivel central de los ministerios de educación, que toman decisiones y hacen guías de aprendizaje, que definen currículo, dándole muy poco espacio a los docentes.

Abrile (1994) establece una estructura profesional más progresiva y estrechamente asociada al crecimiento profesional y al buen desempeño, es una alternativa para superar la situación actual que otorga mérito al que permanece en el sistema

(antigüedad), sin importar demasiado la calidad de su actuación profesional y los resultados que obtiene.

La docencia y la escuela que queremos

En el Marco del Buen Desempeño Docente –MBDD- (2013) encontramos que para el logro de los aprendizajes fundamentales se requiere que la escuela asuma la responsabilidad social de tales aprendizajes, exhiba una gestión democrática y lidere la calidad de la enseñanza. Esto le exige movilizarse para alcanzar los aprendizajes previstos promoviendo el pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes y la valoración positiva de la diversidad en todas sus expresiones. Además, es indispensable que la escuela propicie una convivencia inclusiva y acogedora, que redefina sus relaciones con la comunidad sobre la base del respeto por la cultura, y el rol de los padres de familia y demás actores locales. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario estratégico en el que se gestiona el cambio para asegurar los aprendizajes fundamentales. Este proceso se desarrolla a través de los siguientes componentes:

a) La gestión escolar

El director y el consejo escolar ejercen liderazgo pedagógico y responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de los procesos pedagógicos. Existe una organización escolar en la que participan distintos actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y líderes comunitarios), que funciona democráticamente y que centra su accionar en los aprendizajes.

b) La convivencia

Se promueve un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo. Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas y físicas, así como en la valoración incondicional de la identidad cultural y los derechos de todos y todas. Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad.

c) La relación escuela-familia-comunidad

Hay un nuevo pacto escuela-comunidad, centrado en los aprendizajes y en los procesos pedagógicos. La experiencia social, cultural y productiva de la localidad, así como sus diversos tipos de saberes, se vuelven oportunidades de aprendizaje en el aula y la escuela, y los maestros comunitarios (sabios y sabias) participan de los procesos de aprendizaje. Las diversas familias conocen y comprenden los tipos de aprendizajes que deben promover hoy las escuelas, con la orientación de las autoridades del sector, y proponen otros que consideran necesarios para sus hijos, así como la forma apropiada de lograrlos.

d) Los procesos pedagógicos

Se aprende a través de la indagación. Los docentes propician que los estudiantes aprendan de manera reflexiva, crítica y creativa, haciendo uso continuo de diversas fuentes de información y estrategias de investigación. Se aprende también de manera colaborativa: se propicia que los estudiantes trabajen en equipo, aprendiendo entre ellos, intercambiando saberes y cooperando cada uno desde sus capacidades. Se atiende con pertinencia la diversidad existente en el aula, se consideran las características individuales, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes, lo mismo que sus necesidades. Se desarrollan y evalúan competencias, capacidades creativas y resolutivas.

¿Qué debe saber el buen docente?

Willson (1992) afirma que el docente debe conocer el contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (es decir, debe saber comunicar y generar comunicación); el docente debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere y; el docente debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.

Es de sentido común afirmar que un buen docente debe tener conocimientos sobre las disciplinas académicas en torno a las que debe lograr que los alumnos construyan aprendizajes; también sólidos conocimientos pedagógicos que le permitan lograr dichos aprendizajes, así como respecto de las características generales e individuales de cada uno de sus estudiantes.

Aylwin (2001) manifiesta que hoy día necesitamos a nuestros docentes apropiándose del mejor conocimiento disponible sobre la educación, con capacidad autónoma para actualizarlo y recrearlo. Tampoco se trata de un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y que tiene que ver con la formación de personas. Es, finalmente, un desafío práctico: requiere capacidades.

Las habilidades y los desempeños son imprescindibles tanto como los conocimientos y las aptitudes.

¿Cómo debe actuar el buen docente?

El docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos.

Los docentes son profesionales expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva profesional, supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores y no sólo como ejecutores eficaces que conocen su materia y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema.

Esto implica definir el campo de trabajo docente como una práctica investigativa. Y ello requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas.

La gama de tareas del docente incluye la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar.

También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que facilitan la participación e interacción entre alumnos y profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte, detectar las dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente incluye formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad circundante.

En el aula, su buen desempeño tiene que ver tanto con el diseño cuidadoso, la conducción responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje; así como con la relación comunicativa y afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes.

Respecto a los padres de familia, se espera su conocimiento, apertura, comunicación y colaboración profesional.

Respecto a la sociedad que le ha otorgado la responsabilidad de educar, se espera su comportamiento ético y ejemplar, con relación a las nuevas generaciones y en función del ideal de sociedad que se espera contribuya a realizar.

Respecto a sí mismo, se espera que el buen docente esté permanentemente buscando los mejores medios para crecer profesional y humanamente.

Además, el aspecto que consideramos más importante y que la sociedad entera espera que se dé en todos los ámbitos señalados anteriormente: se espera un comportamiento moralmente recto y ejemplar.

MBDD (2013) encontramos que, en el aula, el desempeño del docente, debe permitir desarrollar las sesiones de aprendizaje según lo previsto en la unidad didáctica y en el plan de la sesión. Verifica los avances de los contenidos en función

del logro de aprendizajes esperados. Demuestra flexibilidad, sensibilidad y creatividad para responder con pertinencia ante situaciones difíciles e inesperadas que se presenten durante su enseñanza, alterar sus planes iniciales y variar de estrategia y metodología, evaluando sus opciones desde una mirada amplia y creativa de las alternativas disponibles. Modifica el manejo de las estrategias metodológicas y recursos didácticos —incluso la secuencia de la sesión de aprendizaje—, para responder idóneamente a situaciones complejas e inesperadas que surgen durante el proceso de aprendizaje.

Además debe conocer sobre el aprendizaje y desarrollo de la niñez y adolescencia y sus distintas expresiones en el marco de una diversidad de variables: 1) las necesidades educativas especiales más frecuentes; 2) la edad y el género según cada contexto sociocultural; 3) las características lingüísticas de sus estudiantes en lo concerniente a lenguas y patrones comunicativos vinculados con formas de usar el lenguaje en contextos específicos; y, 4) las prácticas culturales en las que han sido socializados sus estudiantes y las características de sus familias. Recurre a diversas fuentes para seguir familiarizándose con las características de sus alumnos y sus contextos. Emplea estos conocimientos para informar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Identifica las habilidades especiales y discapacidades más frecuentes.

De igual modo debe conocer el contenido de la disciplina o disciplinas correspondientes a su nivel y área, su estructura, las diferentes perspectivas existentes, sus nuevos desarrollos, la relación entre los contenidos de las diferentes áreas y la secuencialidad que éstos deben guardar de acuerdo con las edades de los estudiantes y la matriz cultural en la que han sido socializados. Maneja con solvencia los fundamentos y conceptos más relevantes de las disciplinas que integran el área curricular que enseña. Comprende y aplica los conceptos con propiedad en la organización y presentación de los contenidos disciplinares, especialmente para describir y explicar hechos o relaciones.

MBDD (2013) también reitera que el docente, conoce los principales enfoques y teorías contemporáneas de la educación y explicita su relación con la organización

y desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Sabe cómo enseñar las materias de las áreas a su cargo. Domina una variedad de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos. Reconoce cuál es la estrategia más adecuada para el tipo de aprendizaje que desea lograr. Comprende los fundamentos y estrategias que permiten que los estudiantes se acerquen a los contenidos y desarrollen habilidades teniendo en cuenta sus diferentes ritmos, estilos y características culturales. Relaciona los organizadores del conocimiento y establece una red de conceptos que facilitan la comprensión de los conocimientos y actitudes que imparte en el área curricular.

De igual modo, analiza juiciosamente el currículo nacional, regional, local y el de su institución educativa, así como los mapas de progreso de su área curricular y el cartel de alcances y secuencias de su institución. Participa y aporta a la definición de contenidos y metas de la programación curricular a nivel institucional y la utiliza efectivamente como orientador del diseño de sus unidades y sesiones de aprendizaje. Planifica, con la colaboración de sus pares, situaciones de aprendizaje correspondiente al nivel educativo, grado y área curricular. En el caso de que el docente pertenezca a una escuela bilingüe, planifica la enseñanza en y de dos lenguas especificando los contenidos y las capacidades con criterios claros y pertinentes.

Identifica diversos enfoques y metodologías de evaluación considerando las particularidades y diferencias de sus estudiantes. Utiliza este conocimiento para formular procesos de evaluación pertinentes orientados a evaluar tanto procesos como resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Considera el uso de diversas estrategias que permiten informar con consistencia sobre el proceso pedagógico y el aprendizaje del grupo, para fines de mejorar la enseñanza. Propone criterios, indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes establecidas en el marco curricular nacional. Prevé la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación, en concordancia con el enfoque formativo de la evaluación.

Finalmente, el MBDD (2013) manifiesta que el docente propicia entre sus alumnos la oportunidad de aprender en un ambiente emocionalmente seguro, donde los estudiantes acudan con satisfacción, promoviendo en ellos el respeto por sí mismos y por sus compañeros. Fomenta la creación de un espacio democrático en el que se reconozca la individualidad de cada uno y del cual el estudiante se sienta parte. Crea oportunidades para que los alumnos expresen emociones, ideas y afectos de manera respetuosa, clara y directa, sin temor a la burla o el error. Acepta las emociones de sus estudiantes y demuestra interés en ellas, brindándoles apoyo y orientación según las diversas etapas de su desarrollo y los distintos contextos culturales.

Articula los procesos de evaluación con los objetivos de aprendizaje, las competencias por desarrollar y las características de sus estudiantes. Realiza la evaluación en función de criterios claros, concretos y bien formulados, con el propósito de que los estudiantes mejoren continuamente sus aprendizajes. Para ello, se centra en aspectos específicos del trabajo del estudiante en relación con el criterio de desempeño establecido. Los criterios se descomponen en indicadores de evaluación con valor formativo y sumativo. Promueve la autoevaluación y la participación de sus estudiantes en la valoración y calificación de los aprendizajes (coevaluación). Se inhibe de evaluar aspectos que no han sido tratados. No usa la evaluación para ejercer presión o manipulación sobre los estudiantes o sus familias.

¿Para qué evaluar el desempeño docente?

Sarmiento (2010) manifiesta que permite:

a) Estimular y favorecer el interés por el desarrollo profesional

En la medida en que se proponga un sistema que presente metas alcanzables de mejoramiento docente y oportunidades de desarrollo profesional, los profesores se sentirán estimulados a tratar de alcanzarlas. Mejora su conocimiento y capacidades en relación a sí mismo, a sus roles, el contexto de la escuela y educacional y sus aspiraciones de carrera.

b) Contribuir al mejoramiento de la misión pedagógica de las instituciones

Mejorará su modo de enseñar, sus conocimientos de contenido, sus funciones como gestor de aprendizajes y como orientador de jóvenes, sus relaciones con colegas y su contribución a los proyectos de mejoramiento de su institución

c) Favorecer la formación integral de los niños y adolescentes

En la medida en que se cuente con profesionales que están alerta respecto a su rol, tareas y funciones, saben cómo ejecutarlas y mejorarlas, su atención se contara con más precisión en las tareas y requerimientos de aprendizajes de los niños y adolescentes, como también en sus necesidades de desarrollo personal.

Funciones de la evaluación del desempeño docente

Valdez (2000) manifiesta que las funciones de la evaluación del desempeño docente son:

a) Función de diagnóstico. La evaluación del desempeño docente debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado y constituirse en una síntesis de sus fortalezas y áreas de oportunidad, de modo que sirva al director, al coordinador y a él mismo, de guía para las acciones de capacitación y superación que favorezcan la mejora de las áreas de oportunidad.

b) Función instructiva. El proceso de evaluación debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

c) Función educativa. Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el docente conoce con precisión cómo es percibido su desempeño por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para desarrollar las áreas deficitarias.

d) Función desarrolladora. Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente el docente se cualifica para autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos.

Desafíos en la formación docente

Cardó (2010) menciona que la principal demanda es cómo responder a las diferentes necesidades de formación tanto de los maestros formadores como de los estudiantes de la formación inicial, primaria y secundaria. Necesidades que comienzan, en muchos casos, por atender a la persona en su estructura más interna que necesita ser reconstituida para garantizar un sano soporte.

También, cómo conseguir que la formación docente tenga una mirada de largo plazo, donde se articule la formación inicial con la formación en servicio de tal manera que se enfoque el desarrollo profesional como un continuo.

Otra demanda apunta a la calidad de la formación de los futuros maestros. Muchos estudiantes vienen con una trayectoria educativa de baja formación. Las Instituciones tienen que recrear sus planes para desarrollar en el mediano plazo capacidades básicas que aseguren en su inserción laboral un mínimo desempeño profesional.

Las exigencias que la sociedad presenta a los educadores es otro imperativo. El acelerado cambio de la ciencia replantea nuevas competencias y habilidades que muchas veces hay que avizorar con cierto riesgo porque ese futuro anunciado, en algunos casos, todavía no existe. Por eso se habla de una formación, que en buena medida anticipe los cambios sociales.

Podemos decir que existe un alto grado de estudiantes que optan por la carrera de educación como una suerte de trampolín para otras carreras o como una última opción que no va con sus intereses y prioridades.

Por último, hay que poner sobre el tapete la poca inversión en formación docente que pasa por precarios ambientes, equipos, producción intelectual y hasta

materiales educativos que hacen de los procesos de formación una suerte de educación tradicional adornada con apariencia de modernidad.

El Objetivo 3 del Proyecto Educativo Nacional (PEN) plantea Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia, centra su intervención en el desarrollo de la Carrera Pública Magisterial y en la implementación de un sistema integral continuo de formación docente. Para responder a esto se requiere de planteamientos deliberados, consensuados y de decisiones con participación de los propios evaluados. Estamos convencidos que la evaluación docente es una estrategia o herramienta para la mejora, tenemos que avanzar en su institucionalización, pero ésta tiene que ser desde sus inicios y en todo momento clara, transparente, eficiente y oportuna.

¿Cómo entender la evaluación docente?

La evaluación docente es un proceso muy complejo y precisamente por esta razón existen muchas formas de conceptualizarla, definirla y entenderla.

Mateo (2000) la define a partir de lo que se hace cuando se evalúa y así afirmar que es un proceso de construcción de conocimiento a partir de la realidad, con el objetivo de provocar cambios positivos en ella. La evaluación nunca es un hecho aislado y particular, es siempre un proceso que partiendo del recojo de información se orienta a la emisión de juicios de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención educativos. Pero un proceso evaluativo sería absolutamente limitado y restringido si no estuviera dirigido, explícitamente, a la toma de decisiones en función de la optimización de dichos sujetos, objetos o intervenciones evaluadas.

La evaluación por ello es que se suele afirmar que éste es un proceso cognitivo (porque en él se construyen conocimientos), instrumental (porque requiere del diseño y aplicación determinados procedimientos, instrumentos y métodos) y axiológico (porque supone siempre establecer el valor de algo). De estos tres procesos simultáneos, sin duda, el proceso axiológico es el más importante y significativo, 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, etc. Todo lo cual tiene 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 adquiere sentido y significado. En tal perspectiva Valdez, H. (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. La evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina 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.

Por otra parte, la evaluación educativa también se suele definir ateniéndose a aquello que es objeto de evaluación. Si ésta se centra en los resultados educativos se la define como evaluación sumativa. Si, de manera diferente, se orienta al estudio y valoración de los procesos educativos y de las interrelaciones educativas entre los sujetos se la define como evaluación formativa. En la primera de estas dos comprensiones, generalmente la evaluación es asociada al uso de determinar tecnologías educativas, al empleo de ciertos instrumentos y escalas de medición. Mientras que la segunda de ellas busca comprensiones más globales, muchas veces no cuantificables.

También es posible hacerlo a partir del tipo de proceso y su finalidad. Así, algunos la conciben como un proceso riguroso de medición cuantitativa que tiene puesto el interés en realizar comparaciones precisas y determinar 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, lo que supone definir indicadores objetivamente verificables y cuantificables, determinar desde allí unidades de medida, construir escalas de medición y diseñar instrumentos válidos y confiables.

Pero, quienes la entienden, más bien como construcción y emisión de juicios de valor, o como un proceso de valoración no cuantitativa en función de ideales, es porque lo único que desean lograr es que se acorte la brecha entre los desempeños y condiciones actuales y los deseables. Para poder evaluar el desempeño docente desde esta comprensión, se requiere tener claridad y haber alcanzado 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 tendería que ser sobre todo una auto y coevaluación, desarrollada a través de procesos de reflexión y análisis de los propios desempeños, en relación con los desempeños que la sociedad o el sistema educativo considera deseables.

¿Qué resultados debe lograr el buen docente en su práctica profesional?

En cada ámbito de su quehacer profesional se esperan resultados. El aprendizaje y el crecimiento personal y afectivo de sus estudiantes, es el principal. Pero también se espera que sus colegas se sientan incluidos y consideren que su colaboración es responsable y eficaz, respecto a la tarea colectiva e institucional. Se espera, así mismo, que los padres de familia se sientan satisfechos con la calidad de su servicio y con su compromiso profesional. Toda la sociedad espera tener pruebas de la búsqueda de su excelencia personal y ética y de su crecimiento profesional.

Los docentes deben de pasar de una mirada centrada en los procesos, que empiece a fijarse crecientemente en los resultados. Nuestros niños tienen que aprender más y mejor. Nuestros colegios tienen que orientar su quehacer al aprendizaje. Necesitamos promover una cultura de la excelencia, con más exigencias, con más rigor, con expectativas más altas sobre nuestros alumnos y sobre sus logros. Por eso estamos induciendo a todas las comunidades escolares a fijarse metas sobre asistencia, repitencia, abandono, aprendizajes insuficientes, mejoramiento de los resultados, especialmente en lenguaje y matemáticas.

Cardó (2010) por su parte manifiesta que siendo la docencia una profesión de múltiples dimensiones, plantea que dicha evaluación permitiría al docente desarrollar:

- a) Capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro y de comunicación eficaz con otros diferentes a través de diversos medios.
- b) Conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos, así como capacidades de articulación entre estos saberes.
- c) Características individuales, como sustento o refuerzo de capacidades profesionales esenciales.
- d) Capacidad para desenvolverse en el escenario de la pedagogía, la gestión y la política educativa.
- e) Capacidad para desenvolverse en el escenario del aula, la escuela y la comunidad

Dimensiones de la docencia propuestos por del MBDD

El Marco de Buen Desempeño Docente -MBDD- (2013) propone tres dimensiones: pedagógica, cultural y política que todo docente debe y tiene que desarrollar a lo largo de su formación profesional. Estas son:

a) Dimensión pedagógica

Constituye el núcleo de la profesionalidad docente. Refiere a un saber específico, el saber pedagógico construido en la reflexión teórico-práctica, que le permite apelar a saberes diversos para cumplir su rol. Alude asimismo a una práctica específica que es la enseñanza, que exige capacidad para suscitar la disposición, es decir, el interés y el compromiso en los estudiantes para aprender y formarse. Y requiere de la ética del educar, de sentido del vínculo a través del cual se educa y que es el crecimiento y la libertad del sujeto de la educación. En esta dimensión pueden distinguirse cuando menos tres aspectos fundamentales: el juicio pedagógico, el liderazgo motivacional y la vinculación.

Gráfico 5

Dimensión pedagógica de la docencia



- El juicio pedagógico, que supone tener criterios —variados, multidisciplinares e interculturales— para reconocer la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.
- El liderazgo motivacional, que implica la capacidad de despertar el interés por aprender en grupos de personas heterogéneas en edad, expectativas y características, así como la confianza en sus posibilidades de lograr todas las capacidades que necesitan adquirir, por encima de cualquier factor adverso y en cualquier ambiente socioeconómico y cultural.
- La vinculación, que tiene que ver con el establecimiento de lazos personales con los estudiantes, en particular con su dimensión subjetiva, así como con la generación de vínculos significativos entre ellos. Etimológicamente, “vínculo” significa “atadura” y “compromiso”, y supone entonces

intercomunicación afectiva, empatía, involucramiento, cuidado e interés por el otro, apertura para hallar siempre lo mejor de cada uno.

b) Dimensión cultural

Refiere a la necesidad de conocimientos amplios de su entorno con el fin de enfrentar los desafíos económicos, políticos, sociales y culturales, así como los de la historia y el contexto local, regional, nacional e internacional en que surgen. Implica analizar la evolución, dilemas y retos para comprenderlos y adquirir los aprendizajes contextualizados que cada sociedad propone a sus generaciones más jóvenes.

c) Dimensión política

Alude al compromiso del docente con la formación de sus estudiantes no solo como personas sino también como ciudadanos orientados a la transformación de las relaciones sociales desde un enfoque de justicia social y equidad, pues la misión de la escuela tiene que ver también con el desafío de constituirnos como país, como sociedades cohesionadas con una identidad común. Construir sociedades menos desiguales, más justas y libres, sostenidas en ciudadanos activos, conscientes, responsables y respetuosos del medio ambiente, exige del docente conocimiento de la realidad social y sus desafíos.

El MBDD expresa esta visión, y particularmente estas tres dimensiones específicas que dan cuenta de la singularidad de la profesión docente y su carácter de praxis situada y exigente en creatividad y criticidad. La combinación de estas tres dimensiones hace de la docencia una profesión difícil de desenvolverse de manera estandarizada, aun cuando para determinados aprendizajes se pueda recurrir a procedimientos similares. Por eso, el Marco no es un mero objeto normativo e instrumental, sino, y sobre todo, una herramienta que permite formar para la docencia, evaluar su ejercicio de modo riguroso, reconocer el buen desempeño y las buenas prácticas de enseñanza y promover, en suma, el permanente desarrollo profesional docente.

Propósitos de la docencia propuestos por el MBDD

El MBDD (2013) define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente, siendo estos propósitos:

- a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
- b) Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

Los dominios que propone el MBDD

El MBDD (2013) manifiesta que se entiende por dominio un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes.

En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, se han identificado cuatro (4) dominios:

Gráfico 6

Dominios del Marco de Buen Desempeño Docente



Nota. Tomado del MBDD (2013).

a) Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Hacemos mención de la Planificación.

b) Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los

desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar. (Hacemos mención de la Metodología, Evaluación, Clima para el aprendizaje; Tiempo en el aula y el uso de Recursos y Materiales en el aula).

c) Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.

Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes. (Interacción con la comunidad).

d) Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

Las 9 competencias que propone el MBDD

El MBDD (2013) manifiesta que se entiende por competencia a un conjunto de características que se atribuyen al sujeto que actúa en un ámbito determinado. Fernández (s/f) reúne un grupo de conceptos de competencia y, tras examinarlos, encuentra elementos comunes: De todas ellas se pueden deducir los elementos esenciales: (1) Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo. (2) Están causalmente relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se

manifiestan en la acción. (3) Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales. (4) Logran resultados en diferentes contextos.

Las 9 competencias que propone el MBDD son:

Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

a) Competencia 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

b) Competencia 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

c) Competencia 3: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

d) Competencia 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

e) Competencia 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.

Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

f) Competencia 6: Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así éste pueda generar aprendizajes de calidad.

g) Competencia 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

h) Competencia 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

i) Competencia 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Los desempeños que propone el MBDD.

El MBDD (2013) manifiesta que en la definición de desempeño identificamos tres condiciones: actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados.

Gráfico 7

Elementos del desempeño



Nota. Tomado del MBDD (2013).

Para efectos de este documento, desempeños son las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Proviene del inglés performance o *perform*, y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados y la ejecución de tareas asignadas. Se asume que la manera de ejecutar dichas tareas revela la competencia de base de la persona.

El Ministerio de Educación, mediante el MBDD, manifiesta que tenemos 40 desempeños. Estos son:

Tabla 3

Dominios, Competencias y Desempeños del MBDD

Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	
Competencia	Desempeño
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades	<ol style="list-style-type: none">1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

de alto nivel y su formación integral	
<p>Competencia 2</p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<p>4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.</p> <p>5. Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el marco curricular nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.</p> <p>6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.</p> <p>7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.</p> <p>8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.</p> <p>9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.</p> <p>10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.</p>
Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	
Competencia	Desempeño
<p>Competencia 3</p> <p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos</p>	<p>11. Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.</p> <p>12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.</p>

<p>críticos e interculturales.</p>	<p>13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.</p> <p>14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.</p> <p>16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.</p> <p>17. Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.</p>
<p>Competencia 4</p> <p>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p>	<p>18. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.</p> <p>19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.</p> <p>20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.</p> <p>21. Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.</p> <p>22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.</p> <p>23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.</p>

	24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
<p>Competencia 5</p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</p>	<p>25. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.</p> <p>28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.</p> <p>29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.</p>
Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	
Competencia	Desempeño
<p>Competencia 6</p> <p>Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.</p>	<p>30. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.</p> <p>31. Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo.</p> <p>32. Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.</p>
<p>Competencia 7</p> <p>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con</p>	<p>33. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.</p>

las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	<p>34. Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.</p> <p>35. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados.</p>
Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	
Competencia	Desempeño
<p>Competencia 8</p> <p>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p>	<p>36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p> <p>37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.</p> <p>38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.</p>
<p>Competencia 9</p> <p>Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</p>	<p>39. Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.</p> <p>40. Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.</p>

Nota. Tomado del MBDD (2013).

Dimensiones del desempeño docente en el aula

Para el presente trabajo de investigación: Rúbrica y Desempeño Docente en la Provincia de Huancayo”, se proponen las siguientes dimensiones de desempeño docente en el aula:

- Planificación.
- Metodología.
- Evaluación.
- Clima para el aprendizaje.
- Tiempo en el aula.
- Recursos y Materiales.

El puntaje mínimo de cada dimensión, es 5 puntos.

El puntaje máximo de cada dimensión, es 25 puntos.

El puntaje total de dimensiones es 150 puntos.

La escala de calificación de la rúbrica de autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase oscila entre 00 y 150 puntos, siendo:

- De 000 a 070 puntos (Muy deficiente)
- De 071 a 090 puntos (Deficiente)
- De 091 a 110 puntos (Regular)
- De 111 a 130 puntos (Satisfactorio)
- De 131 a 150 puntos (Muy Satisfactorio)

Indicadores del desempeño docente en el aula

Teniendo como base la propuesta de Monitoreo al docente de PRONAFCAP (2009) se plantean los indicadores propuestos para la rúbrica de autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase para nuestro trabajo; como supuestos que deben y pueden utilizarse en beneficio de la verificación del trabajo docente. Estos indicadores responden a las dimensiones de:

a) Planificación:

1. La programación de unidad guarda relación estrecha con la programación anual manifestando coherencia interna entre todos sus elementos.

2. La programación de la presente unidad responde a las capacidades, contenidos y actitudes seleccionados que se expresa en la sesión de clase.
3. La sesión de clase atiende a las características y necesidades de los estudiantes evidenciando que se planificó la evaluación de los aprendizajes mediante el uso de instrumentos apropiados.
4. La sesión de clase es coherente con los propósitos de la programación que se presenta en esta unidad.
5. Las actividades de la sesión de clase promueven el desarrollo de las capacidades previstas y se evidencia el uso de materiales propuestos por el MED, la institución educativa y/o el área.

b) Metodología: El docente,

6. Ejecuta las actividades en concordancia con lo programado en la sesión de clase aplicando criterios de flexibilidad, manteniendo el interés del estudiante para consolidar sus capacidades, destrezas y estilos de aprendizaje programados, con claridad y precisión (de manera ordenada y evolutivamente).
7. Aplica estrategias que permitan recuperar saberes previos de los estudiantes articulándolos con el nuevo aprendizaje, con dominio y calidad; de manera amena e interesante, manteniendo la atención y motivación permanente en clase.
8. Emplea estrategias para promover procesos de alta demanda cognitiva: observar, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar, comparar, ejemplificar, etc., combinando momentos y estrategias para el trabajo grupal y personal.
9. Emplea estrategias que motivan a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje en otras situaciones reales de su vida cotidiana.
10. Ejecuta estrategias para promover en los estudiantes la meta cognición. ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo hicieron? ¿Cómo demuestran que aprendieron?, etc.

c) Evaluación: El docente,

11. Comunica con claridad a los estudiantes los criterios de evaluación de la presente clase a fin de que estén conscientes de lograr un resultado apropiado a sus expectativas.
12. Utiliza indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación coherentes con las capacidades previstas en la sesión de clase.
13. Aplica estrategias y/o instrumentos de evaluación previstos en la sesión de clase permitiendo a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones.
14. Promueve la participación de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de manera gradual y continua.
15. Las estrategias y/o los instrumentos que utiliza permiten evaluar las destrezas y capacidades programadas en la presente sesión.

d) Clima para el aprendizaje: El docente,

16. Demuestra amabilidad y respeto en relación con los estudiantes de la clase.
17. Se muestra afectuoso y a la vez firme con los estudiantes de acuerdo a la situación que se presente en clase.
18. Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses personales, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, lengua materna, en su quehacer pedagógico.
19. Proporciona oportunidades de participación a todos los estudiantes promoviendo la comunicación asertiva y respetuosa entre ellos.
20. Promueve la vigencia de las normas de convivencia planificadas, aprobadas, ejecutadas y evaluadas en el aula con sus estudiantes en la clase.

e) Tiempo en el aula: El docente,

21. Inicia puntualmente la sesión y permanece en el aula durante toda la sesión de clase.
22. Utiliza el tiempo en función de la habilidad, destreza y capacidad que desea que desarrollen los estudiantes.

23. Organiza el espacio y/o mobiliario de acuerdo a los propósitos y a las necesidades de la planificación de la sesión de clase.
24. La ambientación del aula corresponde a los aprendizajes previstos en la sesión de clase.
25. Se desplaza por el aula para asegurar la atención a los estudiantes según su ritmo y estilo de aprendizaje, así como para reforzar aspectos clave de la sesión.

f) Recursos y materiales: El docente,

26. Utiliza textos y materiales sugeridos por la Institución Educativa, Área o Ministerio de Educación en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
27. Utiliza los recursos y materiales para: introducir, motivar, sensibilizar, explicar, reforzar, consolidar los aprendizajes esperados y/o planificados.
28. Propicia el uso de diversas fuentes de información: libros, revistas, periódicos, Internet, separatas, entrevistas, experimentos y otros.
29. Utiliza bibliografía actualizada de los contenidos que aborda y desarrolla en la sesión.
30. Usa conceptos básicos actualizados, uso de referencias bibliográficas, citas, casos, en función al contexto en el que se desenvuelve.

El puntaje mínimo de cada indicador, es 1 punto.

El puntaje máximo de cada indicador, es 5 puntos.

Puntaje total de indicadores por dimensión es 25 puntos

Puntaje total de indicadores por instrumento es 150 puntos

La escala de calificación de la rúbrica de autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase, respecto a cada uno de los indicadores, oscila entre 1 y 5 puntos, siendo:

- 1 punto (Muy deficiente)
- 2 puntos (Deficiente)
- 3 puntos (Regular)

- 4 puntos (Satisfactorio)
- 5 puntos (Muy Satisfactorio)

Procedimientos de evaluación del desempeño docente

Existen muchos procedimientos para evaluar el desempeño docente, siendo algunos:

- La observación de clases.
- La autoevaluación.
- Pruebas de conocimientos.
- El portafolio (Carpeta Didáctica).
- La opinión de los padres.
- La opinión de los alumnos.
- Coevaluación o evaluación de los pares.
- El rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.
- La sesión de clase.

En términos generales, se trata de un proceso en que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto prioritario de establecer objetivos de mejora.

Mateo et al. (1996) manifiestan que, en la autoevaluación, el propio docente debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica. Es él mismo el que establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y efectividad respecto de su actividad docente.

CAPITULO II

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y MARCO METODOLÓGICO

2.1 Descripción del problema

En este apartado se pone en manifiesto el meollo de la investigación. Se describe la realidad problemática (ya sea un caso teórico o de aplicación en una determinada población de estudio).

En el Proyecto Educativo Nacional –PEN- (2009) encontramos que en los últimos años, los sistemas educativos han privilegiado los esfuerzos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y se ha identificado la variable desempeño docente como muy determinante para el logro de los cambios cualitativos y cuantitativos explicitados en los procesos y resultados del aprendizaje.

Cardó (2010) manifiesta que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes; esa calidad que debe demostrar en el desarrollo de su clase y en el desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades de sus alumnos.

De la misma manera el desempeño docente, a decir de OREALC-UNESCO (2007) es un conjunto de características, competencias y conductas de los docentes, que permiten a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad de resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos. En ese sentido, el desempeño docente es el conjunto de pensamientos, valores, actitudes, emociones, cultura, teorías implícitas que se traducen en actuaciones y relaciones con los otros y el entorno; que se lleva a cabo en el marco de su responsabilidad y contrato social.

Por otro lado, Hernández (2009) afirma que el docente debe conocer el contenido de lo que enseña y el modo cómo ese contenido puede tener sentido para sus alumnos, saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes, que implica saber comunicar y generar comunicación, mostrar y

entregar lo que tiene y quiere plantear estableciendo reglas claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas. La relación docente - estudiante, es una relación dialógica, de entendimiento. De ahí la necesidad de ser un buen comunicador. Ha de tener también una base de conocimientos interdisciplinarios, un soporte socio afectivo y un inquebrantable compromiso ético que le permitan comprender y reconocer los sentidos y significados de su actuación.

Aylwin (2001) manifiesta que la diversidad de capacidades que requiere un docente no se limita a un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y política, que tiene que ver con la formación de personas. Es un desafío contar con ciertas capacidades de manera convergente, como condición asociada al buen desempeño. Es decir, tan importantes como los conocimientos y las habilidades son las actitudes y las motivaciones. En el aula, su buen desempeño tiene que ver tanto con el diseño cuidadoso, la conducción responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje, así como con la relación comunicativa y afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes.

Gallardo (2010) como decano nacional del colegio de profesores del Perú –CPP- manifiesta que como toda orden profesional vela por el mejoramiento del nivel profesional, por el prestigio de la carrera, por la estima social del magisterio y en este sentido tiene que privilegiar la preocupación por el buen desempeño docente. En estas circunstancias se debe recuperar el trabajo docente, reconciliar a los padres de familia y rearticularlos con la opinión pública. No podrá lograrse si la sociedad no percibe nuestra labor con mayor aprecio, sino mejoramos la calidad de nuestra enseñanza; es decir, si no nos esforzamos por un buen desempeño docente.

Gallardo (2010), manifiesta además que para que exista un buen desempeño docente, se debe cumplir con las siguientes características:

- Debe ser formador nato que trabaja en equipo, mejor si dicho esfuerzo es colaborativamente, con un compromiso ético social coherente con la axiología de su Institución en beneficio de los estudiantes.
- Es buen comunicador, claro y preciso.
- Es un líder pedagógico, crítico, investigador e innovador que impulsa a los estudiantes hacia óptimos aprendizajes.
- Respeto las individualidades de sus estudiantes y se adecua a distintos estilos de aprendizaje.
- Aplica estrategias metodológicas múltiples para conseguir óptimos aprendizajes, de acuerdo a procesos y resultados que muestran sus alumnos.
- Es proactivo, emprendedor, abierto al cambio, en pos de realizar clases efectivas, apropiadas, claras, consiguiendo aprendizajes significativos.
- Siente avidez por aprender y enseñar, fortaleciendo su desarrollo profesional.
- Valora el medio que le rodea y lo aprovecha para estimular el aprendizaje.
- Posee alto sentido de responsabilidad, al asumir cualquier tarea encomendada o realizar las propias.
- Es culto y competente en su especialidad, que promueve innovaciones a partir de la investigación, planificación, organización, registro, administración de las tareas y autoevaluación constante como clave de éxito.

En el departamento de Junín, tenemos a veinte cuatro mil docentes (entre nombrados y contratados) trabajando; con el deseo de poder desarrollar en los estudiantes de la educación básica regular óptima, acorde a las exigencias que hace el ministerio de educación: capacidades, destrezas, habilidades y valores.

Sin embargo, no tenemos evidencias de que así sea al cien por ciento, pues el índice de analfabetismo que existe aún en nuestra patria, los niveles de desnutrición, la carencia de instituciones educativas, los males sociales, etc., subsisten aún en nuestra región, los salarios no se han reajustado (excepto para los que ingresaron

a la carrera pública magisterial gracias a los concursos de reubicación a la tercera, cuarta, quinta y sexta escala magisterial) y no contamos con evidencias que puedan ayudarnos a identificar el desempeño real del docente en el aula.

Y, con el deseo de poder evidenciar falencias y/o logros en nuestros maestros y así poder revertir esta situación y lograr (al menos, proponer) un cambio positivo, utilizamos la rúbrica de evaluación o matriz de evaluación, aplicada al desempeño docente; en especial a la autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase para evidenciar que el mismo docente tiene posibilidades de mejorar en su desempeño docente.

Goodrich(2008), -una experta en rúbricas-, la define como una herramienta de evaluación que identifica ciertos criterios para un trabajo. Generalmente, las rúbricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad.

Una rúbrica es una herramienta usada para evaluar el trabajo de los alumnos y que ayuda a mejorar el aprendizaje y la enseñanza. En nuestro caso se realizó con los docentes la autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase.

Una rúbrica también es una guía de trabajo, tanto para los alumnos como para los profesores; normalmente se entrega a los alumnos (en nuestro caso a los docentes) antes de iniciar un determinado trabajo para ayudarles a pensar sobre los criterios con los cuales su trabajo será juzgado. Del mismo modo, una rúbrica es una matriz de valoración, que facilita la calificación del desempeño docente en áreas del currículo que son complejas, imprecisas y subjetivas.

La rúbrica o matriz de valoración consiste en un listado de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos, las competencias y/o las capacidades logradas por el estudiante en un trabajo o materia particular.

Rowe (2010) afirma que las rúbricas son una vinculación vital entre la evaluación y el proceso de aprendizaje-enseñanza. Éstas, operacionalizan la calidad en

nuestras mentes de manera que podamos enseñar más efectivamente y guiar a nuestros alumnos.

Por lo tanto, la rúbrica permite que el desempeño docente de los docentes de la provincia de Huancayo mejore y sus resultados académicos, profesionales y personales sean mejores a los que actualmente tienen.

2.1.1. Problema general

¿Cuál es el efecto de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo?

2.1.2. Problemas específicos

¿Qué características tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo?

¿Qué ventajas tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo?

¿Qué desventajas tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo?

¿Cuáles son las dimensiones de desarrollo del desempeño docente en los profesores de la provincia de Huancayo al aplicar la rúbrica?

¿Cuál es el nivel de desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo después de la aplicación de la rúbrica?

2.2 Objetivos de investigación

2.2.1. Objetivo General

Determinar el efecto de la aplicación de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Identificar las características que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo.

2. Establecer las ventajas que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.
3. Establecer las desventajas que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.
4. Determinar las dimensiones de desarrollo del desempeño docente en los profesores de la provincia de Huancayo al aplicar la rúbrica.
5. Determinar el nivel de desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo después de la aplicación de la rúbrica.

2.3 Método, diseño y tipo de investigación

2.3.1 Métodos de investigación

Método General

Se utilizó el método científico como método general, porque partimos de la realidad educativa actual que nos permite formular el problema de investigación; luego se realizó la teorización y finalmente a través de ella se llegó a la generalización. Se siguieron los siguientes pasos:

- Identificación y enunciación del problema de investigación, a partir de las observaciones realizadas con los docentes de las IEP del trabajo.
- Planteamiento de hipótesis lógicas, a partir de conocimientos teóricos y los objetivos o acciones propuestas en la investigación.
- Selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- Elección y aplicación del diseño para la contrastar la hipótesis.
- Análisis e interpretación de los resultados; y contrastación de las hipótesis de trabajo.
- Formulación de generalizaciones y conclusiones.

Métodos particulares

El método experimental que se usó para contrastar las relaciones causa-efecto en la aplicación de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente; asimismo el grupo experimental fue sometido a la acción de la variable independiente.

El método estadístico se empleó para analizar e interpretar los resultados obtenidos en la investigación (de los grupos: experimental y control)

2.3.2. Diseño de investigación

Se empleó el diseño de Un Grupo sólo después. Su esquema es:

X O

Donde:

X: Variable experimental (rúbrica)

O: Es la observación de salida.

En este diseño un tratamiento es aplicado a un grupo; luego se hace una observación o medición en los sujetos que componen el grupo, con la finalidad de evaluar los efectos del tratamiento. A este diseño también se le conoce con el nombre de estudios de casos en una dirección.

Además, la falta de un grupo control (grupo que no recibe el tratamiento experimental), y la falta de información acerca de las personas que son sometidas a la variable experimental o independiente atenta contra la mayoría de (por no decir todos), los factores de la validez interna.

Tipo de investigación

Es aplicativo, porque se utilizó la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.

2.4 Cuadro de variables, temas o unidades de investigación

2.4.1. Variables

a) Variable Independiente: Rúbrica.

b) Variable Dependiente: Desarrollo del desempeño docente.

c) Intervinientes: Sexo, edad, especialidad y Nivel Educativo.

2.4.2. Operacionalización de las variables

a) Variable Independiente: Rúbrica.

Tabla 4

Matriz de consistencia de la variable independiente

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala valorativa
Instrumento de calificación que contienen los criterios de evaluación de una actividad a partir de guías, matrices, escalas y/o niveles progresivos de dominio del proceso de enseñanza aprendizaje.	Instrumento de calificación que contienen los criterios de evaluación de una actividad a partir de guías, matrices, escalas y/o niveles progresivos de dominio al desempeño que una persona muestra en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante	Metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Es motivador e interesante. • Capta el mensaje principal con facilidad. • Estrategia metodológica contextualizada a la realidad de los alumnos. 	Muy deficiente (1)
		Funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad de uso y/o manejo. • Permite la autoafirmación. • Se busca toma de decisiones. • Facilita el liderazgo. 	Deficiente (2)
		Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de lenguaje apropiado. • Desarrolla capacidades programadas. • Pertinencia curricular. 	Regular (3)
				Satisfactorio (4)
				Muy satisfactorio (5)

b) Variable Dependiente: Desempeño docente en la provincia de Huancayo.

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	INDICADORES	Escala valorativa
Es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta,	Desempeño docente, es evaluar, es proceder a identificar una realidad pasada en su	Planificación	Programo la unidad en relación estrecha con la programación anual manifestando coherencia interna entre todos sus elementos.	Muy deficiente (1)
			La Programación que presento en la unidad responde a las capacidades, contenidos y	Deficiente (2)
				Regular (3)
				Satisfactorio (4)

de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución.	más amplia expresión, donde destacan los conflictos en las condiciones y acciones realizadas		actitudes seleccionados que expreso en la Sesión de clase.	Muy satisfactorio (5)
			La sesión que planifiqué atiende a las características y necesidades de los estudiantes evidenciando la evaluación de los aprendizajes mediante el uso de instrumentos apropiados.	
			Programé la Sesión de clase con coherencia a los propósitos de la Programación en esta unidad.	
			Planifiqué actividades en la sesión de clase que desarrollan de las capacidades previstas y el uso de materiales propuestos por el MED, la institución educativa y/o mi área.	
		Metodología	Ejecuto actividades en concordancia con lo programado en la Sesión de clase aplicando criterios de flexibilidad, manteniendo el interés del estudiante para consolidar sus capacidades, destrezas y estilos de aprendizaje programados, con claridad y precisión (de manera ordenada y evolutivamente).	
			Aplico estrategias que permiten recuperar saberes previos en los estudiantes articulándolos con el nuevo aprendizaje, con dominio y calidad; de manera amena e interesante, manteniendo la atención y motivación permanente en clase.	
			Empleo estrategias para promover procesos de alta demanda cognitiva: observar, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar, comparar, ejemplificar, etc., combinando momentos y estrategias para el trabajo grupal y personal.	
			Empleo estrategias que motivan a los estudiantes aplicar el nuevo	

			<p>aprendizaje en otras situaciones reales de su vida cotidiana.</p> <p>Ejecuto estrategias para promover en los estudiantes la meta cognición. ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo hicieron? ¿Cómo demuestran que aprendieron?, etc.</p>		
		Evaluación	<p>Comunico con claridad a los estudiantes los criterios de evaluación de la presente clase a fin de que sean conscientes de lograr un resultado apropiado a sus expectativas.</p> <p>Utilizo indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación coherentes con las capacidades previstas en la sesión de clase.</p> <p>Aplico estrategias y/o instrumentos de evaluación previstos en la sesión de clase permitiendo a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones.</p> <p>Promuevo la participación de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de manera gradual y continua.</p> <p>Las estrategias y/o los instrumentos que utilizo evalúan las destrezas y capacidades programadas en la presente sesión.</p>		
			Clima para el aprendizaje	<p>Demuestro amabilidad y respeto en mi relación con los estudiantes de la clase.</p> <p>Me muestro afectuoso y a la vez firme con los estudiantes de acuerdo a la situación que se presenta en clase.</p> <p>Tomo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses personales, estilos de</p>	

			<p>aprendizaje, ritmos de aprendizaje, lengua materna en su quehacer pedagógico.</p> <p>Proporciono oportunidades de participación a todos los estudiantes promoviendo la comunicación asertiva y respetuosa.</p> <p>Promuevo la vigencia de las normas de convivencia planificadas, aprobadas, ejecutadas y evaluadas en el aula con los estudiantes</p>	
		Tiempo en el aula	<p>Inicio puntualmente la sesión y permanezco en el aula durante toda la clase.</p> <p>Utilizo el tiempo en función de la habilidad, destreza y capacidad que deseo que desarrollen los estudiantes.</p> <p>Organizo el espacio y/o mobiliario de acuerdo a los propósitos y a las necesidades de la planificación de la sesión de clase.</p> <p>La ambientación del aula corresponde a los aprendizajes previstos en la sesión de clase.</p> <p>Me desplazo por el aula para asegurar la atención a los estudiantes según su ritmo y estilo de aprendizaje, así como para reforzar aspectos clave de la sesión.</p>	
		Recursos y materiales	<p>Utilizo textos y materiales sugeridos por la Institución Educativa, Área o MED en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.</p> <p>Utilizo los recursos y materiales para: introducir, motivar, sensibilizar, explicar, reforzar, consolidar los aprendizajes esperados y/o planificados.</p> <p>Propicio el uso de diversas fuentes de información: libros, revistas, periódicos, Internet, separatas, entrevistas, experimentos y otros.</p>	

			Utilizo bibliografía actualizada de los contenidos que abordan y desarrollo en la sesión	
			Uso conceptos básicos actualizados de referencias bibliográficas, citas, casos, en función al contexto en el que me desenvuelvo.	

2.4.3. Escala de medición

Es nominal de 1 a 5.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1. Técnicas.

- Técnica del fichaje. Permitió describir las características, finalidades, fundamentos y conceptos.

2.5.2. Instrumentos.

- Rúbrica de autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase. Permitió evaluar el desempeño docente del docente participante
- Sesiones de Aprendizaje. Se elaboraron sesiones de clase, según la secuencia del programa propuesto para este fin.
- Fichas. Bibliográficas, de resumen, de comentario, de transcripción para la obtención del marco teórico.

2.5.3. Validación y confiabilidad del instrumento.

El instrumento de medición o de recolección de datos fue la Rúbrica de Autoevaluación del Monitoreo, Acompañamiento y Supervisión de la Sesión de Clase; que pasó los procesos de validación y confiabilidad; consideraba, además, una calificación para cada ítem de: 1 (Muy Deficiente), 2 (Deficiente), 3 (Regular), 4 (Satisfactorio) y 5 (Muy Satisfactorio).

I. Evaluación de la validez

La validez subjetiva de este instrumento fue evaluada con el juicio de 5 expertos (especialistas o jueces) con la prueba t de Student para el juicio de expertos. Dichos profesionales fueron:

- Sánchez Carlessi, Hector Hugo. Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actual Decano de la Carrera Profesional de Psicología de La Universidad Particular Ricardo Palma.
- Martel Vidal, Victor Hugo. Doctor en Psicología. Docente Principal de La Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”. Docente de La Unidad de Post Grado de la UNCP.
- Moya Rojas, Nicanor. Doctor en Educación, Mención: Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Del Centro del Perú. Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de La UNCP.
- Aguado Riveros, Uldarico. Doctor en Administración de la Universidad Peruana los Andes. Actual jefe del área de planificación de la Universidad Peruana los Andes de Huancayo.
- Huaytalla Torres, Luis Orlando. Doctor en Educación por La Universidad Peruana Alas Peruanas. Actualmente DECANO de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

La validez objetiva del instrumento se realizó con los resultados de la aplicación de los mismos a una muestra piloto de 50 profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con el coeficiente de correlación ítem–test o ítem–total corregida de Pearson.

a) Prueba t de Student.

Dado que la muestra de expertos es pequeña ($n = 5$ y $n < 50$), la media de cada criterio se evalúa con la estadística T de Student.

Las hipótesis estadísticas nula H_0 y alternativa H_a a contrastar son las siguientes:

H_0 : La media de las puntuaciones asignadas al ítem X es igual a 4 ($H_0: \mu = 4$)

Ha: La media de las puntuaciones asignadas al ítem X es mayor a 4 ($H_a: \mu > 4$)

donde μ es la media poblacional de las puntuaciones asignadas al ítem X. El punto crítico o de corte de 4 se establece en base a la puntuación buena (4) o muy buena (4) asignada al ítem.

La función de prueba es la T de Student con $(n-1)$ grados de libertad, definida como:

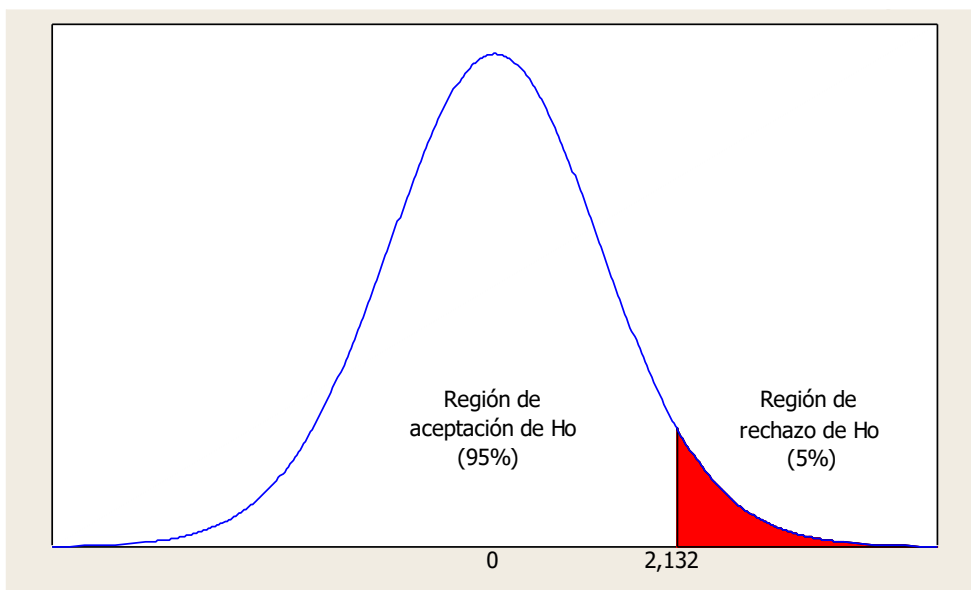
$$T = \frac{\bar{x} - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

donde \bar{x} y S son la media y la desviación estándar muestrales de las puntuaciones, respectivamente; n es el número de expertos.

Para $\alpha = 0,05$, $n = 5$ y un contraste unilateral superior o derecha ($H_a: \mu > 4$), el valor teórico de la T de Student con 4 grados de libertad es $t_{\alpha} = 2,132$, con el cual la hipótesis nula H_0 se rechazará si su valor calculado es mayor que 2,132 y, en caso contrario se aceptará. Las regiones de rechazo y de aceptación de H_0 se ven en la figura 1. En términos del valor p, la hipótesis nula H_0 será rechazada si valor p es menor que el nivel usual de significación de 0,05 y, en caso contrario, será aceptada.

Gráfico 8

Región de rechazo y aceptación de H_0



b) Coeficiente de correlación r de Pearson corregida

El coeficiente de correlación ítem-test corregido de Pearson se calcula con:}

$$r_{i,x-i} = \frac{r_{ix} S_x - S_i}{\sqrt{S_x^2 + S_i^2 - 2r_{ix} S_x S_i}}$$

Donde:

$r_{i,x-i}$ es el coeficiente de correlación ítem-test corregido,

r_{ix} es el coeficiente de correlación ítem-test,

S_x es la desviación estándar de los puntajes totales de los sujetos examinados,

S_i es la desviación estándar de los puntajes del i -ésimo ítem.

Este coeficiente toma valores entre -1 y 1 , y los ítems cuyas correlaciones ítem-total arrojen valores menores a $0,2$ deben ser desechados o reformulados. Los

ítems con correlaciones ítem–total superiores a 0,2 son válidos y, el instrumento es válido si todos sus ítems son válidos.

1.1. Validez subjetiva

Se presentan los datos:

Tabla 9

Validez subjetiva de los ítems por juicio de expertos con la t de Student

	Item	Media	DE	tc	Valor p
1.	Item1	4,6	0,548	2,45	0,035*
2.	Item2	4,6	0,548	2,45	0,035*
3.	Item3	4,6	0,548	2,45	0,035*
4.	Item4	4,6	0,548	2,45	0,035*
5.	Item5	4,6	0,548	2,45	0,035*
6.	Item6	4,6	0,548	2,45	0,035*
7.	Item7	4,6	0,548	2,45	0,035*
8.	Item8	4,8	0,447	4,00	0,008**
9.	Item9	4,8	0,447	4,00	0,008**
10.	Item10	4,8	0,447	4,00	0,008**
11.	Item11	4,8	0,447	4,00	0,008**
12.	Item12	4,8	0,447	4,00	0,008**
13.	Item13	4,8	0,447	4,00	0,008**
14.	Item14	4,8	0,447	4,00	0,008**
15.	Item15	4,8	0,447	4,00	0,008**
16.	Item16	4,8	0,447	4,00	0,008**
17.	Item17	4,8	0,447	4,00	0,008**
18.	Item18	4,8	0,447	4,00	0,008**
19.	Item19	4,8	0,447	4,00	0,008**
20.	Item20	4,6	0,548	2,45	0,035*
21.	Item21	4,8	0,447	4,00	0,008**
22.	Item22	4,8	0,447	4,00	0,008**
23.	Item23	4,8	0,447	4,00	0,008**
24.	Item24	4,8	0,447	4,00	0,008**
25.	Item25	4,8	0,447	4,00	0,008**
26.	Item26	4,8	0,447	4,00	0,008**
27.	Item27	4,8	0,447	4,00	0,008**
28.	Item28	4,8	0,447	4,00	0,008**
29.	Item29	4,8	0,447	4,00	0,008**
30.	Item30	4,8	0,447	4,00	0,008**

GL = 4; tt = 2,132; Ho: $\mu = 4$; H1: $\mu > 4$

(**): Altamente significativa ($p < 0,01$); (*): Significativa ($p < 0,05$)

Todos los ítems son válidos por juicio de expertos, ya que la prueba t de Student revela que sus medias superan significativamente a 4 (puntuación buena (4) o muy buena (5)), con un 95% de confianza y, por tanto, la Rúbrica de Autoevaluación del Monitoreo, Acompañamiento y Supervisión de la Sesión de Clase es válida por juicio de expertos o subjetivamente.

1.2 Validez objetiva

Tabla 10

Correlaciones r de Pearson corregidas ítem–test (30 ítems)

Item	R corregida de Pearson	Item	R corregida de Pearson	Item	R corregida de Pearson
Item1	0,710	Item11	0,752	Item21	0,589
Item2	0,717	Item12	0,595	Item22	0,693
Item3	0,658	Item13	0,751	Item23	0,742
Item4	0,770	Item14	0,675	Item24	0,649
Item5	0,692	Item15	0,642	Item25	0,727
Item6	0,634	Item16	0,593	Item26	0,626
Item7	0,717	Item17	0,549	Item27	0,710
Item8	0,750	Item18	0,620	Item2	0,688
Item9	0,758	Item19	0,590	8	0,616
Item10	0,516	Item20	0,725	Item29	0,661
				Item3	
				0	

Todos los coeficientes de correlación r corregida de Pearson son mayores que 0,2, por lo que la Rúbrica de Autoevaluación del Monitoreo, Acompañamiento y Supervisión de la Sesión de Clase es válida objetivamente.

De los resultados de la prueba t de Student para el juicio de expertos y de los valores de los coeficientes de correlación r corregida de Pearson se concluye que la Rúbrica de Autoevaluación del Monitoreo, Acompañamiento y Supervisión de la Sesión de Clase es válida.

II. Evaluación de la confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se evaluó con los resultados de su aplicación a una muestra piloto de 50 profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo y, con el coeficiente alfa de Cronbach, cuya expresión es:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right)$$

donde:

α es el coeficiente alfa de Cronbach,

S_i^2 es la varianza de los resultados del ítem,

S^2 es la varianza de la puntuación total del test,

k es el número de ítems.

El programa estadístico SPSS v.20 reporta un coeficiente alfa de Cronbach de 0,963, con el cual se concluye que la Rúbrica de Autoevaluación del Monitoreo, Acompañamiento y Supervisión de la Sesión de Clase es confiable, porque este coeficiente es superior a 0,7.

Tabla 11

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,963	30

De estos resultados se deriva que el instrumento es válido y confiable y, por tanto, adecuado.

2.6. Procedimientos de investigación

Para la presente investigación se desarrollaron los siguientes pasos:

- Se realizó una invitación general (mediante el Diario Correo y virtual por la página web institucional) a los docentes y directores de las instituciones educativas de la provincia de Huancayo para participar en el ciclo de capacitaciones de Actualización Pedagógica en las Comunidades de Aprendizaje Salesianos (CASA) del Colegio Salesiano Santa Rosa de manera voluntaria y gratuita.
- Se planificó el plan de trabajo del proceso de la investigación.
- Se elaboró La rúbrica de autoevaluación del monitoreo, acompañamiento y supervisión de la sesión de clase.
- Se identificó el grupo experimental.
- Se procesaron los datos para verificar la eficacia del trabajo.
- Se redactó el borrador del informe de la investigación.
- Se presentó los ejemplares finales, luego de haber corregido los defectos y dificultades que se localizaron en la presente investigación.

CAPÍTULO III

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente capítulo describe el manejo estadístico de los datos obtenidos de la investigación: Rúbrica y desempeño docente en la Provincia de Huancayo (Perú) que tuvo como finalidad el de desarrollar el desempeño docente a través de la rúbrica.

Los datos fueron procesados por el investigador con el paquete estadístico SPSS, versión 20, en español. Los datos que se muestran son producto de los resultados de la investigación.

La muestra está conformada por 751 docentes de las diferentes instituciones educativas de la provincia de Huancayo, correspondientes a las 12 Unidades de Gestión Educativa de nuestra jurisdicción.

• Ugel 1 de Concepción	: 82 docentes
• Ugel 2 de Chanchamayo	: 34 docentes
• Ugel 3 de Chupaca	: 106 docentes
• Ugel 4 de Huancayo	: 420 docentes
• Ugel 5 de Jauja	: 45 docentes
• Ugel 6 de Junín	: 10 docentes
• Ugel 7 de Pangoa	: 03 docentes
• Ugel 8 de Pichanaki	: 02 docentes
• Ugel 9 de Satipo	: 02 docentes
• Ugel 10 de Tarma	: 05 docentes
• Ugel 11 de Yauli	: 42 docentes
• Ugel 12 de Río Tambo	: 00 docentes
Total	: 751 docentes

Estos docentes se presentaron voluntariamente al proceso de capacitación sobre: Actualización y Capacitación Pedagógica 2011 que se organizó desde las

Comunidades de Aprendizaje Salesianos de la IEP Salesiano Santa Rosa de Huancayo, en el cual se trataron diversos temas, entre ellos:

- Diversificación Curricular: Modelo T
- Estrategias de Aprendizaje Enseñanza: Actividades como Estrategias de Aprendizaje.
- Evaluación: Rúbrica de evaluación.
- Gestión Educativa: Supervisión al Desempeño Docente.

Los integrantes de la muestra pertenecen al grupo experimental de acuerdo al diseño seleccionado.

Se presentaron también docentes de las Regiones de:

- Huancavelica: 182 docentes,
- Pasco : 02 docentes
- Lima : 04 docentes

Quienes no pertenecen a la muestra por pertenecer a otra región.

3.1. Exposición resultados

3.1.1. Resultado 1

Desempeño docente de los profesores

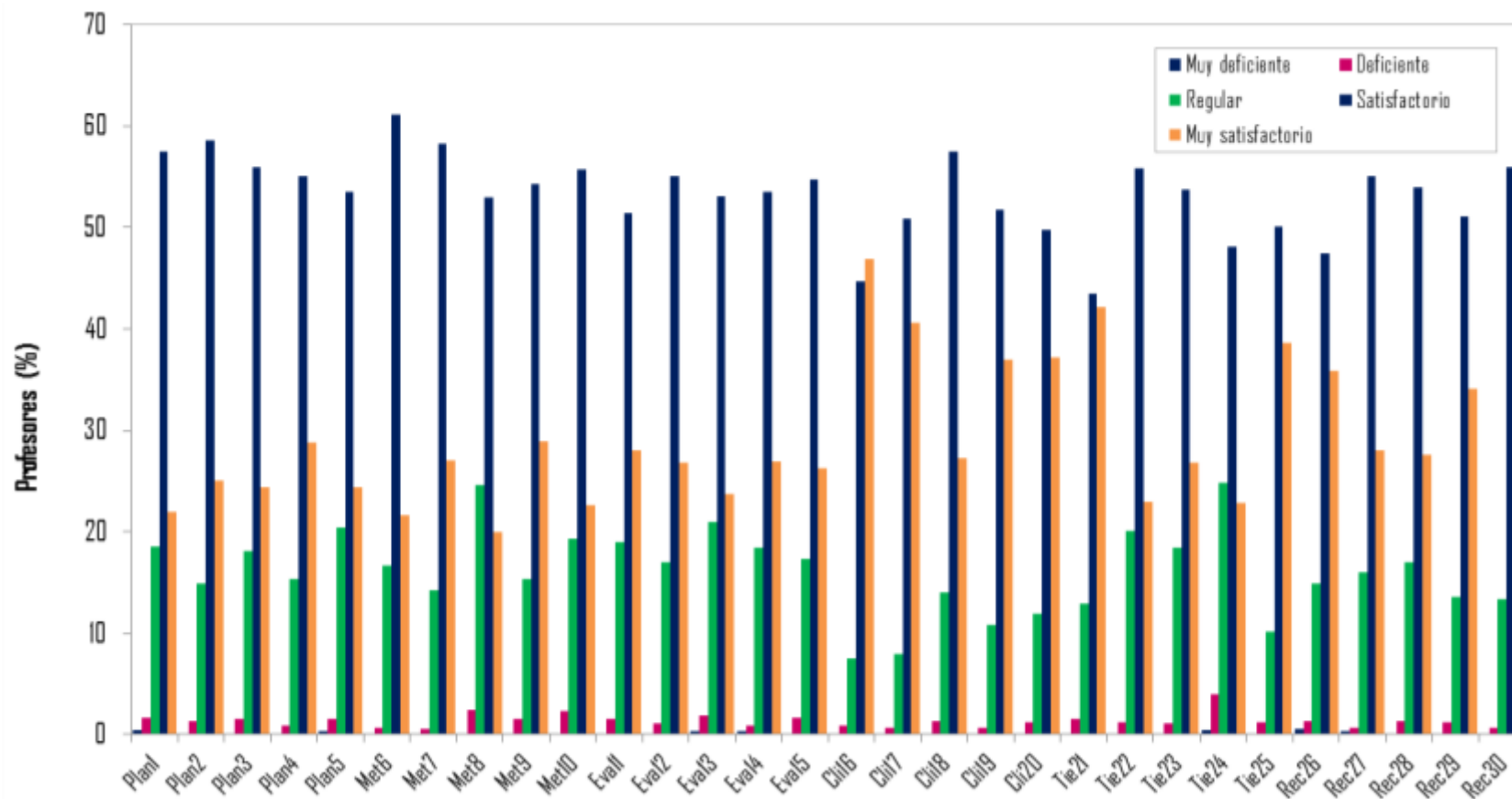
Tabla 12

Valoración de los ítems del cuestionario de desempeño docente

Item	Valoración									
	Muy deficiente		Deficiente		Regular		Satisfactorio		Muy satisfactorio	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Plan1	3	0,4	12	1,6	139	18,5	432	57,5	165	22,0
Plan2	1	0,1	10	1,3	112	14,9	440	58,6	188	25,0
Plan3	1	0,1	11	1,5	136	18,1	420	55,9	183	24,4
Plan4			7	0,9	115	15,3	413	55,0	216	28,8
Plan5	2	0,3	11	1,5	153	20,4	402	53,5	183	24,4
Met6			5	0,7	125	16,6	459	61,1	162	21,6
Met7			4	0,5	107	14,2	437	58,2	203	27,0
Met8			18	2,4	185	24,6	398	53,0	150	20,0
Met9			11	1,5	115	15,3	408	54,3	217	28,9
Met10	1	0,1	17	2,3	145	19,3	418	55,7	170	22,6
Eva11	1	0,1	11	1,5	143	19,0	386	51,4	210	28,0
Eva12			8	1,1	128	17,0	414	55,1	201	26,8
Eva13	2	0,3	14	1,9	158	21,0	399	53,1	178	23,7
Eva14	2	0,3	7	0,9	138	18,4	402	53,5	202	26,9
Eva15			13	1,7	130	17,3	411	54,7	197	26,2
Cli16			7	0,9	56	7,5	336	44,7	352	46,9
Cli17			5	0,7	59	7,9	382	50,9	305	40,6
Cli18			10	1,3	105	14,0	432	57,5	204	27,2
Cli19			5	0,7	81	10,8	388	51,7	277	36,9
Cli20			9	1,2	89	11,9	374	49,8	279	37,2
Tie21			11	1,5	97	12,9	327	43,5	316	42,1
Tie22			9	1,2	151	20,1	419	55,8	172	22,9
Tie23	1	0,1	8	1,1	138	18,4	403	53,7	201	26,8
Tie24	3	0,4	30	4,0	186	24,8	361	48,1	171	22,8
Tie25			9	1,2	76	10,1	376	50,1	290	38,6
Rec26	4	0,5	10	1,3	112	14,9	356	47,4	269	35,8
Rec27	2	0,3	5	0,7	120	16,0	414	55,1	210	28,0
Rec28	1	0,1	10	1,3	128	17,0	405	53,9	207	27,6
Rec29			9	1,2	102	13,6	384	51,1	256	34,1
Rec30			5	0,7	100	13,3	420	55,9	226	30,1

Gráfico 9

Valoración de los ítems del cuestionario de desempeño docente (n = 751)



Interpretación:

En el cuadro N° 04 y gráfico N° 09 se aprecia que la valoración de los ítems del desempeño docente se concentra entre regular y muy satisfactorio, con predominio de satisfactorio, seguido de muy satisfactorio y regular. La mayoría de ítems son satisfactorios ($25/30 = 83\%$), fluctuando entre 50,1% (Tie25) y 61,1% (Met6). La valoración de cinco ítems es muy cercana al 50%: cuatro a satisfactoria (Cli210, Tie21, Tie24 y Rec26); una a muy satisfactoria (Cli26).

Tabla 14

Estadísticos del desempeño docente de los profesores (n = 751)

Dimensión	Rango teórico	Rango real	Media	DE	CV	CA	CC
Planificación	5 a 25	10 a 25	20,21	2,72	13,5%	– 0,40	0,50
Metodología	5 a 25	10 a 25	20,15	2,63	13,0%	– 0,22	0,17
Evaluación	5 a 25	10 a 25	20,23	2,79	13,8%	– 0,25	– 0,22
Clima	5 a 25	10 a 25	21,27	2,65	12,5%	– 0,59	0,54
Tiempo	5 a 25	10 a 25	20,47	2,68	13,1%	– 0,49	0,31
Recursos	5 a 25	10 a 25	20,68	2,70	13,1%	– 0,52	0,49
Desempeño	30 a 150	71 a 150	123,01	13,29	10,8%	– 0,42	0,38

DE = Desviación estándar;

CV = Coeficiente de variación;

CA = Coeficiente de asimetría;

CC = Coeficiente de curtosis

Gráfico 10

Desempeño docente de Planificación

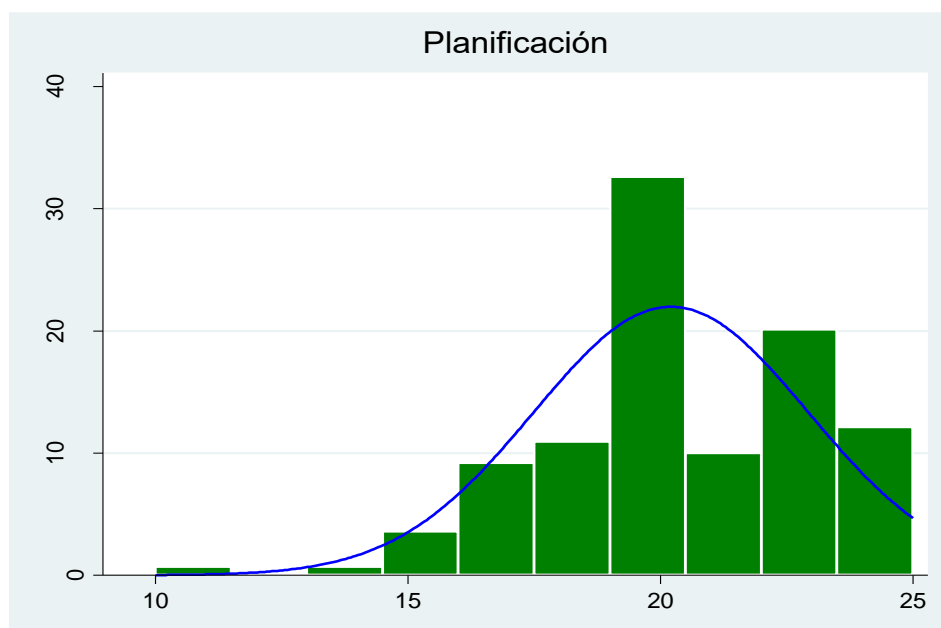


Gráfico 11

Desempeño docente de Metodología

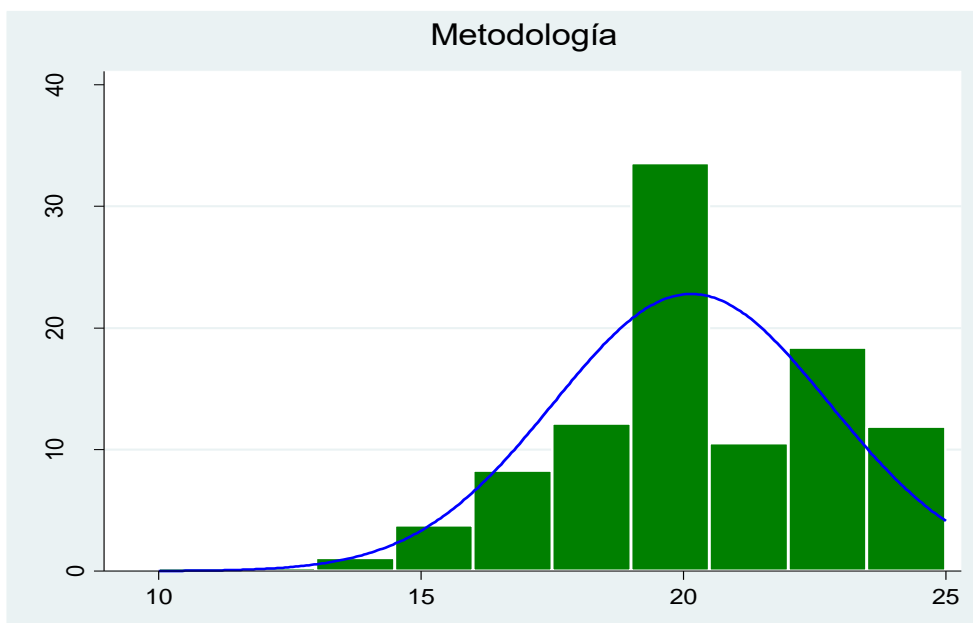


Gráfico 12

Desempeño docente de Evaluación

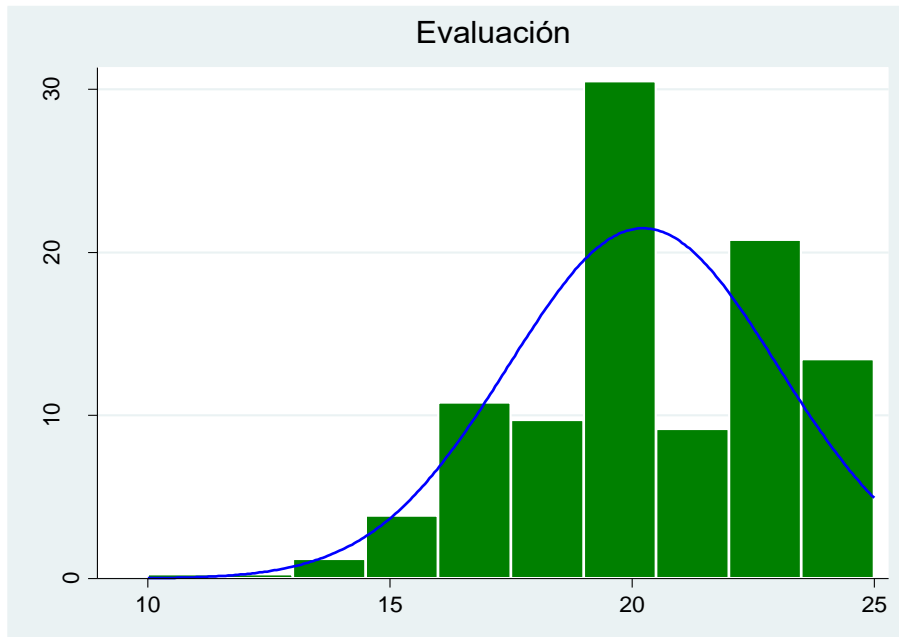


Gráfico 13

Desempeño docente de Clima para el Aprendizaje

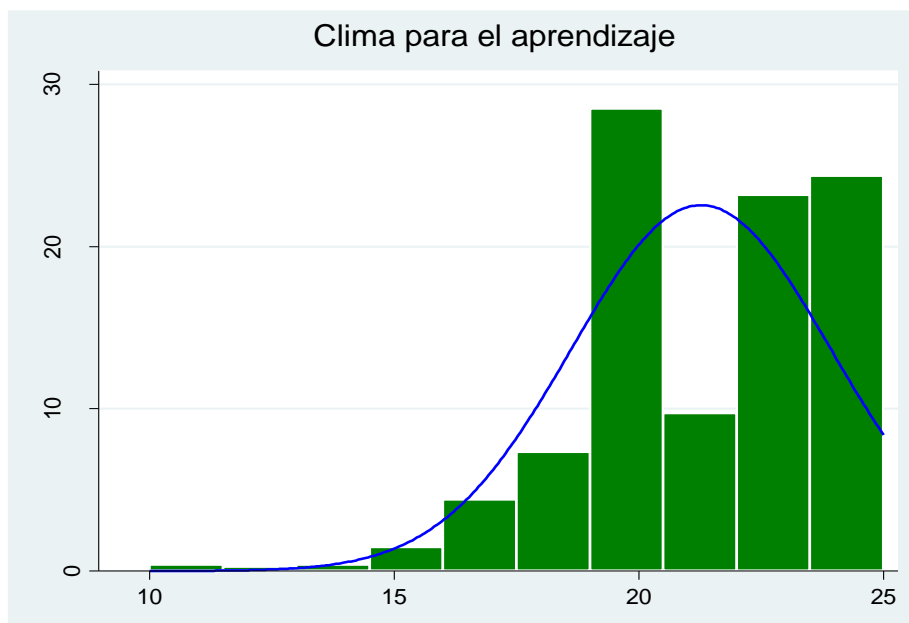


Gráfico 14

Desempeño docente de Tiempo en el aula

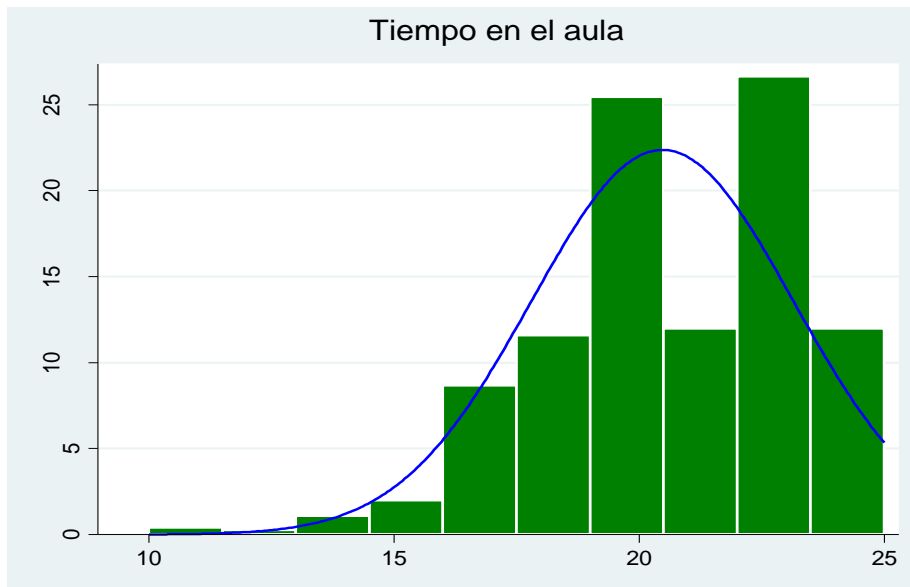


Gráfico 15

Desempeño docente de Recursos y Materiales

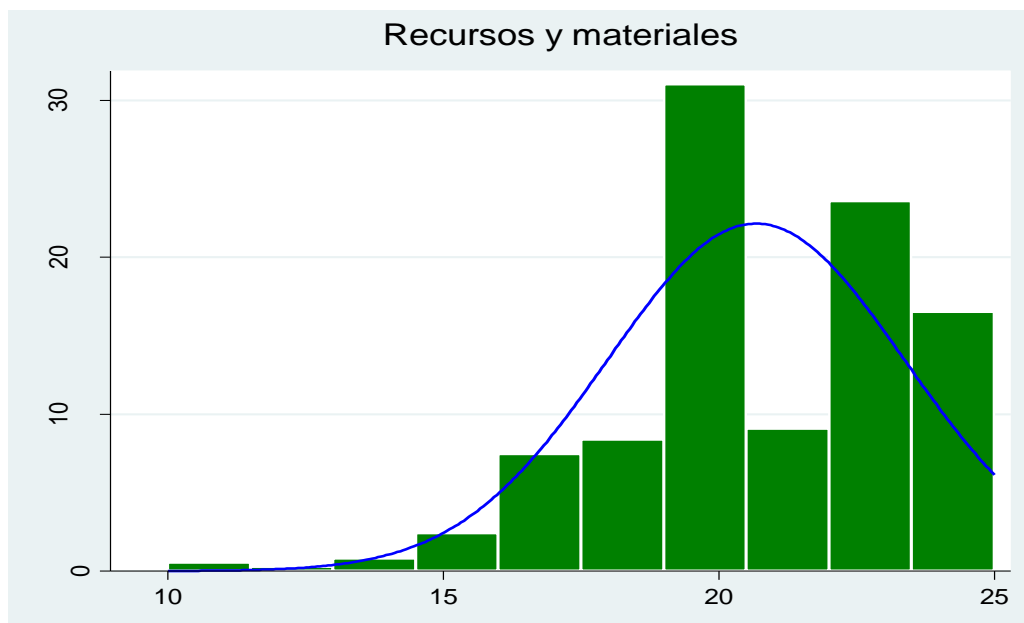


Gráfico 16

Resultados del Desempeño docente

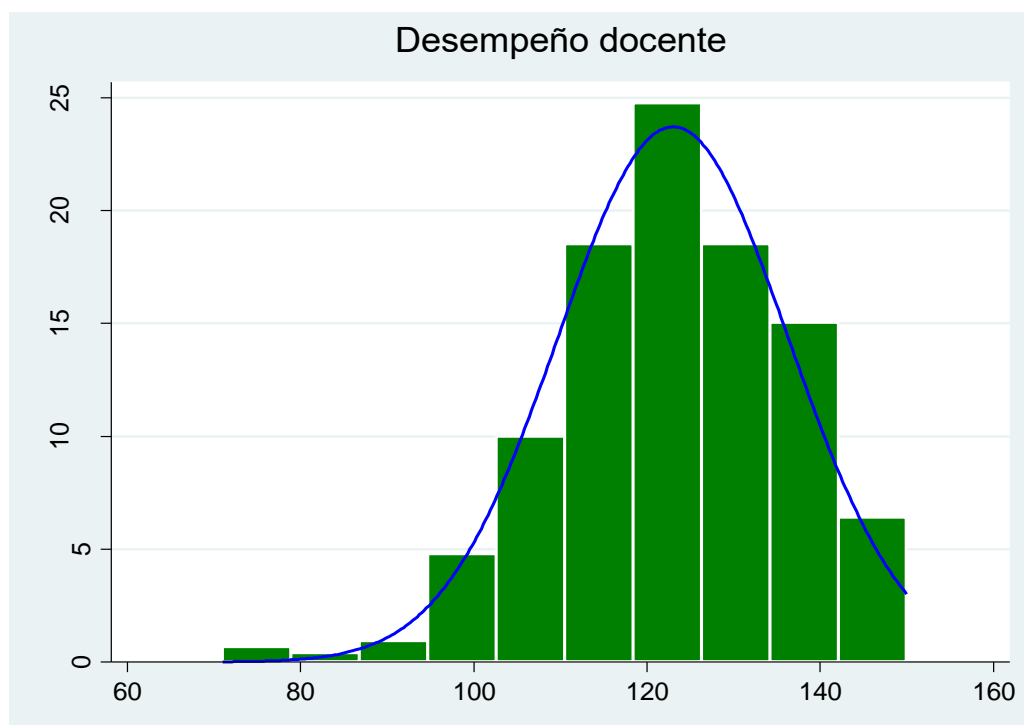
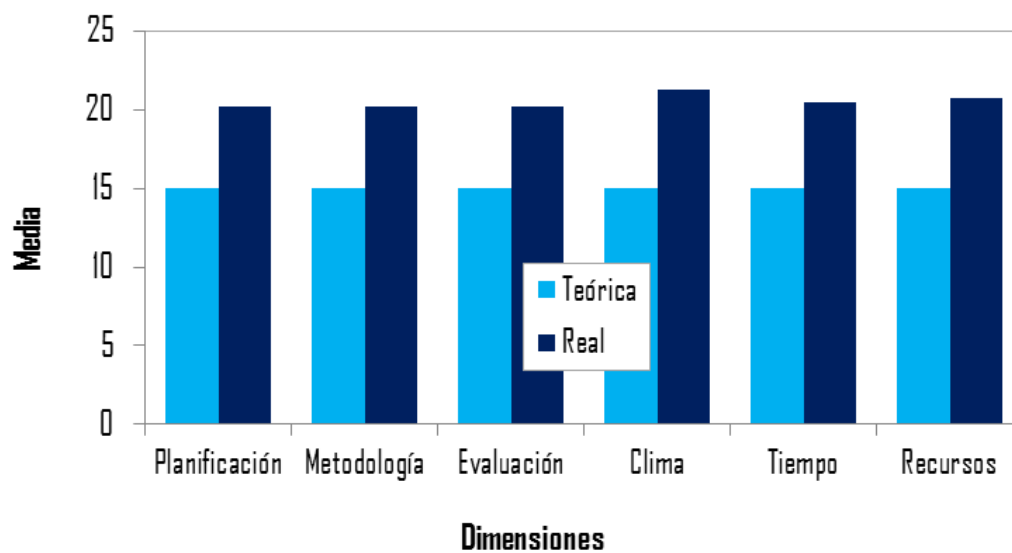


Gráfico 17

Medias teóricas y reales de las dimensiones del desempeño docente



Interpretación:

En el cuadro N° 05 se observa que el desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo, después de aplicar la rúbrica, alcanza una media de 123,01 con una desviación estándar de 13,29, un coeficiente de variación de 10,8%, un rango real de 71 a 150, un coeficiente de asimetría de $-0,42$ y un coeficiente de curtosis de $0,38$.

Estos estadísticos indican que la media del desempeño docente supera a la media ideal, teórica o esperada de $90^{(1)}$. Los profesores constituyen un grupo homogéneo con respecto a su desempeño docente, al reportar un coeficiente de variación inferior a $15\%^{(2)}$. La distribución de las puntuaciones del desempeño docente es normal (simétrica⁽³⁾ y mesocúrtica⁽⁴⁾) (Gráficos 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16) al mostrar un coeficiente de asimetría y de curtosis entre $-0,5$ y $0,5$.

Cada una de las dimensiones del desempeño docente logra una media superior a su media ideal respectiva (15) (Gráfico N° 17). Por otro lado, los profesores conforman un grupo homogéneo con relación a cada una de las dimensiones del desempeño docente, pues sus coeficientes de variación respectivos son inferiores a 15% .

Las distribuciones de la planificación, metodología, evaluación y tiempo en el aula son normales (simétricas y mesocúrticas) (Gráficos 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16), ya que sus coeficientes de asimetría y de curtosis se encuentran entre $-0,5$ y $0,5$.

La distribución del clima para el aprendizaje es asimétrica negativa y leptocúrtica (más alta que la curva normal) (Gráficos 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16, pues su coeficiente de asimetría y de curtosis es inferior a $-0,5$ y superior a $0,5$,

-
- (1) Rangos y medias ideales: Desempeño: 30 a 150; $(30+150)/2 = 90$; Planificación, Metodología, Evaluación, Clima, Tiempo, Recursos: 5 a 25; $(5+25)/2 = 15$
 - (2) Baremo del coeficiente de variación: Muy homogéneo: 0 a 5%; homogéneo: 5,1% a 10%; regularmente homogéneo: 10,1 a 15%; regularmente heterogéneo: 15,1 a 20%; heterogéneo: 20,1 a 25%, muy heterogéneo: 25,1% a más
 - (3) Simetría de una distribución: Asimét. negativa: $CA < -0,5$; Simétrica: $-0,5 \leq CA \leq 0,5$; Asimét. positiva: $CA > 0,5$
 - (4) Apuntamiento de una distribución: Platicúrtica (PK): $CC < -0,5$; Mesocúrtica (MK): $-0,5 \leq CC \leq 0,5$; Leptocúrtica (LK): $CC > 0,5$

respectivamente. La distribución de recursos y materiales es asimétrica negativa y mesocúrtica, ya que su coeficiente de asimetría y de curtosis es inferior a $-0,5$ y se encuentra entre $-0,5$ y $0,5$, respectivamente.

Tabla 14

Nivel del desempeño docente de los profesores (n = 751)

Dimensión	Nivel de desempeño							
	Deficiente		Regular		Satisfactorio		Muy satisfactorio	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Planificación	9	1,20	98	13,05	402	53,53	242	32,22
Metodología	5	0,67	97	12,92	422	56,19	227	30,23
Evaluación	7	0,93	116	15,45	371	49,40	257	34,22
Clima	8	1,07	44	5,86	342	45,54	357	47,54
Tiempo	11	1,46	82	10,92	368	49,00	290	38,62
Recursos	9	1,20	77	10,25	364	48,47	301	40,08
Desempeño	5	0,67	46	6,13	400	53,26	300	39,95

Gráfico 18

Nivel de desempeño en: Planificación

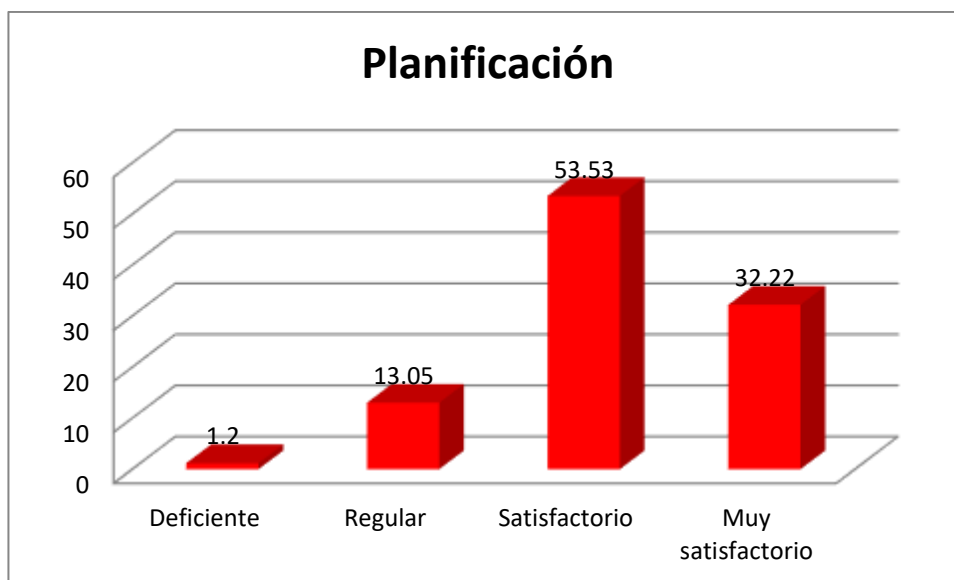


Gráfico 19

Nivel de desempeño en: Metodología

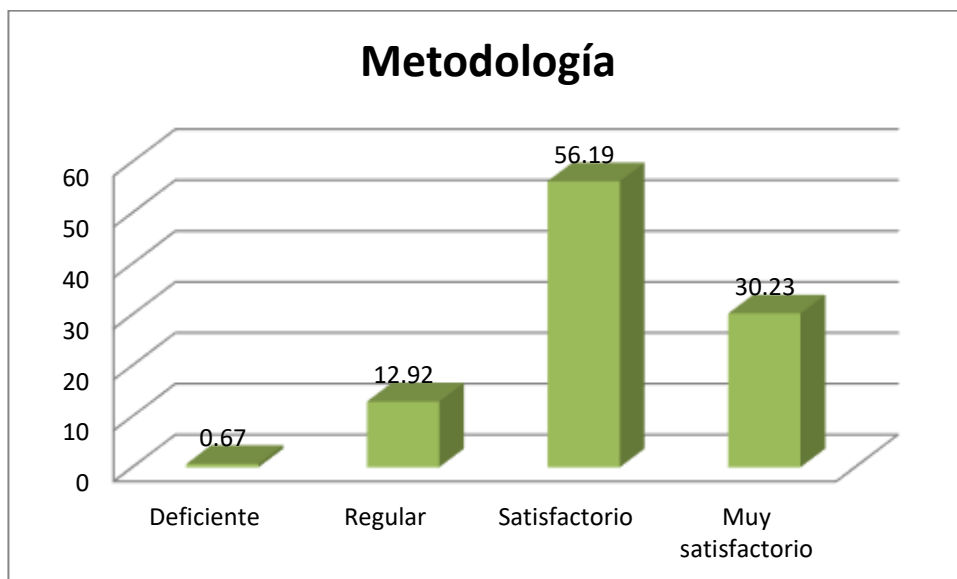


Gráfico 20

Nivel de desempeño en: Evaluación

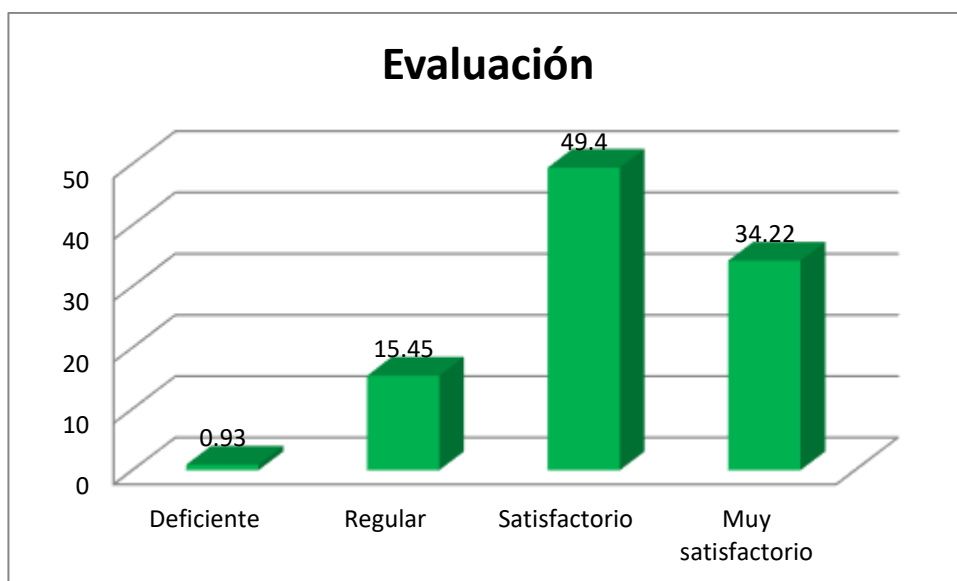


Gráfico 21

Nivel de desempeño en: Clima para el Aprendizaje

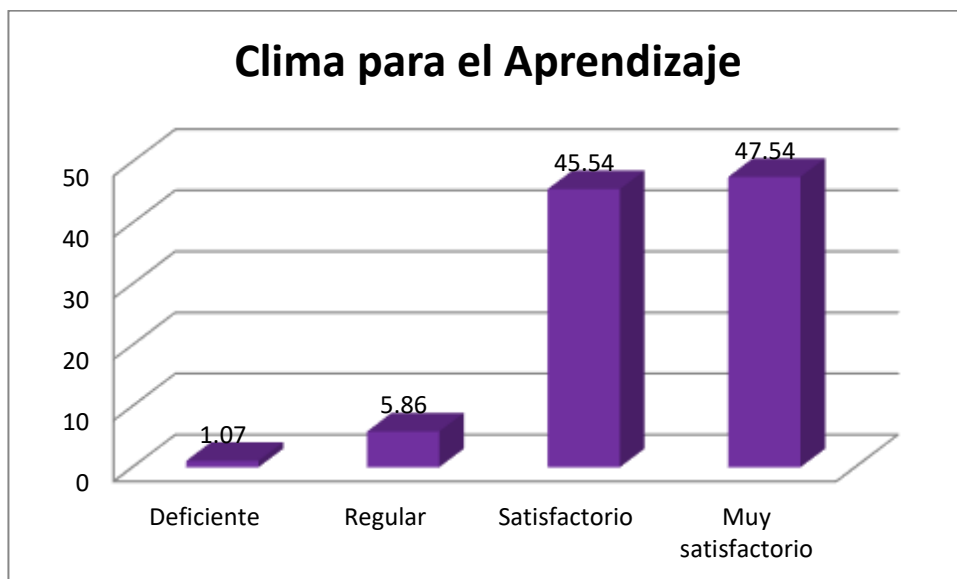


Gráfico 22

Nivel de desempeño en: Recursos y Materiales

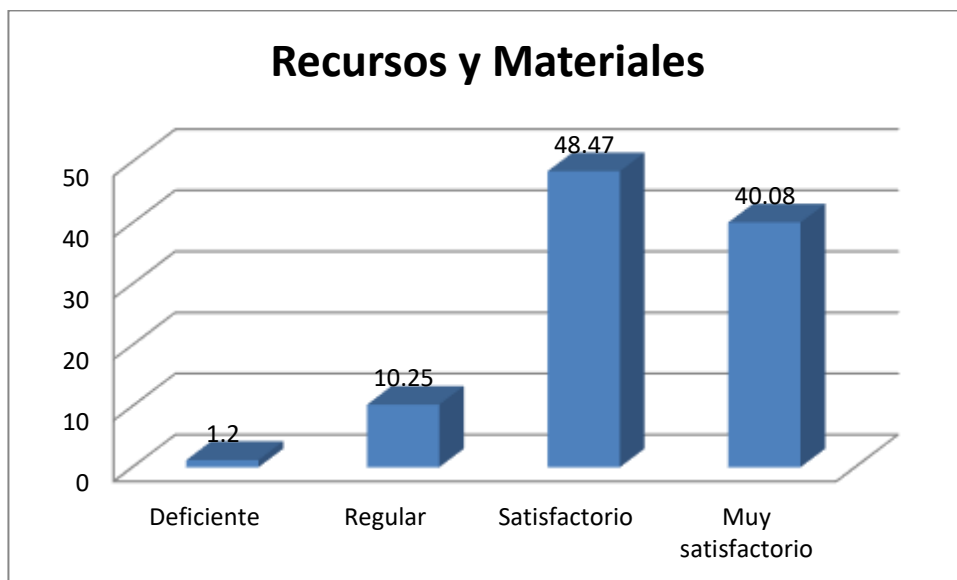
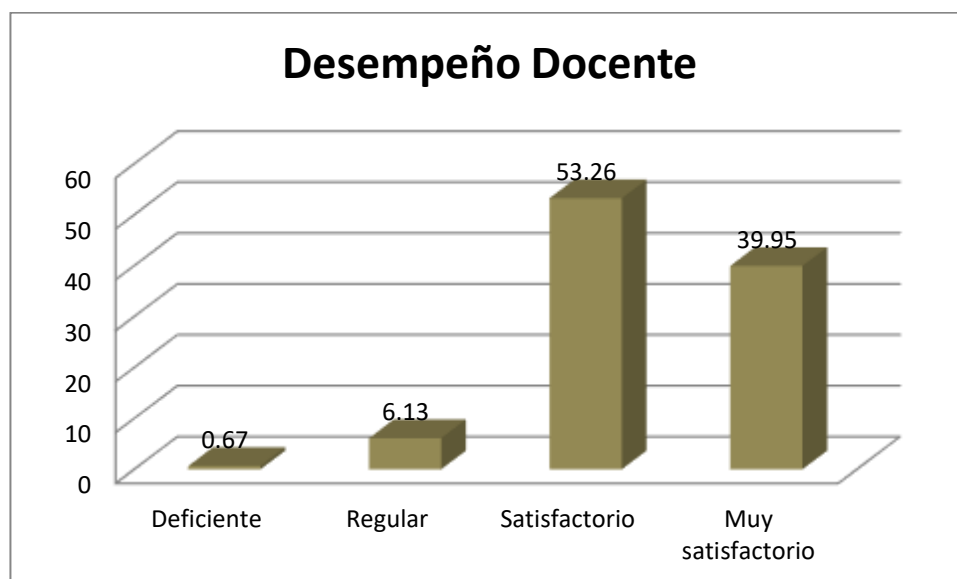


Gráfico 23

Nivel de desempeño en general



Interpretación:

En el cuadro N° 06 se constata que el nivel de desempeño docente de la mayoría de los profesores (53,26%) es satisfactorio, el 39,95% tienen un nivel muy satisfactorio, el 6,13% regular y el 0,67% deficiente (Gráficos 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24).

De igual modo, la mayoría de los profesores tienen un nivel satisfactorio (Gráficos 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24) en las dimensiones planificación (53,53%) y metodología (56,19%), seguido por el nivel muy satisfactorio (planificación: 32,22%; metodología: 30,23%).

Muy cerca del 50% de los docentes presentan un nivel satisfactorio (Gráficos 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24) en las dimensiones evaluación (49,4%), clima para el aprendizaje (45,54%), tiempo en el aula (49%) y recursos (48,47%), continuado por el nivel muy satisfactorio (evaluación: 34,22%; clima para el aprendizaje: 47,54%; tiempo en el aula: 38,62% y; recursos: 40,08%).

Cuadro 7

Estadísticos del desempeño docente de los profesores, por sexo

Dimensión	Sexo	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Coefficiente de asimetría	Coefficiente de curtosis
Planificación	F	20,15	2,80	13,9%	-0,49	0,71
	M	20,30	2,61	12,8%	-0,23	0,01
Metodología	F	20,11	2,75	13,7%	-0,26	0,24
	M	20,21	2,44	12,1%	-0,10	-0,14
Evaluación	F	20,18	2,76	13,7%	-0,26	-0,10
	M	20,30	2,82	13,9%	-0,25	-0,36
Clima para el aprendizaje	F	21,27	2,76	13,0%	-0,61	0,44
	M	21,27	2,50	11,8%	-0,55	0,69
Tiempo en el aula	F	20,45	2,80	13,7%	-0,61	0,56
	M	20,50	2,49	12,2%	-0,22	-0,41
Recursos y materiales	F	20,63	2,77	13,4%	-0,64	0,93
	M	20,74	2,60	12,5%	-0,31	-0,40
Desempeño docente	F	122,79	13,83	11,3%	-0,53	0,72
	M	123,31	12,48	10,1%	-0,18	-0,48

n(F) = 445; n(M) = 306

Gráfico 24

Media del Desempeño Docente de los profesores, por sexo

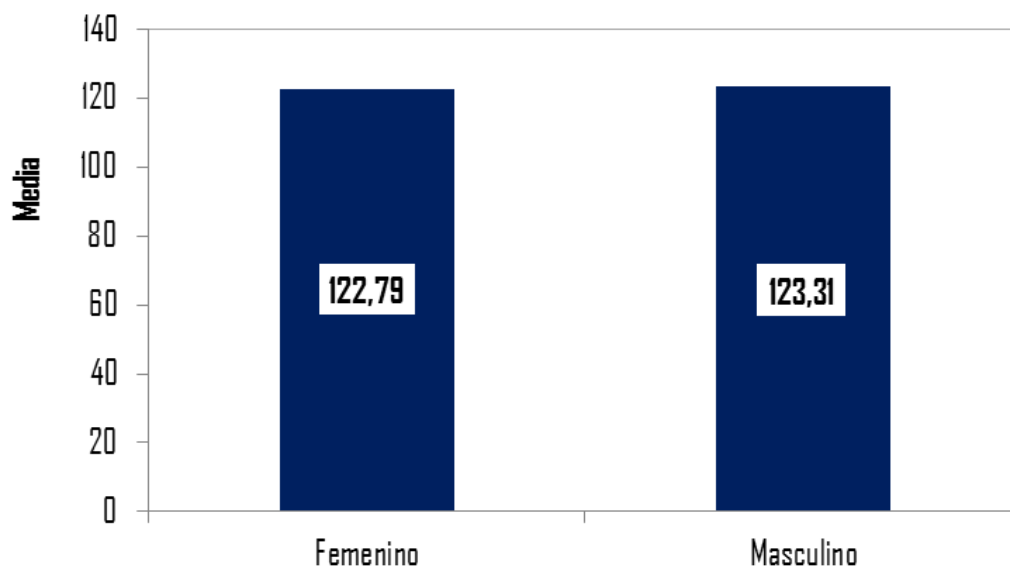
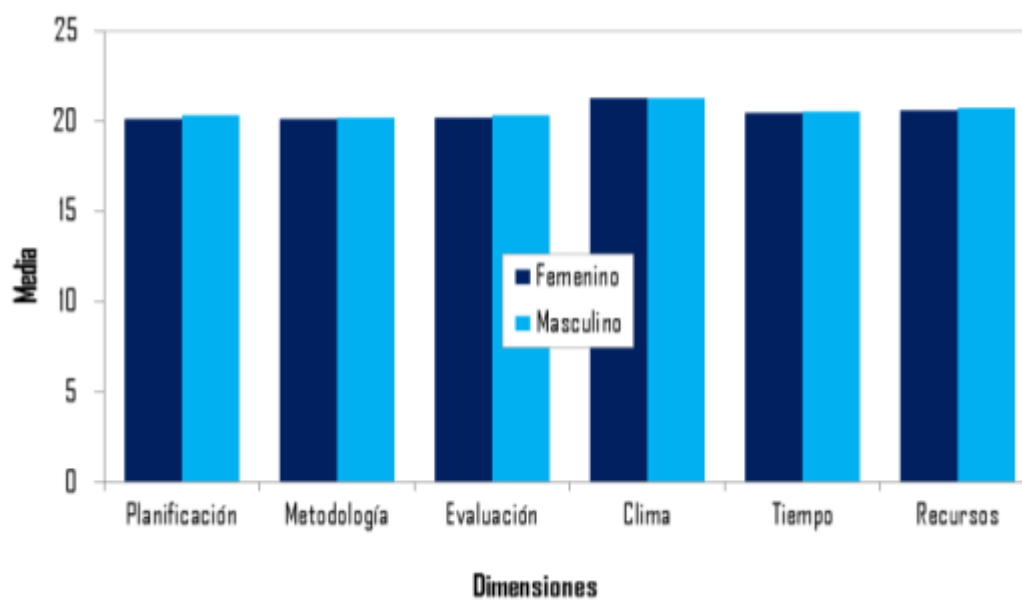


Gráfico 25

Medias de las Dimensiones del desempeño docente, por sexo



Interpretación:

Los estadísticos del cuadro N° 7 revelan que las medias del desempeño docente (Gráfico N° 24) y de sus dimensiones (Gráfico N° 25) de los profesores de sexo femenino y masculino superan la media ideal respectiva. Además, no se distinguen diferencias significativas entre las medias del desempeño docente y de sus dimensiones de las mujeres y varones.

Las mujeres y varones constituyen grupos homogéneos con respecto a su desempeño docente y a sus dimensiones. Varones y mujeres son igualmente homogéneos con relación a estas características.

Las distribuciones de las puntuaciones del desempeño docente, planificación, metodología, evaluación, tiempo en el aula y recursos de los varones son normales (simétricas y mesocúrticas). De igual modo, las distribuciones de las puntuaciones de metodología y evaluación de las mujeres son normales. Las distribuciones de las puntuaciones del tiempo en el aula, recursos y desempeño docente de las mujeres y, clima para el aprendizaje de los varones son asimétricas negativas y leptocúrticas (más altas que la curva normal).

La distribución de los puntajes de la planificación de las mujeres es simétrica y leptocúrtica y, la distribución de las puntuaciones del clima para el aprendizaje de las mujeres es asimétrica negativa y mesocúrtica.

Cuadro 8

Nivel del desempeño docente de los profesores, por sexo

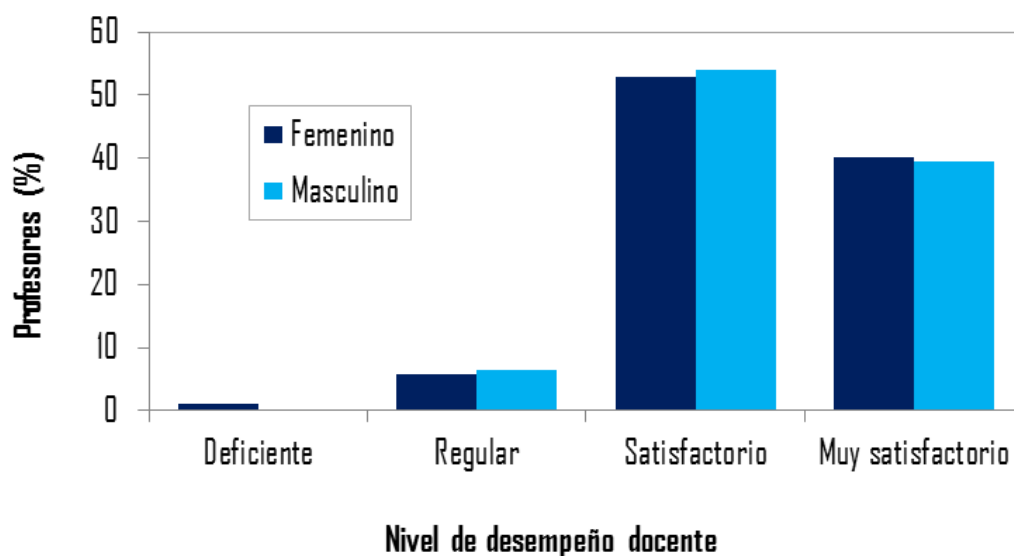
Dimensión	Sexo	Nivel de desempeño			
		Deficiente	Regular	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Planificación	F	1,80%	13,02%	53,03%	32,13%
	M	0,33%	13,07%	54,26%	32,35%
Metodología	F	0,90%	13,93%	54,61%	30,56%
	M	0,33%	11,44%	58,50%	29,74%
Evaluación	F	0,90%	15,51%	49,89%	33,71%
	M	0,98%	15,36%	48,69%	34,97%
Clima para el aprendizaje	F	1,35%	6,97%	45,17%	46,52%
	M	0,65%	4,25%	46,08%	49,02%

Tiempo en el aula	F	2,25%	10,56%	48,09%	39,10%
	M	0,33%	11,44%	50,33%	37,91%
Recursos y materiales	F	1,80%	9,44%	49,66%	39,10%
	M	0,33%	11,44%	46,73%	41,50%
Desempeño docente	F	1,12%	5,84%	52,81%	40,22%
	M		6,54%	53,92%	39,54%

n(F) = 445; n(M) = 306

Gráfico 26

Nivel de desempeño docente de los profesores, por sexo



Interpretación:

En el cuadro N° 8 se constata que la mayoría de mujeres (52,81%) y varones (53,92%) tienen un desempeño docente satisfactorio, alrededor del 40% un desempeño muy satisfactorio, cerca del 6% un desempeño regular. El desempeño deficiente de los profesores de ambos sexos no supera el 2% (Gráfico N° 26). No se aprecian diferencias significativas en el desempeño docente de los varones y mujeres.

En la planificación, la mayoría de mujeres (53,03%) y varones (54,26%) presentan un desempeño satisfactorio, algo más que el 32% un desempeño muy satisfactorio y un poco más que el 13% un desempeño regular.

En la metodología, la mayoría de mujeres (54,61%) y varones (58,50%) presentan un desempeño satisfactorio, alrededor del 30% un desempeño muy satisfactorio y, el 13,93% de mujeres y el 11,44% de varones un desempeño regular.

En la evaluación, alrededor del 49% de las mujeres y varones tienen un desempeño satisfactorio, entorno al 34% un desempeño muy satisfactorio y algo más que el 15% un desempeño regular.

En el clima para el aprendizaje, alrededor del 46% de las mujeres y varones ostentan un desempeño satisfactorio, el 46,52% de mujeres y el 49,02% de varones un desempeño muy satisfactorio y, el 6,97% de mujeres y el 4,25% de varones un desempeño regular.

En el tiempo en el aula, el 48,09% de mujeres y el 50,33% de varones presentan un desempeño satisfactorio, el 39,1% de mujeres y el 37,91% de varones un desempeño muy satisfactorio y, alrededor del 11% de mujeres y varones un desempeño regular.

En recursos y materiales, el 49,66% de mujeres y el 46,73% de varones tienen un desempeño satisfactorio, el 39,1% de mujeres y el 41,5% de varones un desempeño muy satisfactorio y, el 9,44% de mujeres y el 11,44% varones un desempeño regular.

El desempeño deficiente de los profesores de ambos sexos en cada una de las dimensiones no alcanza el 3%.

Desempeño docente de los profesores, por edad

Cuadro 9

Estadísticos del desempeño docente de los profesores, por edad

Dimensión	Edad	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Coefficiente de asimetría	Coefficiente de curtosis
Planificación	< 30	20,15	2,80	13,9%	-0,49	1,00
	30 a 39	20,30	2,61	12,8%	-0,37	0,46
	40 a 49	20,37	0,26	13,0%	-0,26	-0,14
	50 a +	20,86	2,65	12,7%	-0,69	1,42
Metodología	< 30	20,11	2,75	13,7%	-0,10	-0,44
	30 a 39	20,21	2,44	12,1%	-0,25	0,51
	40 a 49	20,15	2,71	13,5%	-0,19	-0,11
	50 a +	20,20	2,97	14,7%	-0,35	0,57
Evaluación	< 30	20,18	2,76	13,7%	-0,28	-0,02
	30 a 39	20,30	2,82	13,9%	-0,23	-0,15
	40 a 49	20,24	2,73	13,5%	-0,36	-0,14
	50 a +	20,31	2,80	13,8%	-0,07	-0,77
Clima para el aprendizaje	< 30	21,27	2,76	13,0%	-0,80	0,97
	30 a 39	21,27	2,50	11,8%	-0,72	1,30
	40 a 49	21,20	2,69	12,7%	-0,43	-0,39
	50 a +	21,17	2,57	12,1%	-0,26	0,20

Tiempo en el aula	< 30	20,45	2,80	13,7%	-0,43	0,39
	30 a 39	20,50	2,49	12,2%	-0,51	0,35
	40 a 49	20,40	2,68	13,1%	-0,56	0,24
	50 a +	20,56	2,76	13,4%	-0,41	0,36
Recursos y materiales	< 30	20,63	2,77	13,4%	-0,55	1,08
	30 a 39	20,74	2,60	12,5%	-0,60	0,62
	40 a 49	20,46	0,03	12,9%	-0,48	0,19
	50 a +	20,63	2,87	13,9%	-0,47	0,20
Desempeño docente	< 30	122,79	13,83	11,3%	-0,35	0,35
	30 a 39	123,31	12,48	10,1%	-0,45	0,69
	40 a 49	122,82	13,74	11,2%	-0,48	0,22
	50 a +	123,72	13,88	11,2%	-0,34	0,20

$n(< 30) = 179$; $n(30 \text{ a } 39) = 253$; $n(40 \text{ a } 49) = 212$; $n(50 \text{ a } +) = 107$

Gráfico 27

Media del desempeño docente de los profesores, por edad

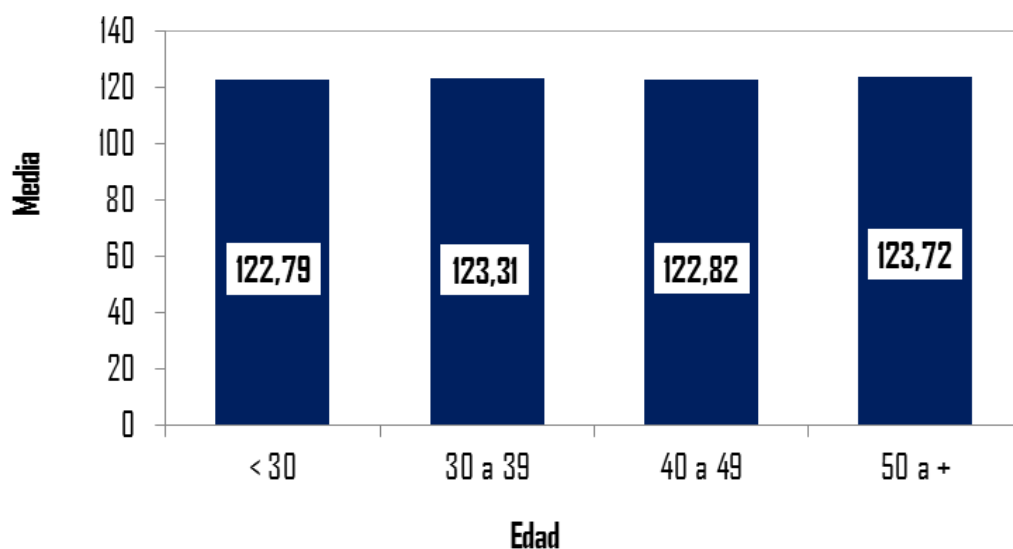
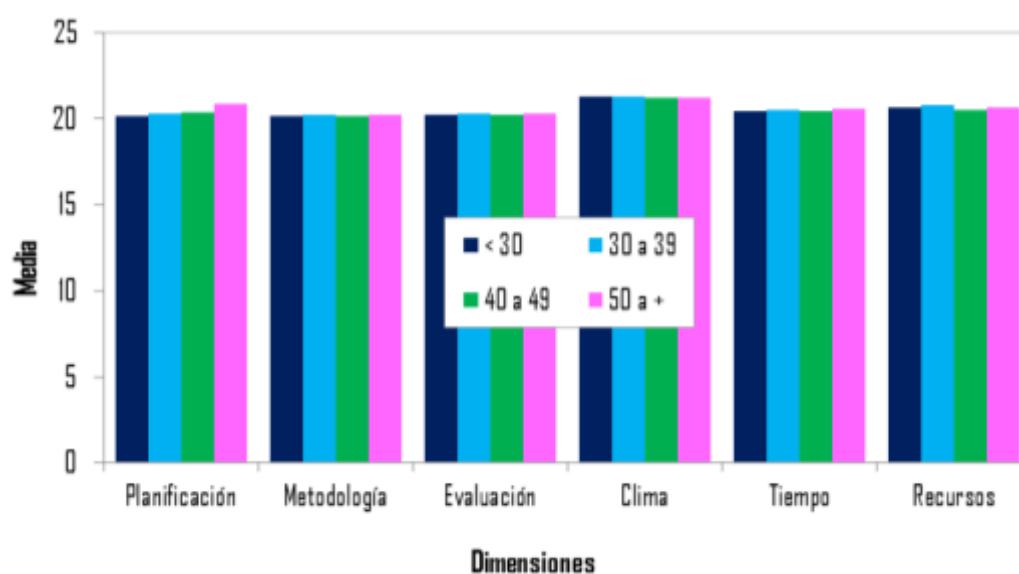


Gráfico 28

Medias de las dimensiones del desempeño docente por edad



Interpretación:

Los estadísticos del Cuadro N°9 indican que las medias del desempeño docente (Gráfico N° 27) y de sus dimensiones (Gráfico N° 28) de los profesores de todos los

grupos etarios superan la media ideal respectiva. Además, no se distinguen diferencias significativas entre las medias del desempeño docente y de sus dimensiones de los profesores de todos los grupos etarios. Los profesores de todos los grupos etarios son homogéneos con respecto a su desempeño docente y a sus dimensiones. Los profesores de todos los grupos son igualmente homogéneos con relación a estas características.

Las distribuciones de las puntuaciones del desempeño docente, metodología, evaluación y tiempo en el aula de los profesores menos de 30 años; planificación y evaluación de los profesores de 30 a 39 años; desempeño docente, planificación, metodología, evaluación, clima para el aprendizaje y recursos de los profesores de 40 a 49 años y; desempeño docente, clima para el aprendizaje, tiempo en el aula y recursos de los profesores de 50 años a más son normales (simétricas y mesocúrticas).

Las distribuciones de los puntajes del desempeño docente y metodología de los profesores de 30 a 39 años, planificación de los profesores menores de 30 años y metodología de los profesores de 50 años a más son simétricas y leptocúrticas (más altas que la curva normal). Las distribuciones de las puntuaciones del clima para el aprendizaje y recursos de los profesores menores de 30 años y de 30 a 39 años y, planificación de los profesores de 50 años a más son asimétricas y leptocúrticas.

Las distribuciones de los puntajes de tiempo en el aula de los profesores de 30 a 39 años y de 40 a 49 años son asimétricas negativas y mesocúrticas y, la distribución de los puntajes de evaluación de los profesores de 50 años a más es simétrica y platicúrtica (más baja que la curva normal).

Cuadro 10

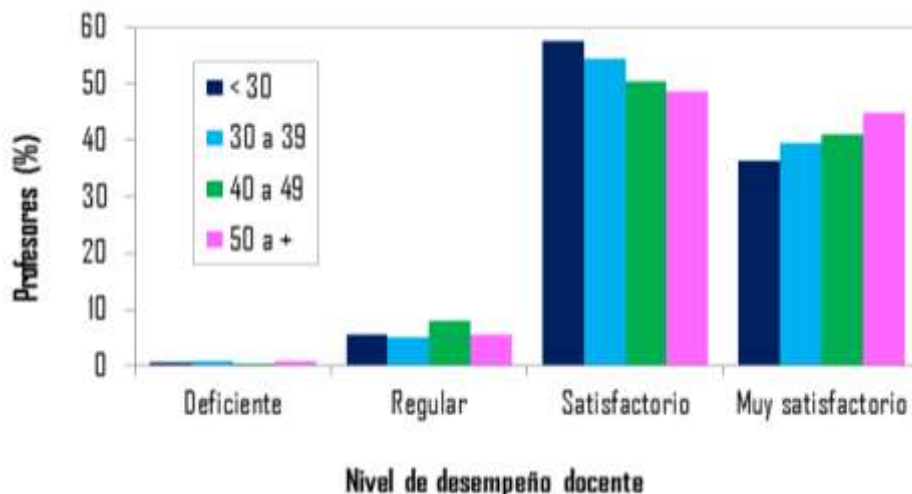
Nivel del desempeño docente de los profesores, por edad

Dimensión	Edad	Nivel de desempeño			
		Deficiente	Regular	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Planificación	< 30	1,12%	15,08%	56,42%	27,37%
	30 a 39	1,58%	14,62%	53,75%	30,04%
	40 a 49	0,94%	12,26%	54,25%	32,55%
	50 a +	0,93%	7,48%	46,73%	44,86%
Metodología	< 30		12,29%	55,31%	32,40%
	30 a 39	0,40%	12,65%	60,47%	26,48%
	40 a 49	0,94%	13,68%	54,25%	31,13%
	50 a +	1,87%	13,08%	51,40%	33,64%
Evaluación	< 30	1,68%	13,97%	50,28%	34,08%
	30 a 39	0,79%	16,60%	47,43%	35,18%
	40 a 49	0,94%	12,74%	52,83%	33,49%
	50 a +		20,56%	45,79%	33,64%
Clima para el aprendizaje	< 30	1,68%	4,47%	42,46%	51,40%
	30 a 39	1,19%	5,53%	46,64%	46,64%
	40 a 49	0,47%	8,96%	41,98%	48,58%
	50 a +	0,93%	2,80%	55,14%	41,12%
Tiempo en el aula	< 30	0,56%	11,73%	46,37%	41,34%
	30 a 39	1,58%	11,46%	50,99%	35,97%
	40 a 49	1,42%	11,79%	48,11%	38,68%
	50 a +	2,80%	6,54%	50,47%	40,19%
Recursos y materiales	< 30	0,56%	8,94%	53,63%	36,87%
	30 a 39	1,19%	9,49%	47,04%	42,29%
	40 a 49	1,42%	11,79%	47,17%	39,62%
	50 a +	1,87%	11,21%	45,79%	41,12%
Desempeño docente	< 30	0,56%	5,59%	57,54%	36,31%
	30 a 39	0,79%	5,14%	54,55%	39,53%
	40 a 49	0,47%	8,02%	50,47%	41,04%
	50 a +	0,93%	5,61%	48,60%	44,86%

n(< 30) = 179; n(30 a 39) = 253; n(40 a 49) = 212; n(50 a +) = 107

Gráfico 29

Nivel de desempeño docente de los profesores, por edad



Interpretación:

En el cuadro N° 10 se aprecia que la mayoría de los profesores de casi todos los grupos etáreos, con excepción de los de 50 años a más, tienen un desempeño docente satisfactorio, entre 50,47% (40 a 49 años) y 57,54% (< 3 años); entre 36,31% (< 30 años) y 44,86% (50 años a más) un desempeño muy satisfactorio y; entre 5,14% (30 a 39 años) y 8,02% (40 a 49 años) un desempeño regular. El desempeño deficiente de los profesores de todos los grupos etáreos no sobrepasa el 1% (Gráfico N° 29). Se percibe que la satisfacción disminuye relativamente con la edad de los profesores, mientras que la alta satisfacción aumenta ligeramente con la edad de los mismos.

En la planificación, la mayoría de los profesores de casi todos los grupos, con excepción de los de 50 años a más, presentan un desempeño satisfactorio, entre 53,75% (30 a 39 años) y 56,42% (< 30 años); entre 27,37% (< 30 años) y 44,86% (50 años a más) un desempeño muy satisfactorio y; entre 7,48% (50 años a más) y 15,08% (< 30 años) un desempeño regular.

En la metodología, la mayoría de los profesores de todos los grupos ostentan un desempeño satisfactorio, entre 51,40% (50 años a más) y 60,47%(30 a 39 años); entre 26,48% (30 a 39 años) y 33,64% (50 años a más) un desempeño muy satisfactorio y; entre 12,29% (< 30 años) y 13,68% (40 a 49 años) un desempeño regular.

En la evaluación, el desempeño satisfactorio de los profesores oscila entre 45,79% (50 años a más) y 52,83% (40 a 49 años), el desempeño muy satisfactorio entre 33,49% (40 a 49 años) y 35,18% (30 a 39 años) y, el desempeño regular entre 12,74% (40 a 49 años) y 20,56% (50 años a más).

En el clima para el aprendizaje, el desempeño satisfactorio de los profesores fluctúa entre 41,98% (40 a 49 años) y 55,14% (50 años a más), el desempeño muy satisfactorio entre 41,12% (50 años a más) y 51,4% (< 30 años) y, el desempeño regular entre 2,8% (50 años a más) y 8,96% (40 a 49 años).

En el tiempo en el aula, el desempeño satisfactorio de los profesores fluctúa entre 46,37% (< 30 años) y 50,99% (30 a 39 años), el desempeño muy satisfactorio entre 35,97% (30 a 39 años) y 41,34% (< 30 años) y, el desempeño regular entre 6,54% (50 años a más) y 11,79% (40 a 49 años). En los recursos y materiales, el desempeño satisfactorio de los profesores varía entre 45,79% (50 años a más) y 53,63% (< 30 años), el desempeño muy satisfactorio entre 36,87% (< 30 años) y 42,29% (30 a 39 años) y, el desempeño regular entre 8,94% (< 30 años) y 11,79% (40 a 49 años).

El desempeño deficiente de los profesores de todos los grupos etéreos en cada una de las dimensiones no alcanza el 3%.

Desempeño docente de los profesores, por nivel

Cuadro 11

Estadísticos del desempeño docente de los profesores, por nivel

Dimensión	Nivel	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Coefficiente de asimetría	Coefficiente de curtosis
Planificación	Inicial	20,56	2,73	13,3%	-0,06	-0,79
	Primaria	19,96	2,62	13,1%	-0,62	1,18
	Secundaria	20,38	2,80	13,7%	-0,33	0,16
Metodología	Inicial	20,77	2,59	12,5%	-0,10	-0,39
	Primaria	19,76	2,68	13,5%	-0,36	0,44
	Secundaria	20,40	2,53	12,4%	-0,05	0,22
Evaluación	Inicial	20,45	2,77	13,5%	-0,50	-0,10
	Primaria	19,93	2,79	14,0%	-0,14	0,48
	Secundaria	20,47	2,76	13,5%	-0,32	0,09
Clima para el aprendizaje	Inicial	22,00	2,40	10,9%	-0,32	-1,08
	Primaria	20,96	2,72	13,0%	-0,60	0,70
	Secundaria	21,42	2,60	12,1%	-0,60	0,51
Tiempo en el aula	Inicial	21,30	2,57	12,1%	-0,37	-0,81
	Primaria	20,14	2,72	13,5%	-0,48	0,16
	Secundaria	20,63	2,61	12,6%	-0,52	0,69
Recursos y materiales	Inicial	21,39	2,51	11,7%	-0,25	0,54
	Primaria	20,27	2,83	14,0%	-0,45	0,10
	Secundaria	20,92	2,55	12,2%	-0,60	1,14
Desempeño docente	Inicial	126,48	12,17	9,6%	-0,09	-0,73
	Primaria	121,01	13,73	11,3%	-0,43	0,26
	Secundaria	124,22	12,81	10,3%	-0,41	0,59

n(Inicial) = 71; n(Primaria) = 334; n(Secundaria) = 346

Gráfico 29

Media del desempeño docente de los profesores, por nivel

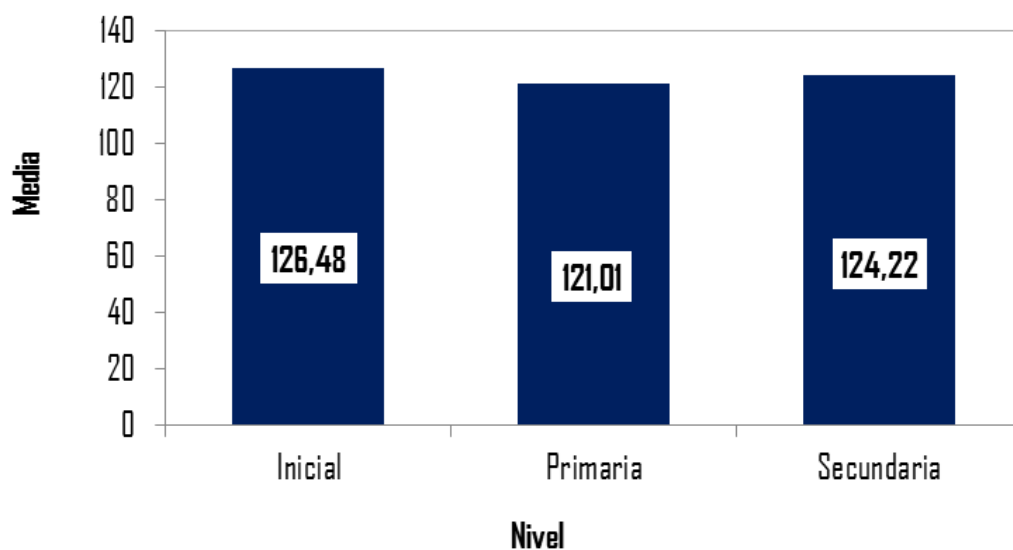
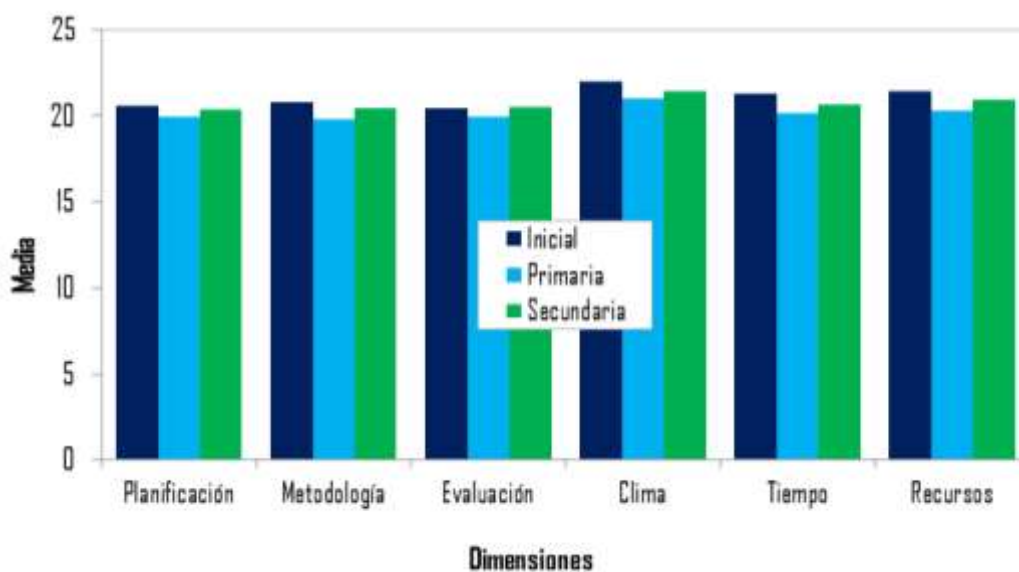


Gráfico 30

Medias de las dimensiones del desempeño docente, por nivel



Interpretación:

Los estadísticos del cuadro N° 11 muestran que las medias del desempeño docente (Gráfico N° 29) y de sus dimensiones (Gráfico N° 30) de los profesores de todos los niveles superan la media ideal respectiva. Además, se aprecian diferencias significativas entre las medias del desempeño docente y de sus dimensiones de los profesores de todos los niveles.

Los profesores de todos los niveles son homogéneos con respecto a su desempeño docente y a sus dimensiones. Los profesores de todos los niveles son igualmente homogéneos con relación a estas características.

Las distribuciones de las puntuaciones del desempeño docente, metodología, evaluación, tiempo en el aula y recursos de los profesores del nivel primario; metodología y evaluación de los profesores del nivel inicial y secundario son normales (simétricas y mesocúrticas).

Las distribuciones de los puntajes de la planificación y clima para el aprendizaje de los profesores del nivel primario; clima para el aprendizaje, tiempo en el aula y recursos de los profesores del nivel secundario son asimétricas negativas y leptocúrticas.

Las distribuciones de las puntuaciones del desempeño docente, planificación, clima para el aprendizaje y tiempo en el aula de los profesores del nivel inicial son simétricas y platicúrticas y; la distribución de las puntuaciones del desempeño docente de los profesores del nivel secundario y recursos de los profesores del nivel inicial son simétricas y leptocúrticas.

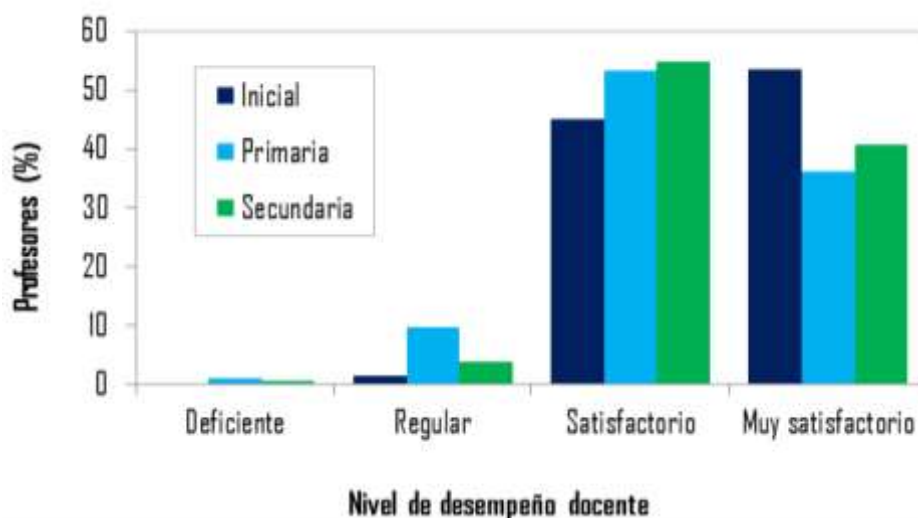
Cuadro 12

Nivel del desempeño docente de los profesores, por nivel

Dimensión	Nivel	Nivel de desempeño			
		Deficiente	Regular	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Planificación	Inicial		11,27%	49,30%	39,44%
	Primaria	1,80%	13,77%	57,19%	27,25%
	Secundaria	0,87%	12,72%	50,87%	35,55%
Metodología	Inicial		7,04%	53,52%	39,44%
	Primaria	1,20%	16,77%	56,89%	25,15%
	Secundaria	0,29%	10,40%	56,07%	33,24%
Evaluación	Inicial	1,41%	12,68%	45,07%	40,85%
	Primaria	0,90%	19,46%	48,50%	31,14%
	Secundaria	0,87%	12,14%	51,16%	35,84%
Clima para el aprendizaje	Inicial		4,23%	40,85%	54,93%
	Primaria	1,80%	7,49%	47,01%	43,71%
	Secundaria	0,58%	4,62%	45,09%	49,71%
Tiempo en el aula	Inicial		7,04%	39,44%	53,52%
	Primaria	2,40%	12,28%	50,60%	34,73%
	Secundaria	0,87%	10,40%	49,42%	39,31%
Recursos y materiales	Inicial		5,63%	45,07%	49,30%
	Primaria	2,10%	14,07%	48,50%	35,33%
	Secundaria	0,58%	7,51%	49,13%	42,77%
Desempeño docente	Inicial		1,41%	45,07%	53,52%
	Primaria	0,90%	9,58%	53,29%	36,23%
	Secundaria	0,58%	3,76%	54,91%	40,75%

Gráfico 31

Nivel de desempeño docente de los profesores, por nivel



Interpretación:

En el cuadro N° 12 se observa que la mayoría de los profesores de casi todos los niveles, con excepción del nivel inicial, tienen un desempeño docente satisfactorio, entre 53,29% (nivel primario) y 54,91% (nivel secundario); entre 40,75% (nivel secundario) y 53,52% (nivel inicial) un desempeño muy satisfactorio y; entre 1,41% (nivel inicial) y 9,8% (nivel primario) un desempeño regular. El desempeño deficiente de los profesores de todos los niveles no sobrepasa el 1% (Gráfico N° 31). Se percibe que la satisfacción aumenta relativamente con el nivel de los profesores, mientras que la alta satisfacción disminuye ligeramente con el nivel de los mismos.

En la planificación, la mayoría de los profesores de casi todos los niveles, con excepción del nivel inicial, presentan un desempeño satisfactorio, entre 50,87% (nivel secundario) y 57,19% (nivel primario); entre 27,25% (nivel primario) y 39,44% (nivel inicial) un desempeño muy satisfactorio y; entre 11,27% (nivel inicial) y 13,77% (nivel primario) un desempeño regular.

En la metodología, la mayoría de los profesores de todos los niveles ostentan un desempeño satisfactorio, entre 53,52% (nivel inicial) y 56,89% (nivel primario); entre 25,15% (nivel primario) y 39,44% (nivel inicial) un desempeño muy

satisfactorio y; entre 7,040% (nivel inicial) y 16,77% (nivel primario) un desempeño regular.

En la evaluación, el desempeño satisfactorio de los profesores oscila entre 45,07% (nivel inicial) y 51,16% (nivel secundario), el desempeño muy satisfactorio entre 31,14% (nivel primario) y 40,85% (nivel inicial) y, el desempeño regular entre 12,14% (nivel secundario) y 19,46% (nivel primario).

En el clima para el aprendizaje, el desempeño satisfactorio de los profesores fluctúa entre 40,85% (nivel inicial) y 47,01% (nivel primario), el desempeño muy satisfactorio entre 43,71% (nivel primario) y 54,93% (nivel inicial) y, el desempeño regular entre 4,23% (nivel inicial) y 7,49% (nivel primario).

En el tiempo en el aula, el desempeño satisfactorio de los profesores varía entre 39,44% (nivel inicial) y 50,60% (nivel primario), el desempeño muy satisfactorio entre 34,73% (nivel primario) y 53,52% (nivel inicial) y, el desempeño regular entre 7,04% (nivel inicial) y 12,28% (nivel primario).

En los recursos y materiales, el desempeño satisfactorio de los profesores oscila entre 45,07% (nivel inicial) y 49,13% (nivel secundario), el desempeño muy satisfactorio entre 35,33% (nivel primario) y 49,30% (nivel inicial) y, el desempeño regular entre 5,63% (nivel inicial) y 14,07% (nivel primario).

El desempeño deficiente de los profesores de todos los niveles en cada una de las dimensiones no alcanza el 3%.

3.1.2. Resultado 2

Contrastación estadística de la hipótesis de investigación

Hipótesis:

La aplicación de la rúbrica influye positivamente en el desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo.

Esta hipótesis es contrastada con la prueba Z de Gauss para una media en muestras grandes ($n > 50$) y la prueba chi cuadrada para la bondad de ajuste de una variable cualitativa con cuatro categorías en muestras grandes ($n > 50$), al 95% de confianza estadística.

Las estadísticas de prueba son las siguientes:

a) Z de Gauss

Desempeño docente:

$$Z = \frac{\bar{x} - 90}{S/\sqrt{n}}$$

Dimensiones:

$$Z = \frac{\bar{x} - 15}{S/\sqrt{n}}$$

La variable aleatoria Z tiene distribución normal estándar o tipificada; esto es, Z es $N(0,1)$.

Aquí, \bar{x} y S es, respectivamente, la media y desviación muestral de las puntuaciones del desempeño docente o de sus dimensiones y, n es el número de profesores observados (tamaño de muestra). Los valores de 90 y 15 de la estadística Z son las medias ideales o teóricas del desempeño docente y de cada una de las dimensiones (ver llamada (1)).

Chi cuadrada

$$J = \sum \frac{(O_i - e_i)^2}{e_i}$$

La variable J tiene distribución chi cuadrada con 3 grados de libertad.

Aquí, O_i y e_i son, respectivamente, las frecuencias observadas y esperadas de la i -ésima categoría del desempeño docente o de sus dimensiones. Las frecuencias esperadas son iguales a:

$$e_i = \frac{751}{4} = 187,75$$

Contrastación estadística del Desempeño docente de los profesores

a) Prueba Z de Gauss

Las hipótesis estadísticas nula H_0 y alternativa H_a contrastadas son:

H_0 : La media del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es igual a 90 ($H_0: \mu = 90$).

H_a : La media del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es superior a 90 ($H_a: \mu > 90$).

Aquí μ es la media poblacional de las puntuaciones del desempeño docente.

Gráfico 32

Prueba Z de Gauss para una media – Desempeño Docente

Estadísticas descriptivas:			
Muestra	Frecuencia	Media	Desviación típica
Total	751	123,005	13,290
Prueba Z para 1 muestra / prueba unilateral a la derecha:			
Z (valor observado)	68,059		
Z (valor crítico)	1,645		
p-value unilateral	< 0,0001		
Alpha	0,05		
Conclusión:			
Al umbral de significación Alfa = 0,05 se puede rechazar la hipótesis nula según la cual la media vale 90.			
Dicho de otro modo, la hipótesis alternativa según la cual la media es superior a 90 es significativa.			

El programa estadístico XLStat v.7.5.2 reporta los resultados en el gráfico 32. El valor calculado de la Z de Gauss (68,059) es superior a su valor teórico (1,64) y el valor p (p value unilateral) (< 0,0001) es inferior al nivel usual de significación de 0,05. Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula H_0 a favor de la hipótesis alternativa H_a , concluyendo que la media del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es superior a 90 y, por tanto, la aplicación de la rúbrica influye positivamente en el desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación.

Prueba chi cuadrada.

Las hipótesis estadísticas nula H_0 y alternativa H_a contrastadas son:

H_0 : Las proporciones de profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio del desempeño docente son iguales ($H_0: \pi_1 = \pi_2 = \pi_3 = \pi_4$)

Ha: No todas las proporciones de profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio del desempeño docente son iguales ($H_a: \pi_k \neq \pi_j, \forall i < j, i = 1, 2, 3; j = 2, 3, 4$).

Aquí, π_1, π_2, π_3 y π_4 son las proporciones poblacionales de profesores con un nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio del desempeño docente, respectivamente.

El programa estadístico SPSS v.20 reporta los resultados en los cuadros 12 y 13. El valor calculado de la chi cuadrada (591,61) es superior a su valor teórico (7,815) y el valor p (p value unilateral) (0,000) es inferior al nivel usual de significación de 0,05. Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula H_0 a favor de la hipótesis alternativa H_a , concluyendo que no todas las proporciones de profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio del desempeño docente son iguales. Dado que la satisfacción y la alta satisfacción concentran las proporciones más altas (superiores a la cuarta parte o al 25%), se concluye que la aplicación de la rúbrica influye positivamente en el desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación.

Cuadro 13

Chi cuadrado del Desempeño Docente

	N observado	N esperado	Residual
Deficiente	5	187,75	-182,8
Regular	46	187,75	-141,8
Satisfactorio	400	187,75	212,3
Muy satisfactorio	300	187,75	112,3
Total	751		

Cuadro 14

Estadísticos de Contraste – Desempeño Docente

	Desempeño docente
Chi-cuadrado ^a	591,961
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 187,75.

Contrastación estadística de las dimensiones del desempeño docente de los profesores.

a) Prueba Z de Gauss.

Las hipótesis estadísticas nula H_0 y alternativa H_a contrastadas son:

H_0 : La media la dimensión W del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es igual a 15 ($H_0: \mu = 15$).

H_a : La media de la dimensión W del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es superior a 15 ($H_a: \mu > 15$).

Aquí μ es la media poblacional de las puntuaciones de la dimensión W del desempeño docente. La dimensión W es: Planificación, metodología, evaluación, clima para el aprendizaje, tiempo en el aula y recursos.

Para la planificación, el programa estadístico XlStat v.7.5.2 reporta los resultados en el gráfico N° 33. El valor calculado de la Z de Gauss (52,419) es superior a su valor teórico (1,64) y el valor p (p value unilateral) ($< 0,0001$) es inferior al nivel usual de significación de 0,05. Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula H_0 a favor de la hipótesis alternativa H_a , concluyendo que la media de la dimensión planificación del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es superior a 15 y, por tanto, la aplicación de la rúbrica influye

positivamente en la dimensión planificación del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación.

Gráfico 33

Prueba Z de Gauss para una media – Planificación

Estadísticas descriptivas:			
Muestra	Frecuencia	Media	Desviación típica
Pla	751	20,209	2,723
Prueba Z para 1 muestra / prueba unilateral a la derecha:			
Z (valor observado)	52,419		
Z (valor crítico)	1,645		
p-value unilateral	< 0,0001		
Alpha	0,05		
Conclusión:			
Al umbral de significación Alfa = 0,05 se puede rechazar la hipótesis nula según la cual la media vale 15.			
Dicho de otro modo, la hipótesis alternativa según la cual la media es superior a 15 es significativa.			

Con el mismo procedimiento desarrollado para la planificación, en el cuadro N° 15 se presentan los valores calculados de la Z de Gauss y sus valores p respectivos para las otras dimensiones del desempeño docente, reportados por el XIStat.

Cuadro 15

Evaluación de la significación estadística de las medias de las dimensiones del desempeño docente

Dimensión	Z calculada	Valor p	Significación
Planificación	52,419	0,000	Si
Metodología	53,738	0,000	Si
Evaluación	51,417	0,000	Si
Clima para el aprendizaje	64,772	0,000	Si
Tiempo en el aula	56,077	0,000	Si
Recursos y materiales	57,573	0,000	Si

Ho: $\mu = 15$; Ha: $\mu > 15$

En cada una de las dimensiones del desempeño docente, el valor calculado de la Z de Gauss es superior a 1,64 y su valor p respectivo inferior a 0,05, con los cuales se rechazan las hipótesis nulas Ho a favor de las hipótesis alternas Ha respectivas, concluyendo que la media de cada una de las dimensiones del desempeño docente de los profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo es superior a 15 y, por tanto, la aplicación de la rúbrica influye positivamente en cada una de las dimensiones del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación.

Prueba chi cuadrada.

Las hipótesis estadísticas nula Ho y alternativa Ha contrastadas son:

Ho: Las proporciones de profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio de la dimensión W del desempeño docente son iguales (Ho: $\pi_1 = \pi_2 = \pi_3 = \pi_4$).

Ha: No todas las proporciones de profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio de la dimensión W del desempeño docente son iguales (Ha: $\pi_k \neq \pi_j, \forall i < j, i = 1, 2, 3; j = 2, 3, 4$).

Aquí, π_1 , π_2 , π_3 y π_4 son las proporciones poblacionales de profesores con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio del desempeño docente, respectivamente. La dimensión W es: Planificación, metodología, evaluación, clima para el aprendizaje, tiempo en el aula y recursos.

Para la planificación, el programa estadístico SPSS v.20 reporta los resultados en los cuadros N° 16 y 17. El valor calculado de la chi cuadrada (473,250) es superior a su valor teórico (7,815) y el valor p (p value unilateral) (0,000) es inferior al nivel usual de significación de 0,05.

Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula H_0 a favor de la hipótesis alternativa H_a , concluyendo que no todas las proporciones de profesores de las IEPs de la Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio de la dimensión planificación del desempeño docente son iguales.

Dado que la satisfacción y la alta satisfacción concentran las proporciones más altas (superiores a la cuarta parte o al 25%), se concluye que la aplicación de la rúbrica influye positivamente en la dimensión planificación del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación.

Cuadro 16

Prueba chi cuadrada para la igualdad de proporciones – Planificación

	N observado	N esperado	Residual
Deficiente	9	187,8	-178,8
Regular	98	187,8	-89,8
Satisfactorio	402	187,8	214,3
Muy satisfactorio	242	187,8	54,3
Total	751		

Cuadro 17

Estadísticos de contraste – Planificación

	Planificación
Chi-cuadrado ^a	473,250
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 187,8.

Con el mismo procedimiento desarrollado para la planificación, en el cuadro N° 18, se presentan los valores calculados de la chi cuadrada y sus valores p respectivos para las otras dimensiones del desempeño docente, reportados por el SPSS.

Cuadro 18

Evaluación de la significación estadística de las proporciones de las dimensiones del desempeño docente

Dimensión	Chi cuadrada calculada	Valor p	Significación
Planificación	473,250	0,000	Si
Metodología	522,220	0,000	Si
Evaluación	405,831	0,000	Si
Clima para el aprendizaje	561,453	0,000	Si
Tiempo en el aula	454,694	0,000	Si
Recursos y materiales	469,277	0,000	

SiHo: $\pi_1 = \pi_2 = \pi_3 = \pi_4$; Ha: $\pi_k \neq \pi_j, \forall i < j, i = 1, 2, 3; j = 2, 3, 4$

En cada una de las dimensiones del desempeño docente, el valor calculado de la chi cuadrada es superior a 1,64 y su valor p respectivo inferior a 0,05, con los cuales se rechazan las hipótesis nulas Ho a favor de las hipótesis alternas Ha respectivas, concluyendo que no todas las proporciones de profesores de las IEPs de la

Provincia de Huancayo con nivel deficiente, regular, satisfactorio y muy satisfactorio de cada una de las dimensiones del desempeño docente son iguales. Dado que la satisfacción y la alta satisfacción concentran las proporciones más altas (superiores a la cuarta parte o al 25%), se concluye que la aplicación de la rúbrica influye positivamente en cada una de las dimensiones del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo, con lo cual se comprueba la hipótesis de investigación.

Con los resultados de las secciones 4.2.1 y 4.2.2 se comprueba la hipótesis de investigación, tanto a nivel cuantitativo (medias) y como a nivel cualitativo (proporciones de niveles).

3.2 Discusión

Los hallazgos se discuten en relación con los objetivos del estudio. Compara los resultados propios con los resultados de otros estudios similares. Expone las excepciones o ausencia de conexiones en los puntos que no son claros. Sugiere otros estudios que son requisitos para clarificar sobre los datos expuestos. Menciona la importancia de los hallazgos y lo que implican para la ciencia.

Los resultados nos muestran que la rúbrica permite el desarrollo del desempeño docente en los profesores de la provincia de Huancayo de manera positiva.

La rúbrica está fundamentada en la teoría de la evaluación ya que logra el desempeño docente de los participantes de la provincia de Huancayo.

Además de acuerdo con los resultados obtenidos podemos decir que La rúbrica tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo, a su vez manifestamos que el trabajo de investigación coincide con:

Torres (2010) en su tesis de la Universidad de Sevilla-España podemos encontrar que la rúbrica supone –para el docente que la utiliza– una nueva forma de entender y de llevar a cabo los procesos de evaluación, a la vez que un mayor acercamiento por parte del estudiante a la función tutorial que éste desempeña.

Domínguez et al. (2010) manifiestan en su tesis para la Universidad de del Estado de Morelos-México que: Se presenta una rúbrica para evaluar mapas conceptuales cuyo propósito es guiar la interpretación del docente en la evaluación de mapas conceptuales elaborados por alumnos universitarios a partir de la lectura de texto.

Flores (2009) en su tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid-España manifiesta que: Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Cedeño et al. (2008) mencionan que su trabajo de tesis, estuvo orientada a determinar el coaching como herramienta gerencial para optimizar el desempeño laboral del docente de la UNEFA, Núcleo Barquisimeto. Venezuela Este estudio se enmarcó en una investigación de campo, de modalidad descriptiva, cuyo objetivo se basó en determinar la situación actual del desempeño de los docentes y su conocimiento sobre las estrategias del coaching que pueden ser aplicables en el ámbito educativo. Para el análisis de resultados, se utilizó la estadística descriptiva.

Martínez (2008) en su tesis de la Universidad Nacional de Colombia menciona que las rúbricas como instrumento de evaluación son perfectibles en tanto que las mismas constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen.

Alan (2014) en la tesis: Desarrollo de un sistema de gestión de evaluaciones basadas en rúbricas en cursos de proyectos universitarios de una carrera acreditada. Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú, concluye: 1) Se ha logrado construir un sistema para la planificación y consolidación de las evaluaciones basadas en rúbricas para la especialidad de Ingeniería Informática.

Romero (2014) en la tesis: Evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima. Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad

Católica del Perú, concluye: 1) En todas las Sub - variables, tanto los directores como los alumnos expresaron que el desempeño de sus docentes es “Alto” (superior a 89). Esto indica que cuentan con docentes bien preparados y comprometidos con su labor pedagógica.

Flores (2009) en la tesis: Rubrica para la evaluación de proyectos de tesis en Ingeniería Informática. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias e Ingeniería. Especialidad de Ingeniería Informática. Concluye: La rúbrica abarca dos partes: la evaluación del informe escrito por el estudiante y su defensa oral del contenido del mismo ante un jurado designado. La rúbrica contiene una colección de indicadores de calidad asignados a cada aspecto relevante del proyecto para su evaluación, una escala numérica de valorización asociada a cada indicador, y una descripción de lo que implica cada número para cada indicador.

Mendoza (2009) en la tesis: El coaching y su aplicación en la Institución Educativa N° 14344 Silahua–Frias-Ayabaca–Piura. Concluye que: a) Las organizaciones e instituciones educativas necesitan gente que pueda pensar por sí misma, que sea responsable de todo lo que ocurre en su centro educativo porque así lo sienten, porque así lo desean. A su vez el coaching, ayuda a los docentes a mejorar sus destrezas de trabajo a través de elogios y retroalimentación positiva basado en observación.

Adriano (2007) en la investigación “Clima organizacional y satisfacción laboral en las instituciones educativas del distrito de Satipo”, concluye que: a) El clima organizacional y la satisfacción laboral en las instituciones educativas privadas es estable y persistente en las actividades y acciones que realizan los docentes en coordinación con los directivos a diferencia de las Instituciones Educativas públicas, el clima organizacional y la satisfacción es parcialmente estable; es decir, que la participación de los docentes en las diferentes actividades y acciones planificadas por la institución no es constante.

Cárdenas (2011) en la tesis: Coaching y desempeño docente en la Provincia de Huancayo, de la Unidad de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad

Nacional del Centro del Perú. Concluye: 1) La aplicación del coaching tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo.

Montalvo (2008) en la tesis: Motivación y Desempeño Docente. Manifiesta que la motivación es el factor más importante del desempeño docente; lo que significa que el docente debe estar motivado psicológica, moral, económica, política, social y anímicamente para demostrar un desempeño docente pertinente y adecuado; esto se demuestra a partir de la experiencia de mejora de salarios de los docentes pertenecientes a la carrera pública magisterial que el Ministerio de Educación viene implementando con el proceso de nombramiento.

Salomé (2008), en la tesis: El liderazgo estratégico del director y su relación entre el desempeño docente en instituciones educativas del distrito de San Agustín de Cajas.

Por lo mencionado manifestamos que la rúbrica tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo.

3.3 Conclusiones

1. La aplicación de la rúbrica tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.
2. Las características tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo son: a) Sirve como un proceso de auto-evaluación en donde el estudiante puede apreciar su propio desempeño, b) Proporciona información para las distintas etapas del aprendizaje del alumno; c) Se supeditan a una serie de criterios dados por el profesor o en acuerdo profesor-alumno y d) Hace más fácil el proceso de evaluación.
3. Las ventajas que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo: a) Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del docente y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes y b) Reduce la subjetividad en la evaluación.

4. Las desventajas que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo: a) Hace que su práctica incorrecta no logra el desarrollo de la atención, indagación, reflejo, afirmación y disciplina en el participante y b) Requiere mucho tiempo para su elaboración.

5. Las dimensiones de desarrollo del desempeño docente en los profesores de la provincia de Huancayo al aplicar la rúbrica son: a) Planificación, b) Metodología, c) Evaluación, d) Clima para el aprendizaje, e) Tiempo en el aula y f) Recursos y Materiales.

6. El nivel de desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo después de la aplicación de la rúbrica son favorables.

REFERENCIAS

- Abrile, M. (1994) Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. Revista Iberoamericana de Educación Número 5 Calidad de la Educación. Argentina.
- Adriano, A. (2007) Clima organizacional y satisfacción laboral en las Instituciones Educativas del distrito de Satipo. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Andrade, H. (2005) Teaching with rubrics. College Teaching. 53 pp.27.30.
- Anónimo (2009). El Rol Del Maestro 2. Consultado en Marzo, 18,2009 en <http://www.scribd.com/doc/12802559/el-rol-delmaestro-2>.
- Aylwin, M. (2001) Profesionalización docente y calidad de la educación. Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001.
- Blanco, A. (2008) Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. En la revista Tendencias actuales de la investigación educativa. Universidad de Barcelona.
- Brewer, R. (1996) Ejemplares: Solución de un profesor. Underhill, VT: Ejemplares.
- Brophy, J. (1986) En motivar a los estudiantes. Occasional Paper No. 101. East Lansing, Michigan: Instituto para la Investigación sobre la Enseñanza, Universidad Estatal de Michigan, octubre de 1986. .
- Bujan, K., Rekalde, I., y Aramendi, P. (2011). Las rúbricas de evaluación en formación por competencias. Universidad del País Vasco.
- Capote, S. y Sosa A. (2006) Evaluación, rúbrica y listas de control. s/e.
- Cárdenas (2011) Coaching y desempeño docente en la Provincia de Huancayo, de la Unidad de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Cárdenas y otros (2013) El Proyecto de Investigación. Para optar el título profesionales o los grados de Magíster y/o Doctor. Más Ciencia Editores. Huancayo. Perú.
- Cardó, A. (2010) Buen desempeño profesional docente: Lineamientos preliminares. Presidente del Consejo Nacional de Educación. Mejores aprendizajes con buen desempeño docente en nuevas escuelas. Del Primer Congreso Pedagógico Nacional organizado por el Consejo Nacional de Educación.
- Cedeño, I. y otro (2008) El coaching como herramienta gerencial para optimizar el desempeño laboral del docente de la Universidad Nacional Experimental

de las Fuerzas Armadas (UNEFA) Nucleo Barquisimeto, Estado Lara.
Venezuela

- Conteras, W. (2008) Sistema de rúbricas para la evaluación de habilidades y actitudes en la enseñanza del diseño. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío Bío.
- Contreras, W. (2001). Experiencias en evaluación, auto-evaluación y coevaluación en la enseñanza de una asignatura de Diseño. IX Encuentro Nacional de Informática y Computación en Educación, 1 al 3 de agosto. Santiago: Universidad de las Américas.
- Damián, L. (2007) Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento. Editorial Norma. Perú. 2007.
- Díaz, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Díaz, F., y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Domínguez, M; Sánchez, L., Aguilar, M, (2010) Rúbrica con sistema de puntaje para evaluar mapas conceptuales de lectura de comprensión. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Fernández, J. (s/f/) Matriz de competencias del docente de Educación Básica. Caracas: Universidad Politécnica Antonio José de Sucre. <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>.
- Flores, F. (2009) Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Flores, L. (2009) Rubrica para la evaluación de proyectos de tesis en Ingeniería Informática. Tesis. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias e Ingeniería. Especialidad de Ingeniería Informática.
- Frola, P. y Velasquez, J. (2011) Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje. Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. México D.F.
- Fuchs, R. (1997) Psicología y la actividad física: una base para las intervenciones basadas en teoría. Universidad de Friburgo. Suiza.
- Gallardo, C. (2010) Los buenos desempeños docentes desde el colegio de profesores del Perú. CPP.

- Goodrich, H. (2008). Categorías comprensión. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>.
- Hernández, C. (2009) Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Docente. II Seminario Taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. San Salvador, El Salvador.
- Hernández, R. y otros (2013) Metodología de la investigación. Editorial McGraw Hill. Interamericana. Editores S.A. de C.V. Segunda Edición. México.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007) The use of rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2. Pp. 130.140.
- López, B, e Hinojosa E. (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Editorial Trillas, México.
- López, M. (2007) Innovación educativa. Guía básica para la elaboración de rúbricas. Universidad Iberoamericana Puebla. México.
- Marcelo, C. (2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006
- Martínez, J. (2008) Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Universidad Nacional de Colombia. Avances en Medición. Didáctica.
- Marzano, R., Pickering D., y J. Mctighe (1993). Evaluación de Resultados de los Alumnos:. Evaluación del Desempeño de Uso de las Dimensiones del aprendizaje Modelo Alexandria.
- Mateo, J. (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona. Ed. Horsori.
- Mateo, J.; Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. y Rodríguez S. (1996). "La Evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de Investigación Educativa*. 14, 2, 73-94.
- Mendoza, R. (2009) El coaching y su aplicación en la Institución Educativa N° 14344 Silahua–Frias-Ayabaca–Piura. Tesis.
- Messina, G. (2001) "La formación docente para la educación de jóvenes y adultos". *Perspectivas y debate*". Panel de especialistas. Buenos Aires. Noviembre.
- Ministerio de Educación de Chile. MED-CHILE (2001) Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial docente.

- Ministerio de Educación del Perú MED-PERU (2011) Sistematización del Plan Piloto de Evaluación del Desempeño Docente. USAID – PERU – SIMA.
- Miranda, R; Ragni, M, Salas, O (2007) La Evaluación del Desempeño Docente y su Impacto en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación.
- Montalvo, M. (2008) Motivación y Desempeño Docente. Unidad de posgrado de la Facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- OREALC-UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: OREALC-Unesco. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/ PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina
- PRONAFCAP (Programa de formación y capacitación permanente) (2009). Ministerio de Educación. Ficha de monitoreo al docente.
- Proyecto Educativo Nacional (2009) al 2021. La educación que queremos para el Perú. Consejo Nacional de Educación.
- Rimari, W. (2008). La rúbrica un innovador y eficaz instrumento de evaluación. Revista pedagógica del maestro peruano San Jerónimo.
- Rodríguez, B (2008) Las rúbricas, matrices de evaluación. (Recuperado el 11-04-2015) <http://rubricasrodriguez.blogspot.com/2012/07/las-rubricas-matrices-de-evaluacion.html>
- Rolf, A (2006). Desarrollo de la Calidad Pedagógica y Profesionalidad del Docente Modulo I. Tegucigalpa, Honduras: Lopez (UPNFM), Virna, Carcamo (UMH), Carmen, Naira, Martha, Pineda (UNITEC), Irma.
- Romero, A. (2014) Evaluación del desempeño docente en una Red de Colegios Particulares de Lima. Escuela de posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rowe, A. (2010) Inteligencia Creativa: Descubrir el potencial innovador en nosotros mismos y otros Rústica: 192 páginas. Editorial: FT Press, una edición (28 de noviembre de 2008)
- Salomé, R (2008), El liderazgo estratégico del director y su relación entre el desempeño docente en instituciones educativas del distrito de San Agustín de Cajas. Universidad Nacional del Centro del Perú. Unidad de posgrado de la Facultad de Educación.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009) Metodología y diseños en la investigación científica. Universidad Ricardo Palma. Lima Perú.

- Sarmiento (2010) Supervisión Educativa y Desempeño Docente en educación media técnica del Municipio Escolar de San Francisco II del Estado de Zulia. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo. Venezuela.
- Simon, M. y Forgette, R. (2001) A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7.
- Stevens, D. y Levi, A. (2012) Introducción a las rúbricas: Una herramienta de evaluación para ahorrar tiempo de clasificación, transmitir efectiva retroalimentación, y promover el aprendizaje de los estudiantes. Sterling, VA: Stylus Publishers.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Torres, J. (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior Universidad de Sevilla. España.
- Valdez, H. (2000) Desarrollo escolar: Evaluación del desempeño docente en <http://www.oei.es/de/rifad/o.htm>.(consulta.2007,abril)
- Vera L. (2008). La rúbrica y la lista de cotejo. Departamento de educación y Ciencias Sociales., Universidad Interamericana de Puerto Rico., Recinto de Ponce. <http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura10.pdf>
- Vilcatoma, A. (1998). Estadística Aplicada a la Pedagogía. Fondo Editorial F.P.H. Huancayo-Perú.
- Wikipedia (s/a) La rúbrica. Recuperado el día 29 de octubre de 2013 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%BAbrica>
- Wilson, J. (1992) Cómo valorar la calidad de la enseñanza, Barcelona: Paidós/MEC.
- Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. México: Prentice Hall.
- Zabalza, M. (1991); Técnicas para la evaluación del desempeño: Mapas Mentales. Solución de problemas. Método de casos. Proyecto Diario. Debate. Ensayos. Técnica de la Pregunta. Portafolios.
- Zazueta, M. y Herrera, L. (2008) Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Universidad de Campeche – México.
- Zazueta, M. y Herrera, L. (2008) Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Universidad de Campeche – México.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

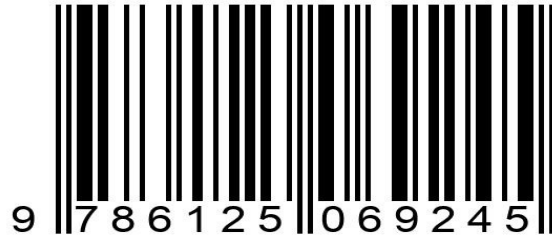
TÍTULO		RÚBRICA Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PROVINCIA DE HUANCAYO	
PROBLEMA		¿Cuál es la influencia de la aplicación de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo?	
OBJETIVOS	General	Determinar la influencia de la aplicación de la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo.	
	Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo. 2. Establecer ventajas y desventajas que tiene la rúbrica en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo. 3. Establecer el nivel de desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo después de la aplicación de la rúbrica. 4. Establecer indicadores de desarrollo del desempeño docente de los profesores de la provincia de Huancayo al aplicar la rúbrica. 5. Conocer los resultados al analizar e interpretar los datos obtenidos del desempeño docente en después del experimento. 	
HIPÓTESIS		La aplicación de la rúbrica tiene influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente de los profesores de la Provincia de Huancayo.	
TIPO		Aplicativo.	
MÉTODO Y DISEÑO		MÉTODO	Diseño de un solo grupo solo después
		Científico, como método general. Descriptivo, experimental y estadístico como métodos específicos.	X O Donde: X Es el experimento. (rúbrica) O Observación
VARIABLES		- Variable independiente: Rúbrica. - Variable dependiente: Desarrollo del desempeño docente.	
POBLACIÓN		Docentes de las IEP de la Provincia de Huancayo.	
MUESTRA		Muestra: 751 Docentes de la provincia de Huancayo.	
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS		TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
		Fichas bibliográficas Observación Evaluación educativa	Fichas: resumen, transcripción y bibliográficas Pruebas pedagógicas
PROCESAMIENTO DE DATOS		Medidas de tendencia central (Media aritmética, moda, mediana, desviación típica y desviación Standard) Estadística inferencial.	

Este libro se terminó de publicar en la editorial

**Instituto Universitario
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**



ISBN: 978-612-5069-24-5



EDITADA POR
INSTITUTO
UNIVERSITARIO
DE INNOVACIÓN CIENCIA
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ