

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



**Desempeño docente en el nivel secundario en el marco del buen
desempeño docente**

Trabajo Académico.

Para optar el Título de Segunda Especialidad profesional en Investigación y
Gestión Educativa.

Autora.

Every Yuliana Meza Cosi

Chincha - Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Desempeño docente en el nivel secundario en el marco del buen desempeño docente

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo (presidente)

Dr. Andy Figueroa Cárdenas (miembro)

Mg. Ana María Javier Alva (miembro)

Chincha - Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Desempeño docente en el nivel secundario en el marco del buen desempeño docente

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su contenido
y forma.

Every Yuliana Meza Cosi. (Autora)

Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva (Asesor)

Chincha - Perú

2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

Chincha, a veintisiete días del mes de febrero de dos mil veinte, se reunieron en el colegio José Pardo y Barrada, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, al Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo, coordinador del programa: representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas (Secretario) y Mg. Ana María Javier Alva (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: *Desempeño docente en el nivel secundario en el marco del buen desempeño docente*, para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Investigación y Gestión Educativa (a) **MEZA COSI, EVERY YULIANA**.

A las doce horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntas y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de 16.

Por tanto, **MEZA COSI, EVERY YULIANA**, queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título Profesional de Segunda Especialidad en Investigación y Gestión Educativa.

Siendo las trece horas con treinta minutos el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.


Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Presidente del Jurado


Dr. Andy Red Figueroa Cárdena
Secretario del Jurado


Mg. Ana María Javier Alva
Vocal del Jurado

DEDICATORIA

A mi esposo y mis hijos por su presencia y constante aliento.

INDICE

DEDICATORIA.	4
ÍNDICE.	5
RESUMEN.	8
ABSTRACT.	9
INTRODUCCIÓN.	10
CAPITULO I.	14
MARCO DE BUEN DESEMPEÑO DOCENTE (MBDD) EN EL PERÚ	14
1.1 Reflexiones previas	14
1.2 Consideraciones sobre enseñanza (E)	16
1.3 Consideraciones sobre aprendizaje (A)	16
1.4 Competencia docente (CD)	17
1.5 El MBDD del MED 2014	22
CAPITULO II.	24
METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE	24
2.1 Metodología de asimilación cognoscitiva (MAC) de Ausubel	24
2.2 Metodología cognitiva (MC) de Bruner	27
2.3 Metodología genética del aprendizaje (MGA) de Piaget	30
CAPITULO III	35
ROLES PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE	35
3.1 RR como investigadores	35
3.2 RR como planificadores	36
3.3 RR como facilitadores	36
3.4 RR como guías	37
3.5 RR como mediadores	37
3.6 RR como evaluadores	37

CONCLUSIONES	39
RECOMENDACIONES.	40
REFERENCIAS CITADAS	41

RESUMEN

El objetivo de la monografía es plantear estrategias metodológicas activas sustentadas en los avances de la psico-pedagogía postmoderna y roles destinados al mejoramiento de desempeño docente en el Nivel Secundario, de la IE Micaela Bastidas, en el MBDD. La metodología se ciñe a los siguientes procedimientos: Búsqueda y selección de información, fichaje, análisis, síntesis, compulsa, crítica y redacción en concordancia con pautas sugeridas por la APA. Conclusiones: Las concepciones psicopedagógicas de asimilación cognoscitiva de Ausubel, cognitiva de Bruner y la genética de Piaget, el conocimiento teórico y ejercicio práctico de roles constructivos de los maestros sustentan el manejo oportuno y permanente de las estrategias metodológicas activas, para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje (EA) y la optimización del DD.

Palabras clave: Desempeño Docente, competencias, estrategias metodológicas activas y roles

ABSTRACT

The objective of the monograph is to propose active methodological strategies based on the advances of postmodern psycho-pedagogy and roles aimed at improving teaching performance at the Secondary Level, of the IE Micaela Bastidas, in the MBDD. The methodology follows the following procedures: Search and selection of information, recording, analysis, synthesis, verification, criticism and writing in accordance with guidelines suggested by the APA. Conclusions: The psychopedagogical conceptions of cognitive assimilation of Ausubel, cognitive of Bruner and the genetics of Piaget, the theoretical knowledge and practical exercise of constructive roles of the teachers support the timely and permanent management of the active methodological strategies, for the improvement of teaching learning (EA) and DD optimization.

Keywords: Teaching performance, competencies, active methodological strategies and roles

INTRODUCCIÓN

La presente monografía se sustenta en el análisis de desempeño docente (DD) en la IE Micaela Bastidas en el Distrito de Maranura, en aspectos concernientes a las estrategias metodológicas activas y roles constructivos y competencias docentes vinculados a enunciados de carácter político en el MBDD; para el efecto se realizó un análisis de la problemática, vinculada con el DD en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), que debe superarse en concordancia con los cambios y avances pedagógicos, académicos, científicos y tecnológicos del contexto ecuménico, para formar con calidad y excelencia a los discentes, con una práctica eminentemente deontológica, y responder a los retos y desafíos socioculturales, económicos y jurídico-políticos que se presentan en el Distrito de Maranura.

Se ofrece una clarificación conceptual de competencias (CC) para un desempeño docente (DD) eficaz y el análisis crítico de tres corrientes psicopedagógicas vigentes, cuyas estrategias metodológicas activas, aunadas a un sistema de roles constructivos, constituyen un relevante aporte para el fortalecimiento de las CC para un DD eficiente.

La práctica docente, de los maestros, en el Perú, estuvo inmersa en actitudes de letargo y acriticidad frente a conocimientos de su entorno deslizándose en el radicalismo y dogmatismo, autoritarismo, violencia física, psicosocial y una obediencia a ciegas, perteneciente a una cultura heterónoma.

La sociedad peruana demanda que la profesión docente, debe desarrollarse en concordancia con los cambios y avances pedagógicos, académicos, científicos y tecnológicos del contexto ecuménico, para formar con calidad y excelencia a los niños, adolescentes y jóvenes que harán frente, con una práctica eminentemente deontológica, a los

retos y desafíos socioculturales económicos y jurídico-políticos que se presenten a la nación. Para ello el Perú tiene en manos el PEN al 2021 (MINEDU, 2007), en el que se especifica la revaloración laboral de profesión docente y se plantea que: “Se requiere una nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadas en espacios de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos”. Se deduce de este texto que se demanda maestros con nueva formación y ejercicio docente, que manejen de manera oportuna y pertinente procesos propios de la planificación educativa postmoderna como la investigación, programación, implementación, ejecución, evaluación para facilitar la construcción de aprendizajes de los alumnos, ejerciendo pedagogía preventiva y de ternura.

En lo referente al DD en el Nivel Secundario de la IE Micaela Bastidas del Distrito de Maranura, Provincia de La Convención, Cusco, se detecta la siguiente problemática vinculada al MBDD se observa las siguientes debilidades a nivel de desempeños y vinculados con la EA:

- No todos los maestros demuestran conocimiento y comprensión de las características biopsíquicas y socioculturales de sus alumnos.
- Muchos maestros están desactualizados sobre los conceptos fundamentales de las ciencias y/o disciplinas vinculadas con el área curricular que enseña.
- La mayoría de los docentes desconoce la teoría y práctica de la didáctica de enseñanza.
- No todos los maestros elaboran la programación curricular analizando con sus compañeros un plan correspondiente a la realidad de su aula ni acorde con las características de sus discentes.
- Algunos maestros no seleccionan los contenidos de EA planteados en el currículo nacional y que la IE y la comunidad educativa quieren desarrollar en los alumnos.
- No todos los maestros despiertan curiosidad en los alumnos para el logro de las competencias.
- Muchos docentes no contextualizan su E en base a los intereses, necesidades y aspiraciones de sus alumnos.

- La mayoría de docentes no crean ni seleccionan medios y materiales educativos como soporte de aprendizaje de los alumnos.
- La mayoría de docentes no estructuran las sesiones de A en coherencia con los logros de A esperados ni cumple la temporalización de manera adecuada
- La mayoría de los docentes no intervienen en la construcción asertiva de las relaciones interpersonales entre los alumnos.
- Algunos maestros no orientan su práctica a que todos los alumnos logren las competencias programadas.
- No todos los docentes promueven actitudes acogedoras de la diversidad.
- La mayoría de docentes no generan relaciones de fraternidad y solidaridad con discentes con necesidades educativas especiales.
- Algunos profesores no resuelven conflictos entre alumnos en base al diálogo y a criterios deontológicos.
- Algunos docentes no organizan el aula generando espacios seguros para la EA
- Muchos maestros no reflexionan con sus alumnos sobre experiencias de discriminación y habilidades para enfrentarlas.
- No todos los maestros controlan la ejecución de sus programaciones para introducir cambios flexibles cuando hay situaciones imprevistas.
- La mayoría de los maestros no estimulan a sus alumnos a que intervengan oportunamente en la solución de problemas de su realidad crítica y reflexivamente.
- No todos los docentes constatan que los alumnos comprendan el propósito de cada situación de A.
- Muchos maestros no desarrollan estrategias para que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico y creativo.
- La mayoría de docentes no utilizan en el proceso de EA recursos tecnológicos 4.0
- La mayoría de docentes no manejan estrategias metodológicas activas individualizadas para el aprendizaje de sus alumnos.

Detectada esta delicada situación es pertinente plantear el siguiente problema referente a las debilidades metodológicas en el DD, en la EA, en el Nivel Secundario

¿Es posible plantear estrategias metodológicas activas sustentadas en los avances de la psico-pedagogía postmoderna y roles destinados al mejoramiento del DD en el Nivel Secundario, en el Marco de Buen Desempeño Docente?

Objetivo general

Plantear estrategias metodológicas activas sustentadas en los avances de la psico- pedagogía postmoderna y roles destinados al mejoramiento del DD en el Nivel Secundario, en el Marco de Buen Desempeño Docente.

Objetivos específicos

- Determinar estrategias metodológicas activas, sustentadas en los avances de la psico- pedagogía postmoderna destinadas al mejoramiento del DD en el Nivel Secundario, en el Marco de Buen Desempeño Docente.
- Precisar roles destinados al mejoramiento del DD en el Nivel Secundario, en el Marco de Buen Desempeño Docente.

El contenido del trabajo está desarrollado de acuerdo a los objetivos planteados, se describen los análisis de la información recopilada, así mismo se redactan las conclusiones, recomendaciones y referencias citadas.

CAPÍTULO I

MARCO DE BUEN DESEMPEÑO DOCENTE (MBDD) EN EL PERÚ

Una preocupación latente en las personas vinculadas con la educación, es constatar si la teoría de carácter político, incluida en el MBDD se concretiza en las instituciones educativas del país. A continuación se ofrecen reflexiones diacrónicas en torno a la conceptualización y evolución de criterios vinculados con el MBDD. También en este acápite se presenta consideraciones sobre EA y competencia docente

1.1 Reflexiones previas

Promulgada la Ley N° 191326 (1972), con la cual se inicia a decir de Morillo (2019) “la Reforma Educativa, más radical de la historia del Perú”, una preocupación manente y transversal, de los gobiernos del Estado y los funcionarios del Sector Educación (SE), es plantear doctrinas y políticas que posibiliten el derecho natural a una educación formal e informal de calidad para todos los peruanos. En este proceso, muchos agentes educativos se han interrogado y discutido sobre la calidad, pertinencia, oportunidad y eficacia de roles y funciones de los docentes, el curso de su formación, la calidad, pertinencia y eficacia de su trabajo docente (TD), su formación, circunstancias y ambientes de su ejercicio laboral.

Dar respuestas concretas sobre los roles y funciones de los docentes constituyen retos que implican: a) reformas en su realidad concreta vale decir en su identidad, que comprende su formación, actualización y perfeccionamiento integral y permanente acorde con los avances de su cultura y economía mediata y ecuménica, b) la producción creativa de saberes y c) la contribución a la configuración de una sociedad, con alto nivel de desarrollo humano material y espiritual, sustentada deontológicamente en el respeto, democracia, solidaridad y verdad.

El Estado Gobierno del Perú tiene un gran desafío, de manos con los docentes y las comunidades educativas, procurar una reforma profunda en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, en los procesos de profesionalización de la labor docente y una justa valoración de su saber y desempeño. Para el logro de ese objetivo todos los actores de la nación peruana deben de trabajar, de manera concertada, colaborativa y sostenida (Ministerio de Educación, 2014).

En esta orientación, se requiere concordar anticipadamente objetivos y misiones vinculadas con la profesión docente, previa una visión concertada y prospectiva de ésta con los diversos actores involucrados en su ejercicio, promoción, desarrollo y regulación normativa.

Con esta intención, varios países americanos como Chile, México y EE.UU (Vázquez, et al. 2014) promovieron la definición de criterios de buen desempeño docente como base para implementar políticas públicas destinadas a fortalecer la profesión docente.

Construir el MBDD implica reflexionar objetivamente acerca de la esencia de la profesión docente, su función e importancia para la economía, sociedad y cultura, la construcción de valores, desarrollo material y espiritual, individual y comunitario, con libertad. Significa un proceso de autocrítica y crítica, de valoración cualitativa y cuantitativa de la educación.

El MBDD es un proceso deliberativo acerca las características esenciales de una educación dirigida a que los educandos construyan AASS durante el proceso de su EB, y aspira a movilización del magisterio hacia el logro de un desarrollo profesional permanente que garantice AASS y la forja del bien comunitario.

El MBDD 2012 - 2014 es producto de diálogo concertado, durante más de 4 años, liderado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Foro Educativo a través de una Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente (MIBDD), conformada por: SINEACE, CNE, ANGR, FE Y MINEDU, que propicio consensos entre miembros del estado y la sociedad civil, las IIEE públicas y privadas.

El MBDD es guía necesaria e imprescindible para delinear e implementar políticas y acciones de formación, actualización, perfeccionamiento y evaluación docente en el ámbito nacional, en concordancia con el tercer objetivo estratégico del PEN, que a la letra dice: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”. A su vez, se mantiene en función de tres políticas priorizadas por el MINEDU (2018) “Aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa”.

1.2 Consideraciones sobre enseñanza (E)

En el Perú, tradicionalmente, hasta antes de la Reforma Educativa de 1972, fue transmisión de contenidos de carácter conceptual, desde este año hasta 1994, se consideró condicionamiento para el logro o cambio conductual. Desde entonces hasta hoy se considera como facilitación, guía y acompañamiento horizontal de los maestros para la construcción de saberes por parte de los alumnos. (Pérez, 2015, p. 5).

1.3 Consideraciones sobre aprendizaje (A)

Construcción de aprendizajes, conocimientos o saberes por parte de l@s alumnos. La construcción de los aprendizajes conlleva a tomar en cuenta una serie de procesos que se van dando en forma gradual que supone: Procesar haciendo uso de los sentidos y su expresión para la aprehensión cognitiva y emocional; Seleccionar información relevante en cuanto a palabras o imágenes; O en forma verbal y gráfica .Finalmente tenemos la integración de la representaciones verbales convertidas en gráficas teniendo como ejemplo a los conocimientos previos (Colvin y Mayer, 2008).

En consecuencia todos los seres humanos poseemos la capacidad innata de “aprender a aprender”, siendo de mucha importancia realizar una evaluación permanente acerca de nuestro actuar y la toma de decisiones en cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados (Reátegui y Sattler, 1996).

1.4 Competencia docente (CD)

❖ Conceptualización

Los maestros poseen un cúmulo de conocimientos, los cuales sirven de apoyo en el planteamiento de su trabajo pedagógico evidenciados en una planificación curricular y puesta en práctica en un salón de clases que responda al contexto de sus estudiantes, caso contrario no garantiza los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, no tendrían una utilidad los conceptos o teorías.

Diversos autores, cuyas ideas han sido analizadas tienen coincidencias en que la educación tradicional se centró en la transmisión de los conocimientos sin encontrarle una utilidad o aplicación a la vida diaria para mejorar la realidad. Sin embargo, la pedagogía actualmente tiene su base en la contribución a la formación integral de los estudiantes con la capacidad de innovar, practicar la solidaridad con actuaciones en forma crítica y democráticamente con los aprendizajes inclusivos, interculturales que generen alternativas de mejora por ende el desarrollo de la sociedad.

La CD describe un conjunto de atributos sociales, cognitivos, culturales, emocionales, laborales y producciones desarrolladas en los maestros a partir de su práctica pedagógica en el docente. (Torres, et al., 2014). Es una confluencia de la actuación en la sociedad, aplicación de los conocimientos, estado emocional y/o psicológico y orgánico en relación al desempeño de su práctica pedagógica (Argudín, 2001).

Como se puede apreciar las competencias docentes en el “buen desempeño individual, en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2007, p.23).

Tobón, et. al (2010), asumen las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p.11)

Esta posición parece la más equilibrada, que los maestros posean no sólo un saber hacer, ser, y conocer por separado, sino que los integren de manera oportuna y pertinente en función del logro de metas y en un contexto determinado.

❖ **Clasificación de las competencias**

Se distingue, dos categorías de competencias como las generales las cuales son comunes a todas las profesiones y las particulares que son específicas de cada profesional y determinan la identidad e idoneidad de cada profesión teniendo como requerimientos un alto grado de especialización. En otras palabras se toma en cuenta a la preparación en carreras técnicas y universitarias, quienes desarrollan competencias dentro de los marcos de los aprendizajes fundamentales con la finalidad de garantizar el proceso evaluativo de los profesionales que ejercen sus estudios a través de las evaluaciones de desempeño. Razón por la cual uno de los retos de la educación actual es la evaluación pertinente y oportuna de las habilidades generales y particulares (Tobón, 2005, pp.71-73).

Los maestros para cumplir con su labor pedagógica requieren de la adquisición y empoderamiento de habilidades personales y sistémicas. Siendo estas la clave para el éxito de su labor educativa.

Las competencias genéricas pueden resumirse del siguiente modo:

- Instrumentales: Suponen la interacción de recursos manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la idoneidad profesional de la docencia.
- Interpersonales: Individuales y sociales. Implican el uso de recursos individuales y de relación. Hacen referencia a la expresión de las emociones de manera equilibrada tomando en cuenta el sentir de los demás y colaborando para lograr metas comunes.
- Sistémicas: Son habilidades y destrezas relacionadas con la totalidad de un sistema, como la organización, la capacidad emprendedora y el liderazgo. Es decir se requiere de la conexión de la imaginación, sensibilidad y habilidad para unir e interactuar como un todo (Villa y Poblete, 2007).

Se hace énfasis en el modelo espiralado que desarrolla las competencias tomando en cuenta las tecnologías de la información, del aprendizaje y el conocimiento y la tecnología del empoderamiento y participación de los actores educativos, en cuatro subniveles que son:

- Competencia comunicativa: toma en cuenta a los mensajes personales y llamativos para afianzar la comunicación entre los agentes de la EA
- De gestión: Conlleva a tomar en cuenta los procesos de planificación, organización eficaz, administración y evaluación del uso responsable de las TIC.
- Investigativa: Genera escenarios que motiven al uso de las TIC en la generación del conocimiento basado en el empoderamiento y la implementación de estrategias que contemplen los aportes de la ciencia y la tecnología.
- Tecnológica: Ofrece recursos de apoyo en la la generación de condiciones favorables al aprendizaje.
- Pedagógica: Plantea un escenario de trabajo creativo, interactivo, y cooperativo con el uso de ambientes enriquecidos por la WEB 2.0 y aporten a la solución de problemas contextualizados. (Pinto, et al, 2017)

El enfoque por competencias tiene un mayor auge los países de América y Europa y es considerado como un medio para garantizar la adquisición y desarrollo de las competencias fundamentales de la educación dentro del marco de la calidad y el acceso.

Tomando en cuenta a los aspectos fundamentales del modelo por competencias, el desempeño de los docentes es valorado por las instituciones que tengan competencias con las expectativas de la sociedad del conocimiento; de tal forma que se implementen en forma gradual dentro del marco de valores durante todo el ejercicio de su carrera profesional. (DGESTM, 2011)

❖ **Componentes de las competencias docentes (CCDD)**

Son componentes de las CCDD: Disciplina, planificación de la asignatura, diseño de ambientes de EA, las EMAEA, evaluación, comunicación, gestión de la asignatura, tecnologías de la información y comunicación, y satisfacción general. (DGESTM, 2011)

- **Disciplina:** En principio la disciplina implica la interacción de los principios y conceptos de la especialidad en los cuales se desempeña al ejercer la docencia. Este componente comprende los indicadores: explicación clara de las teorías de la asignatura o área, relación interdisciplinaria, dilucidación de las inquietudes de los educandos en cuanto a las teorías de las áreas, proposición de ejercicios que relacionan las áreas de aprendizaje con la práctica de los educadores.
- **Planificación del curso:** Conlleva a la revisión de parte del docente los componentes curriculares de su área, perfil de egreso, competencias transversales, enfoques curriculares, elaboración de los planes de corto y largo alcance, propósitos, orientaciones evaluativas, metodologías de trabajo (Pérez, 2016).
- **Motivación:** Esta dimensión manifiesta el compromiso y entusiasmo que tienen los maestros en el desarrollo de sus clases, tomando en cuenta las características propias de sus estudiantes. Tiene carácter transversal durante las situaciones de

aprendizaje. Genera un clima de confianza dentro del respeto y promueve la innovación y las ganas de aprender reconociendo las potencialidades y limitaciones de sus estudiantes.

- Estrategias metodológicas activas de EA: Incluyen el uso de métodos, técnicas y procesos con la finalidad de lograr el cumplimiento de los propósitos del aprendizaje. Los parámetros están dados por la adecuación de las actividades en función de los estilos de aprendizaje y la participación a través del trabajo colaborativo en el marco del optimismo y conducir situaciones de aprendizaje de, utilizando múltiples métodos, técnicas procedimientos y modos de EA, utilizando medios y materiales educativos pertinentes como soporte pedagógico.
- Diseño de ambientes de A: Comprende la generación de ambientes con condiciones favorables al A, donde los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje. Sus indicadores son la versatilidad de espacios de aprendizaje como los talleres, laboratorios, empresa, comunidad, etc. El uso de las tics favorece el uso de medios y recursos en relación a los contenidos de las áreas y las demandas de la sociedad actual (DGESTM, 2011).
- Evaluación del A: Toma en cuenta el desarrollo y uso de todos los componentes del aprendizaje con el establecimiento de criterios y valoraciones cuanti cualitativa con los indicadores: identificación y valoración de conocimientos y habilidades de los alumnos al inicio, proceso y término de situaciones de aprendizaje de una asignatura o unidad de aprendizaje, tomando en las actividades desarrolladas y los productos, como evidencias para la calificación, considerando los resultados de la evaluación para mejorar la EA. Dando a conocer las calificaciones oportunamente, procurando el mejoramiento de los productos obtenidos y la flexibilidad a corregir y/o subsanar las dificultades evaluativas (Pérez, 2016).
- Comunicación: Es la interacción variada, pertinente, oportuna en un clima de confianza entre los integrantes de la comunidad educativa. La cual debe ser permanente en el desarrollo de las clases a través del proceso de retroalimentación. Esta dimensión sistematiza información de los siguientes indicadores: Los maestros se hacen entender, escuchan y toman en cuenta el sentir de los educandos y son coherentes en su actuar.

- **Gestión de la asignatura:** Hace referencia al acompañamiento permanente del educador a los educandos de manera horizontal dentro de la cordialidad y amabilidad a través del desarrollo de actividades académicas. Hace uso de instrumentos que le permitan recoger información en cuanto a la participación, promoción entre otros.
- **TICs:** Incluye el uso adecuado y responsable de las TIC en la labor pedagógica. Comprende los indicadores: Manejo de las TICs como medio que facilite el A, la promoción del uso de herramientas digitales en el proceso evaluativo y desarrollo de las clases.
- **Satisfacción general:** Ofrece las características del desempeño docente en cuanto a las apreciaciones de los estudiantes en relación al desempeño y satisfacción de la labor que realiza en el aula y a su vez tiene la oportunidad de formular recomendaciones que pueden ser tomadas en cuenta.

1.5 El MBDD del MED 2014

El Ministerio de Educación en el Perú (2012) presentó el MBDD, el mismo que fue modificado el 2014. Este documento define 4 dominios (DOM), 9 competencias

(C) y 40 desempeños (DES) que caracterizan idealmente a una buena docencia y son exigibles a todos los maestros de educación básica del país. Se enfatiza el carácter ideal de MBDD por cuanto a pesar de tener carácter político de buena voluntad es imposible que se haga realidad, al pie de la letra, en todos y cada uno de los docentes de la realidad multilingüe e intercultural del Perú.

Por esta razón y en función de la presente monografía se presenta una síntesis de los DOM y del MBDD y una exposición analítica de componentes metodológicos para el desempeño docente (DD) en el Nivel secundario de la IE Micaela Bastidas - 2019.

Un DOM en el MBDD es “un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDU, 2014. p.24). Se define también una C,

“como la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos, no solo como la facultad para poner en práctica un saber”. (MINEDU, 2014. p.26).

Esta potencialidad de tomar en cuenta las problemáticas supone la aplicación de un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, pero también la disponibilidad de tomar en cuenta la realidad y e intervenir en ella, estos son los DES identificados en el número de 40 desempeños, conceptualizados en MBDD como “las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas” (MINEDU, 2014. p.29). Son condiciones de los desempeños: Actuación, responsabilidad y resultados.

CAPITULO II

METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE

En función de los objetivos de la presente investigación y dada la presencia e impacto de metodologías psicopedagógicas vigentes para la EA, se analiza a continuación las más relevantes en función del desempeño docente en la IE Micaela Bastidas

2.1 Metodología de asimilación cognoscitiva (MAC) de Ausubel

Concebida en EE.UU a partir de la segunda mitad de los cincuenta del siglo XX, cobra importancia en nuestro país a partir de 1994. Su presencia en situaciones de A es vigente a tal punto que es posible que no exista un solo docente en educación básica que no esté involucrado en su pensamiento y no propenda su cristalización. A continuación se presenta una interpretación de las ideas más relevantes de la MAC.

Distingue dos tipos básicos de A:

El A por recepción en forma significativa involucra la diferenciación de la jerarquización de las ideas, comparación y contraste entre las informaciones nuevas y las antiguas para el desarrollo de la expresión oral o escrita. El aprendizaje exploratorio involucra la manipulación de materiales que propicien la construcción del conocimiento. Los colegios tienen el deber de apoyar en la adquisición de aprendizajes que sean de utilidad para la vida, los cuales pasan del plano individual al colectivo Clifford (1985, p. 298).

Según el MINEDU (1994) son tres los tipos de A que se adquiere en forma jerárquica, aplicando la MAC: “El A de representaciones o del significado de símbolo palabras unitarias. El A de proposiciones que se expresan por grupos de palabras

combinadas en proposiciones u oraciones. Y el A de conceptos o ideas genéricas, unitarias o categoriales, en el que se aprenden los atributos sustanciales y características generales y esenciales de los objetos”. MED (1981, p.62).

Las personas aprenden a partir de la información verbal, hablada y escrita, Ausubel afirma que: “El aprendizaje verbal es probablemente la forma más común de aprendizaje en el aula”. Clifford (1985, p. 295).

Aplicando la MAC, en el proceso de A se dan los siguientes pasos:

- a) Recepción de la información verbal.
- b) Vinculación de esta con acontecimientos o informaciones previas.

De este modo al aprender se da a la nueva información anterior un significado especial.

La oportunidad, rapidez y meticulosidad del A está supeditada al nivel de familiarización con los conocimientos presentes y la nueva información y a la naturaleza de la relación que se establece entre las dos informaciones. Si la relación es superficial se corre el riesgo de perder u olvidar la nueva información.

Hay mayor A y memorización cuando la reciente información es vinculada a un sistema estructurado de conocimientos apropiados y almacenados sistemática y lógicamente. (Pérez, 2015).

Para tener una comprensión más objetiva de la MAC es importante considerar lo siguiente:

- a) El proceso de asimilación
- b) Organizadores de avance
- c) Los factores que concurren en el aprendizaje significativo

Respecto a la asimilación De Zubiría (1994, p. 119), piensa que las personas deben de operar con la mente o procesar mentalmente las informaciones a las que se quiere dar significado.

La asimilación es el proceso de incorporar nuevas estructuras como producto de la experiencia de la vida diaria o el estudio buscando una relación con las adquiridas anteriormente.

De lo anterior se deduce que la forma en que se organicen aprendizajes anteriores tiene influencia en la naturaleza de la asimilación.

La asimilación como proceso de almacenamiento relacional asegura los aprendizajes:

- a) Proporcionando un significado adicional a las nuevas informaciones.
- b) Ofrece la ventaja de conservar el material cognitivo adquirido recientemente.
- c) Posibilita la evocación de la información adquirida en el momento que se requiera.

Es posible que los alumnos no cuenten con estructuras cognitivas para relacionar con los nuevos esquemas. La MAC recomienda el empleo de organizadores de avance, ideas de naturaleza introductoria o general que sirven de anclaje y proporcionan marcos de referencia con los que puedan relacionarse las nuevas

informaciones. Los alumnos pueden utilizar como organizadores de avance: Bosquejos breves y palabras susceptibles de ser relacionadas de manera significativa, no superficial. (Pérez, 2015).

Son 3 factores que concurren y contribuyen en el AS:

- El tema o información nueva que tiene que ser potencialmente significativa, es algo que los alumnos puedan asociar con sus saberes anteriores.
- Los alumnos tienen que la destreza de enlazar los conocimientos poseídos con los adquiridos.
- Los maestros deben estimular e inducir a sus discípulos a comparar, contrastar, seriar, clasificar, secuenciar decodificar y establecer relaciones de causalidad, similitud y diferencia entre las capacidades de relación.

La MAC según Clifford (1981, p. 297), sugiere a los docentes: “Presentar a los estudiantes ideas centrales integradoras antes que ideas periféricas. Subrayar las definiciones exactas y correctas y sugerir a los alumnos que expongan sus aprendizajes con sus propias palabras lo que han aprendido”.

A continuación se presenta un gráfico en el que se sistematiza los diversos tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel (1978), ver ANEXO 1

2.2 Metodología cognitiva (MC) de Bruner

Son dos los puntos de partida de la MC: Su interés por conocer el proceso evolutivo de las actividades cognoscitivas de las personas y la urgencia de estructurar oportuna y adecuadamente contenidos educativos para los alumnos.

A primera vista se pone en relevancia una correspondencia entre la MAC y la MC. Ambas observan que la maduración y el contexto influyen directamente en el desarrollo intelectual, aunque la MC da prioridad al espacio educativo.

Asimismo, hay una coincidencia entre la MC y MAC, ambas le dan importancia a cómo estructurar conocimientos.

Por otro lado hay una distancia entre la MC y la MGA. Este pone énfasis en etapas de desarrollo, entre tanto Bruner hace referencia especial a tres modelos de aprendizaje: enactivo, icónico y simbólico. (Clifford, 1985, p. 31-32).

a. Modelo enactivo (MEN)

Los alumnos aprenden haciendo, experimentando, actuando, imitando y manipulando objetos. Usan: demostraciones y modelos de conducta. Para un mejor A se ofrece a los alumnos medios y materiales educativos pertinentes. Es casi la única forma de A en el estadio sensoriomotor. Es también útil a los alumnos adultos en el aprendizaje de tareas sicomotoras. ((Pérez, 2015).

b. Modelo icónico (MI)

Implica el uso de imágenes, dibujos, ilustraciones, diagramas, diapositivas, cine, tv, etc. Es útil para los alumnos en los estadios preoperacional y de operaciones concretas. Así como para los adultos que estudian habilidades o conceptos complejos. Para la TAC este modelo requiere menos tiempo que el enactivo. (Pérez, 2015).

c. Modelo simbólico (MS)

Hace uso de la palabra escrita o hablada. Reconoce que el lenguaje cumple una importante función en la conservación, transmisión, valoración y creación de

cultura, de ahí su importancia como instrumento de aprendizaje y comunicación. Plantea que las herramientas psicológicas o signos son mediadores simbólicos de los comportamientos humanos que tienen una orientación hacia dentro de las personas para autorregularse e indican que debe hacer frente a situaciones sociales y señales. Los signos orientan la conducta porque tienen significados.

La MC le da especial importancia a la categorización entendiéndola como esto como: "...hacer equivalentes cosas que perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases, y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad." (Bruner, 1978, p. 15). En este contexto plantea que: "Existen dos amplios tipos de respuestas de categorización que son de interés obvio: uno de ellos lo constituye la respuesta de identidad y el otro la de equivalencia; cada uno se refiere a un tipo diferente de categoría." Asimismo dice: "En síntesis la categorización es un proceso de organización e integración a partir de la identidad (formas de la misma cosa) y la equivalencia (objetos diferentes que pertenecen a la misma clase de cosa." (Bruner, 1978, p. 16).

En conclusión, cuanto más se desarrolla la habilidad de categorización, mayor es el aprendizaje.

Es importante que las personas se acostumbren a seleccionar hechos, fenómenos e informaciones. Clasificar es muy ventajoso por ofrecernos: Ayuda a simplificar el medio ambiente. Facilita encontrar semejanzas y diferencias. Elimina la posibilidad de aprendizaje constante. Permite asumir un comportamiento determinado en situaciones de aprendizaje.

Los principios que pueden deducirse de la MC, en función del A son: Motivación, estructuración, secuenciación y reforzamiento.

Acerca de las estrategias de enseñanza la MC sugiere a los maestros orienten los aprendizajes de tal manera que el corazón, el ritmo y todo lo artístico tomen parte del A, reduciendo al mínimo la memoria. Apelando al sistema rítmico y no a la memoria se evita el cansancio. (Pérez, 2015). La metodología ante expuesta se grafica en el siguiente organizador visual, VER ANEXO 2

2.3 Metodología genética del aprendizaje (MGA) de Piaget

Se sustenta en los siguientes principios:

❖ Principios de MGA

- a. **Primer Principio:** Alentar a los estudiantes a que sean cada vez más autónomos en relación con los adultos. Esto no quiere decir que haya que darles una total libertad. Los adultos son responsables de la seguridad, bienestar y salud integral de los niños y adolescentes y en algunas situaciones tienen que ejercer coerción equilibrada, ejerciendo autoridad para proporcionar un medio social estable. Sin una estabilidad autónoma los alumnos se vuelven inseguros cuando tienen que decidir todo por sí mismos y no pueden anticipar cuanto les puede ocurrir. Por ello, los maestros tienen que protegerlos cuando no son capaces de hacer frente a situaciones por sí solos.

El problema de fondo es cuándo y cómo ejercer autoridad. Aquí algunas sugerencias:

- Proporciónele a los alumnos el mejor clima en situaciones de aprendizaje en el que tengan oportunidades para decidir y escoger.
- Evítense sancionar, verticalmente, la conducta negativa de los alumnos siempre que sea posible.

- Son posibles las sanciones consensuadas entre pares, evitando siempre las de carácter físico. (Pérez, 2015).

- b. Segundo Principio:** Animar que los alumnos se relacionen y a que resuelvan los conflictos entre ellos. La relación entre compañeros es fundamental porque posiciona a los educandos con la existencia de muchos puntos de vista y contribuye con la descentración, esencial para el desarrollo intelectual y socio-afectivo. Desde el punto de vista intelectual, la cooperación favorece el intercambio efectivo del pensamiento, la actitud crítica y la reflexión razonadora.

Los educandos no necesitan acomodarse a otros, seguir sus caprichos y permanecer centrado en las acciones particulares que quieren llevar a cabo. Cuando intercambian opiniones personales sobre las cosas que les interesan se desarrolla su lógica y su habilidad para cooperar. Así mismo cuando están con otros, se comunican, dicen lo que van a hacer o quieren que otros hagan (anticipación) y comunican lo que han experimentado (recapitulación). (Canales, 2015, p 12)

- c. Tercer Principio:** Animar a los alumnos a que sean independientes y curiosos, a que tomen iniciativa en alcanzar sus metas, a valorar lo que hace y tener confianza en su capacidad de solucionar las cosas por sí mismos, a dar sus opiniones con sentido crítico, a competir constructivamente con sus temores y sus ansiedades y a no desanimarse con facilidad. Es oportuno recordar que la autonomía es a la vez emocional, social, moral e intelectual. (Canales, 2015, p 12)

❖ **Normas para la enseñanza**

La MAG recomienda las siguientes pautas para la E:

El diálogo y la discusión son de gran provecho para los alumnos. Les ayuda a vencer su egoísmo tanto intelectual como socio-afectivo, a desarrollar la cooperación autónoma y a experimentar las consecuencias de ésta.

No excluir a los alumnos de su grupo social de pares. Estimularlo a la reparación. Evitar el castigo físico, psicológico, así como la coacción. Pídense en lugar de ordenar.

A partir de 1994, hasta la fecha, se han realizado en múltiples capacitaciones a docentes en el marco de PLANCAD a lo largo y ancho del país, poniendo en práctica talleres en los que maestros actúan directamente en la construcción de sus aprendizajes, induciéndolos a descubrir por sí solos sus saberes. Asimismo, se los estimuló y estimula a que tomen conciencia de los procesos y productos de sus aprendizajes, los mismos que comunican con pertinencia y utilizan para resolver situaciones prácticas de la vida.

❖ Tipos de conocimiento

La MAG reconoce los siguientes tipos de conocimiento, saber o aprendizaje:

▪ **Conocimiento físico**

Es el conocimiento de cosas y personas. En este proceso las personas consideran los objetos como fuentes de información y establecen las formas de actuación frente a ellos y a la vez determinan las formas en que los objetos responden a los estímulos u actos. Para este conocimiento usan los sentidos, es empírico en partes. (Pérez, 2015).

- **Conocimiento lógico matemático**

El conocimiento matemático es construido a partir de la realidad expresada a través de problemáticas y desafíos en los que los estudiantes tengan la posibilidad de interpretar en un contexto de relaciones, clasificaciones, secuencias, etc.

Además del conocimiento físico y conocimiento lógico matemático Piaget reconoce otros tipos de conocimiento como el social y el biológico. (Pérez, 2015).

- **Conocimiento social**

Piaget no lo estudió a fondo. Se caracteriza porque proviene de la sociedad. Los estudiantes lo obtienen sólo a través de personas, normas, instituciones y práctica de valores. (Pérez, 2015).

- **Conocimiento orgánico**

Es el que tiene nuestro cuerpo y cada uno de sus componentes como el producto evolutivo de millones de años.

Hay similitud entre el conocimiento físico y el conocimiento social. Ambos necesitan de una información de origen externo a la persona. Entre tanto el conocimiento lógico matemático se estructura por un proceso interno en cada estudiante.

En la construcción del conocimiento concurren cuatro componentes o factores:

- **La maduración biológica.**
- Las experiencias con objetos, que por naturaleza son físicos y lógico- matemáticas a la vez.
- La transmisión social.

- La equilibración, proceso interno regulador de la presencia e influencia de los tres anteriores, regulador de la diferenciación y coordinación y que tienden a una adaptación creciente. (Pérez, 2015).

En seguida se muestra la secuencia de capacidades que deben utilizarse en la construcción de aprendizajes según Piaget, VER ANEXO 3

❖ **Implicancia pedagógica de la MAG**

La práctica de la MAG implica que los alumnos sean motivados o incitados a utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno. Sólo intercambiando directamente con la realidad desarrollan su capacidad biológica que da lugar a la inteligencia. Los ejercicios, tareas o actividades aisladas, no generan saberes.

CAPITULO III

ROLES PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE

Los docentes de EB de la IE Micaela Bastidas deben de propiciar la construcción de AA, activos, agradables y significativos, por parte de sus alumnos, respetando su desarrollo psicobiológico, admitiendo la validez de sus formas de expresión y utilizando el error como punto de partida del AA. Así mismo, deben estimular un clima positivo, sustento de una organización adecuada en situaciones de aprendizaje en el aula y fuera de ella en la cual se fortalezcan y consoliden sus logros.

Es tarea de los maestros utilizar juegos y dinámicas, y el análisis y comunicación de capacidades manejadas en su realización, por parte de los alumnos, como la mejor forma de facilitar AASS y competencias.

Los roles (RR) específicos que los maestros deben practicar en SA son:

3.1 RR como investigadores

Guían a los alumnos en la búsqueda de causas, explicación de fenómenos, comprensión y previsión de procesos, para que perciban de manera consciente, libre e intencional la realidad de su entorno. Los orientan en la comparación, inducción, deducción, análisis y síntesis de hechos.

Estimulan a sus discípulos a observar, relacionar, inducir, deducir, analizar, sintetizar, experimentar las leyes de la naturaleza y de la sociedad, concluir y ser amantes de la verdad objetiva, con la integridad de su ser. (Pérez, 2017).

3.2 RR como planificadores

Organizan ACSS relacionadas con las necesidades, intereses, expectativas, inquietudes y contexto de sus alumnos compartiendo con ellos la selección y elaboración de proyectos y actividades de aprendizaje significativo induciéndoles a ser metódicos, ordenados, sistemáticos y planificadores, ordenadores, coordinadores sistemáticos y proyectistas, haciendo uso óptimo de sus tiempos y espacios de A. Aplican formas de organización, con los alumnos, favoreciendo su iniciativa, autonomía, aprendizaje activo, interaprendizaje, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y evaluación grupal. (Pérez, 2017).

3.3 RR como facilitadores

Hacen posible que sus discentes construyan saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales, volitivos y motrices como parte de su propio y único ser.

Procuran para sus alumnos el estudio cómodo, llana la asimilación, sencillo el da, asequible el repaso, accesible el ejercicio, posible el razonamiento, fácil la aprehensión, realizable su formación. (Pérez, 2017).

Ocasionan que se acepten a sí mismo y acepten con flexibilidad a los demás; adquieran seguridad y confianza; demuestren autonomía en sus ideas, elecciones, decisiones y acciones; se sensibilicen de cuerpo y espíritu y sus virtualidades; practiquen la libre expresión de sus sentimientos y emociones hacia si los otros y el medio natural que los rodea. (Pérez, 2017).

En su rol de facilitadores y facilitadoras también favorecen la producción y utilización equilibrada de los aprendizajes y crean ambientes propicios para que los alumnos y crezcan en todas las dimensiones de su ser. Asimismo, propician el manejo de formulación de preguntas, hipótesis, cuestionamientos, análisis, en el proceso de su formación personal y grupal. (Pérez, 2017).

3.4 RR como guías

Son consejeros en el camino arduo de maduración de sus alumnos que aprenderán a aceptarse y aceptar a los demás en un clima fraterno de apertura.

Con su guía los alumnos y alumnas aprenden que el trabajo está supeditado a la persona. El capital supeditado al trabajador. La técnica supeditada a la ciencia. La ciencia supeditada a la persona. La persona supeditada a la conciencia La conciencia supeditada a la verdad (Pérez, 2017).

3.5 RR como mediadores

La mediación docente implica que con suma prudencia valoren y juzguen antes de actuar, negocien con tolerancia, intereses y necesidades. Asimismo, que den iniciativa, impulso y estímulo al desarrollo de ACSS para que los alumnos construyan AASS respetando la pluriculturalidad y practicando la inclusión de alumnos con capacidades diferentes y equidad de género. Trabajando contra todo tipo de violencia, defendiendo irrestrictamente la vida y forjando unidad democrática y justicia en multiplicidad. (Pérez, 2017).

3.6 RR como evaluadores

Los docentes son responsables del proceso de valoración cuantitativa y cualitativa de los AA, deteniéndose y mirando críticamente su práctica pedagógica antes de evaluarlos.

Hacen seguimiento y valoración permanente de la práctica y reflexión en la construcción de valores de sus alumnos, evitando la monotonía y el memorismo. Orientan el manejo constructivo de los errores para retroalimentar sus AA reconociendo que el equivocarse y/o acertar forman parte de dichos procesos.

Evalúan a todos sus alumnos con los mismos criterios y en forma imparcial. Escuchan los reclamos de sus alumnos cuando se percatan que las condiciones de evaluación no han sido adecuadas.

Son flexibles en la evaluación, valorando la experiencia e innovación de sus alumnos. (Ames, 2017)

CONCLUSIONES

PRIMERA: En todos los países de América, a partir del año 2000 se ha elaborado un Marco de Buen Desempeño Docente. En el Perú este documento de política educativa ha sido publicada por el MINEDU el 2012, mediante Resolución Ministerial N° 0547- 2012- ED , la misma que fue modificada y publicada nuevamente el 2014 que comprende 4 Dominios, 9 Competencias y 40 Desempeños.

SEGUNDA: El Marco de Buen Desempeño Docente estructurado en 4 dominios, 9 competencias y 40 desempeños constituye un valioso documento de política educativa, destinado al mejoramiento de la calidad formativa en las IIEE del Perú.

TERCERA: Son componentes de las competencias docentes: la disciplina, planificación de la asignatura, diseño de ambientes de enseñanza aprendizaje, las estrategias metodológicas activas de enseñanza aprendizaje, evaluación, comunicación, gestión de la asignatura, tecnologías de la información y comunicación, y satisfacción general.

RECOMENDACIONES.

- Capacitar a docentes en el competencias de conocimiento teórico y ejercicio práctico de roles constructivos como facilitadores, guías, acompañantes, orientadores, planificadores y evaluadores son fundamentales para un Buen Desempeño Docente en la IE Micaela Bastidas.
- Desarrollar estrategias metodológicas activas, sustentadas en los avances de la psicopedagogía postmoderna, destinadas al mejoramiento del Desempeño Docente en el Nivel Secundario, de la IE Micaela Bastidas, en el Marco de Buen Desempeño docente son: La metodología de asimilación cognoscitiva de Ausubel, metodología cognitiva, concebida por Bruner y metodología genética del aprendizaje propuesta por Piaget.
- Considerar los componentes de las competencias docentes, el conocimiento teórico y ejercicio práctico de roles de los docentes y el manejo oportuno y permanente de las estrategias metodológicas activas, sustentadas en los avances de la psicopedagogía postmoderna, posibilitarán la superación de las debilidades, a nivel de desempeños y vinculados con la EA, consignadas en el acápite correspondiente a la problemática de la presente monografía

REFERENCIAS CITADAS

Ames, R. (2017). Innovaciones en evaluación. ICTMA. Lima. Perú. Pp. 45

Argudín, (2001). En Torres, A. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación educativa. Escuela Superior de Comercio y Administración. Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. México. Pp. 145

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1978). Psicología Educativa. Editorial Trillas. Primera Edición. México. Pp. 543

Bruner, J. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Editorial Narcea. Primera Edición. Madrid. España. Pp. 320.

Canales, A. (2015). Estrategias constructivas para un aprendizaje funcional. ICTMA. Lima. Perú. Pp. 83.

Colvin y Mayer, (2008), en Del valle, R. (2013). Teorías del Aprendizaje. Diplomado en Didáctica Universitaria. Módulo de Psicología. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Clifford, M. (1981). Paracticing Educational Psychology. Boston. Massachusetts. United States of America. Pp. 532

De Zubiría, J. (1994). Tratado de Pedagogía conceptual. Bogotá: FAMDI. Recuperado de:
http://galeon.com/piodocesalamina/mod_ped2013.pdf

DGESTM (2011). Dirección General de Educación Superior Tecnológica, Coordinación sectorial académica. (2011). Evaluación del Desempeño Docente.

México: Instituto Superior Tecnológico de Cajeme, Departamento de Desarrollo Académico. Ley N° 191326 (1972). Ley de Reforma de la Educación. Lima. Perú.

MINEDU (2018). Perú: El estado de políticas públicas docentes. Primera Edición. Lima. Perú. PP. 38.

Ministerio de Educación (2014). Marco de Buen Desempeño Docente. Con cambios a la versión aprobada mediante RM N° 0547-2012-ED. Corporación Gráfica Navarrete. Sta. Anita - Lima 43. Perú. Pp.60

Ministerio de Educación (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. Aprobada con Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED. Lima. Perú.

MINEDU (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima. Perú. PP.150. MINEDU (1994). Estrategias metodológicas. Lima. Perú. Pp. 80

Morillo, E. (2019). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. Recuperado de:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo>

- Pérez, J. (2017). Mis maestros y maestras, más allá del constructivismo. ICTMA. Lima. Perú. Pp. 60.
- Pérez, J. (2015). Constructivistas del siglo XX. ICTMA. Lima. Perú-Pp.85. Pérez (2016). Planificación curricular. ICTMA. Lima. Perú. Pp 45.
- Pérez, J. (2015). Hacia un currículo por competencias. ICTMA. Lima. Perú. Pp. 80
- Pinto, A., Cortez, O. y Alfaro, C. (2017). Hacia la Transformación de la Práctica Docente: Modelo Espiral de Competencias TICTACTEP. Revista de Medios y Educación. N° 51 Julio, pp. 37- 51. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/62674/Hacia%20la%20transformaci> maci
- Reátegui y Sattler (1996) en Del valle, R. (2013). Teorías del Aprendizaje. Diplomado en Didáctica Universitaria. Módulo de Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima. Perú.
- Tobón. S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Eco Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación, S.A. de C.V. Recuperado de: <http://files.ctezona141.webnode.mx/2000000048ed038fca3/secuenciasdidactic> astobon-120521222400-phpapp02.pdf
- Vázquez, M., Cordero, G. y Leyva, Y. (30 de Septiembre de 2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en 4 países de América. Revista Actualidades Investigativas en Educación. 14 (3), pp. 1 –20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048018.pdf>

Villa, A y Poblete, M. (2007). Aprendizaje en Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Universidad de Deusto, Bilbao España: Ediciones Mensajero. Recuperado de: <http://biblio.upmx.mx/textos/14633.pdf>

Desempeño docente en el nivel secundario en el marco del buen desempeño docente

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.une.edu.pe	5%
Fuente de Internet		
2	repositorio.untumbes.edu.pe	1%
Fuente de Internet		
3	www.slideshare.net	1%
Fuente de Internet		
4	documents.mx	1%
Fuente de Internet		
5	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	<1%
Trabajo del estudiante		
6	prezi.com	<1%
Fuente de Internet		
7	diu.unheval.edu.pe	<1%
Fuente de Internet		
8	es.scribd.com	<1%
Fuente de Internet		
9	qdoc.tips	
Fuente de Internet		

<1 %

10 repositorio.ucv.edu.pe
Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words



Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva
Asesor.