

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

**MODELO ESTRATÉGICO DE EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS PARA EL PROCESO DE SELECCIÓN
DOCENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO DE LAMBAYEQUE. CHICLAYO 2015.**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

AUTORA

Mag. María Gladys Balladares Gamonal

ASESORA

Dra. Bertila Hernández Fernández

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Talento Humano.

PERÚ - 2018

DEDICATORIA

A Dios por darme la fortaleza de seguir adelante.
A mis padres y a mi única hija que es
la razón de mi existir.

AGRADECIMIENTO

A Dios por ser mi guía
y por haberme iluminado
en el transcurso de mis metas y
objetivos trazados.
Al apoyo de mis colegas docentes.

PRESENTACIÓN

Respetables Señores miembros del Jurado Calificador de acuerdo con el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, pongo a vuestra consideración la Tesis titulada “***Modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Chiclayo 2015,***”

La presente investigación pretende entender el conocimiento desde una perspectiva protagónica laboral, equivale a asumir su pertinencia en la educación pública universitaria, más aún cuando se trata de un entorno heterogéneo, en donde confluyen estilos individuales y colectivos de pensamiento, emociones, culturas, estatus económicos, entre otros aspectos fundamentales que influyen en el desarrollo humano y se llevan al puesto de trabajo bien para fortalecerlo o bien para polarizarlo.

Por otra parte, para reducir la incertidumbre es necesario entender el escenario de trabajo en base al conocimiento que tengamos para tomar decisiones. Es por eso que, durante el proceso de la presente investigación, se ha concretizado en un plan de conocimiento que, aunque existente, pero debilitado por factores que sugerimos sean relegados para una mejora interna.

La tesis está estructurada en 4 capítulos: capítulo I, referido al planteamiento del problema; capítulo II, responde al marco teórico que sustenta las variables en estudio; capítulo III, explica el marco metodológico de la investigación; capítulo IV, referido a los resultados de la investigación, conclusiones y sugerencias; finalmente presenta las referencias bibliográficas y anexos.

Teniendo presente la valoración que corresponda a la presente investigación, así como la disposición a atender las observaciones y sugerencias formuladas, las mismas que permitirán el enriquecimiento del trabajo de investigación.

ÍNDICE

Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Presentación	iii
Resumen	vi
Abstract	vii
Introducción	viii
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1. Descripción del problema	16
1.2. Formulación del problema	18
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.3.1. Objetivo General	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación	19
1.5. Límites del estudio	20
II. MARCO DE REFERENCIA	21
2.1. Marco teórico	22
2.1.1. Diferenciación entre capacidades, competencias y habilidades	23
2.1.2. El enfoque de las capacidades: desarrollo y bienestar	24
i.- El enfoque por competencias	27
ii.- Enfoques de competencias	31
iii.- Competencias en la selección de personal	32
2.1.3. Diferencia entre enfoque de rasgos y enfoque de competencias	33
a.- ¿Cómo se evalúan las competencias?	36
b.- Estrategias para evaluar competencias	39
c.- Los instrumentos de evaluación de competencias	40
d.- Características de los instrumentos de evaluación	40
e.- Beneficios de los instrumentos de evaluación	41
f.- Tipos de instrumentos de evaluación	42
g.- ¿Cómo y qué se evalúa?	42
2.1.4. Habilidades y capacidades en el desarrollo docente	51

2.1.5. Evaluación de competencias docentes en el contexto educativo	52
2.1.6. Referencias conceptuales sobre evaluación	52
2.1.7. Enrutamiento: consideraciones previas para una evaluación óptima	53
2.1.8. Aproximación técnica al modelo de evaluación por competencias	53
2.1.9. Proceso de selección docente	54
2.1.10. Bases legales del Proceso de selección docentes universitarios en el Perú	54
2.1.11. Ley universitaria N° 30220 que contempla la modalidad de acceso a la docencia universitaria	55
2.2. Marco conceptual	57
2.3. Antecedentes del problema	61
2.4. Hipótesis	65
2.5. Modelos estratégicos de evaluación de competencias	66
III. METODOLOGÍA	67
3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información	68
3.2. Grupo de estudio	68
3.3. Tipo y diseño de investigación	68
3.4. Métodos de investigación	69
3.5. Diseño de técnicas de recolección de información	69
3.6. Técnicas de análisis	69
3.7. Operacionalización de variables	70
IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	71
4.1. Presentación de resultados	72
4.2. Modelo estratégico de evaluación	84
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	89
5.1. Conclusiones	87
5.2. Resultados	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	93

RESUMEN

La tesis denominada Modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Chiclayo 2015. Es el resultado de un conjunto finito de experimentos de prueba y error, iniciadas desde el proceso básico de la observación, pasando por la aplicación de los instrumentos y terminar en un diseño de gestión del conocimiento, con el fin de proponer un estudio explicado desde adentro para el cumplimiento de los objetivos en curso.

El análisis del problema, está en relación a la ineficiencia de los recursos actuales y a la necesidad de aplicar mecanismos inteligentes que coadyuven a la gestión docente, al aumento del potencial y al desarrollo del individuo, debido a que la evaluación de la actuación de los empleados obedece a una retribución, y ésta a una disponibilidad continua que normativamente si bien es cierto se cumple, ésta es rutinaria y “arrasadora”. En su formulación, se circunscriben los conceptos, relaciones y procesos expuestos en la propuesta citada, y como traspasan el ámbito de la inteligencia humana para pasar al de la inteligencia organizativa dentro del contexto docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Se evidenciaron ciertas limitaciones de carácter administrativo, filosófico y político.

La propuesta tiene por finalidad presentar un modelo metodológico que ayude a mejorar la calidad de los procesos de selección de personal docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Palabras Clave: Modelo, evaluación, proceso y selección.

ABSTRACT

The thesis called strategic model of evaluation by competences for the process of teacher selection of the Professional School of Primary Education of the National University Pedro Ruiz Gallo of Lambayeque. Chiclayo 2015. It is the result of a finite set of trial and error experiments, initiated from the basic process of observation, through the application of the instruments and ending with a knowledge management design, in order to propose a study explained from the inside for the fulfillment of the objectives in course.

The analysis of the problem is related to the inefficiency of the current resources and the need to apply intelligent mechanisms that contribute to the teaching management, to the increase of the potential and to the development of the individual, because the evaluation of the performance of the employees it obeys to a retribution, and this one to a continuous availability that normatively although it is certain is fulfilled, this one is routine and "devastating". In its formulation, the concepts, relationships and processes outlined in the aforementioned proposal are circumscribed, and how they go beyond the scope of human intelligence to move on to organizational intelligence within the teaching context of the Faculty of Education of the National University Pedro Ruiz Gallo . Certain limitations of an administrative, philosophical and political nature were evident.

The purpose of the proposal is to present a methodological model that helps to improve the quality of the processes of selection of teaching staff of the Professional School of Primary Education of the National University Pedro Ruiz Gallo of Lambayeque.

Keywords: Model, evaluation, process and selection.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra vida hemos sido evaluados y elegidos para realizar alguna actividad, ya sea por nuestro talento, habilidad, conocimientos o por la disposición para hacerlo. En diversos contextos como miembros de una institución social como la familia, escuela u organizaciones nos integramos a ellas no solo por nuestras competencias, capacidades o porque sabemos hacer las cosas, sino también porque podemos adaptarnos a los cambios frecuentes que enfrentan las organizaciones. En la actualidad, las empresas están inmersas en cambios rápidos y continuos. Esto exige también un cambio en la manera de concebir a la persona que busca integrarse a las diversas instituciones sociales; esto es, qué concepto se tiene del colaborador. El éxito de las grandes empresas se debe en gran medida a una adecuada selección de los recursos humanos. Las medianas empresas se rehúsan a cambiar la forma en que captan la fuerza de trabajo de la organización. Los recursos humanos son esenciales para que las organizaciones puedan existir, de ellos depende el funcionamiento de los demás recursos. Toda institución educativa, funciona sobre la base del esfuerzo humano coordinado. El funcionamiento de una institución depende de la capacidad para administrar racionalmente sus recursos humanos. Por ello es importante los procesos y procedimientos empleados para proveerse del capital humano necesario para lograr sus objetivos y metas organizacionales.

Cada vez más se requieren altos niveles de calidad en los procesos educativos a fin de lograr el desarrollo integral del individuo.

Es muy importante el proceso de selección del recurso humano en las organizaciones. Esto es la base de la calidad para lograr objetivos y metas organizacionales.

Hay diversos factores que determinan las actividades humanas de las organizaciones tales como conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, motivación, intereses, potencialidades, comportamientos. Estas capacidades humanas requeridas por una organización no son apreciables a simple vista, por ello es necesaria una cuidadosa selección de personal. En efecto, la realización de una tarea específica implica la apropiación de ciertas competencias útiles para la resolución de problemas, también conlleva actuar con plena autonomía, independencia y responsabilidad para poder ejercitar las competencias propias de

un puesto. Así mismo, en el ámbito educativo se observa la necesidad de estimular la actitud creadora e independiente de los educandos mediante la enseñanza para la solución de problemas, que puede concebirse como un nuevo tipo de enseñanza o como un sistema de principios.

El factor humano participa directamente en el logro de los objetivos institucionales, por esta razón es importante el diseño de un instrumento de selección de personal para determinar el grado de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes del personal docente de acuerdo a las necesidades de la universidad, y con ello elegir al candidato competente. Cuando no ocurre esto las organizaciones pierden tiempo, desembolsan gastos extras y son ineficientes al momento de prestar el servicio, lo que debería concebirse como una inversión. El proceso de selección, algunas veces pasa inadvertido en las organizaciones; estas se limitan a que alguna entidad ajena sea la que lo realice, dando como resultado el ingreso de personas que, por lo general, no cuentan con las características necesarias que requiere la vacante a cubrir.

En la tesis Modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Chiclayo 2015, se determina que, para todo proceso de gestión documentaria las personas expanden sus aptitudes con el fin de alcanzar los objetivos que se han trazado, es decir una institución capaz de convertir rápidamente las nuevas tecnologías en nuevos productos, procesos o procedimientos, y conseguir con ello adaptarse a las necesidades y posibilidades del entorno.

Para nuestros fines, el énfasis no debe ponerse en el proceso o almacenamiento de información, sino en la generación, aplicación y distribución de conocimiento dentro de la institución. El modelo tradicional, en el que los directivos piensan y los empleados (ahora llamados colaboradores en el contexto de la gestión de personas) actúan, debe ser sustituido por uno en el que se produzca la integración de pensamiento y actuación en todos los niveles de la escuela de educación primaria.

Esta investigación consta de las siguientes partes:

Capítulo I: Contiene el problema de investigación, planteamiento y formulación del problema, justificación, antecedentes, objetivos generales y específicos.

Capítulo II: Presenta el marco teórico, las variables en estudio, conceptos básicos, definiciones de términos y la hipótesis.

Capítulo III: Contiene el marco metodológico empleado, métodos de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, métodos y análisis de datos.

Capítulo IV: Contiene la discusión de resultados.

Finalmente, las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

La autora.

I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

Desde comienzos del presente siglo, las reformas organizacionales se han dado con mayor frecuencia en todos los aspectos (infraestructura, políticas internas, tecnologías y recursos humanos), mucho más que en la segunda mitad del siglo anterior; esto se debe a la complejidad del ambiente externo caracterizado por constantes cambios en la economía, política gubernamental entre otras causas que de manera indirecta se fusionan para complicar aún más el escenario presente. Quienes llevan la delantera, son las empresas transnacionales, seguidas por las privadas nacionales y por último la de carácter público. Aunque esta realidad se avizora no solo en el Perú, sucede también en Argentina, Venezuela y Paraguay; dando a entender que Latinoamérica tiene mucho camino por recorrer en el mejoramiento de sus procesos de gestión y que su efectivización se da por la participación directa de las personas y su talento.

En el *contexto Internacional*, a finales de la década de los setenta, las empresas inglesas, experimentaron uno de los cambios más importantes en la reforma organizacional, respecto al encauzamiento de las nuevas propuestas empresariales, en las que se involucraban el desarrollo de habilidades directivas, la reinención de la gestión de los recursos humanos, la inclusión de tecnologías, entre otros cambios. Para esa realidad como para otras en Europa, específicamente en los países bajos, a finales de la década de los noventa, resultaba difícil encontrar a responsables de la gestión de organizaciones educativas universitarias, y con mayor severidad dentro del dominio público, cualesquiera que sean los objetivos de éstas y que no afirmen el papel relevante que tienen las personas en el desarrollo y éxito de las mismas. Esto, debido a la escasa atención a los factores de competitividad organizativa, que son, en gran medida, factores vinculados a docentes, a sus habilidades, destrezas, competencias, etc. Todo ello ha hecho que el interés por la gestión de los recursos humanos haya crecido y cada vez cada vez se demanden auténticos especialistas en esa área. Cabe resaltar que la práctica

evolutiva en la gestión de los recursos humanos se ha venido dando con mayor insistencia en las organizaciones no gubernamentales.

En el *contexto latinoamericano*, desde hace más de veinte años, el fenómeno del voluntarismo docente ha dado paso a una profesionalización y especialización funcional, esto, con mayor frecuencia en los países con economías emergentes como en Venezuela, Perú, Ecuador y Argentina, atribuyéndoles a cada una de ellas diversos niveles de impacto. En relación al reclutamiento de docentes de alta calidad, es importante considerar que su inclusión es determinante para una equilibrada participación en el ecosistema empresarial, tanto para el entorno privado como para el entorno público; sin embargo, se ha observado que en Venezuela, los cambios han sido poco favorables en la gestión pública, debido a la influencia política que ha tenido ese país desde comienzos del presente siglo, ocasionando un desmerecimiento al talento operativo que al compañerismo político. Por otro lado, en Perú, se resaltan diversos niveles de criterios que especifican el escaso control de temas de gestión de personas como la falta de planificación y análisis de puestos de trabajo, trayendo como resultado la ineficiencia de lo estructurado. De manera similar, en Argentina y Ecuador, la gestión de personas o de recursos humanos también pasa por un proceso de acondicionamiento estructural.

La evaluación docente se ha convertido en los últimos años en un elemento central dentro del ámbito de la didáctica de la educación en todos sus niveles. Sin embargo, de ahí, al modo como se lleva a cabo la variedad de funciones y finalidades que se van incorporando a la evaluación hace que aumente su complejidad y obligue a los evaluadores a marcar o señalar la delimitación conceptual de la misma, antes de introducirse en el desarrollo de algún tema relacionado con ella.

Se define en función a conocimiento, cuando debería hacerse de acuerdo al contexto situacional, geográfico, cultural de la zona en la que se aplica el examen

Los problemas evidenciados en la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, no escapan de una

interpretación antagónica descrita en el epígrafe anterior, debido a la escases de factores complementarios para asumir un compromiso de evaluación conforme a las exigencias del estudiante hacia el curso, como a las exigencias del estudiante hacia sus expectativas profesionales. Como las que mencionamos a continuación:

- Se evidencia que los exámenes tipo, no cuentan con un contexto ubicuo; es decir, son meramente formularios y de cálculo exhaustivo.
- Los postulantes manifiestan que las participaciones deberían tener pertinencia real y aplicable.
- Luego de la selección docente, y posterior asignación de cursos, se han evidenciado casos en que grupos de estudiantes se muestran reactivos a propuestas de evaluación “*sorpresa*” por iniciativa de tales docentes.
- Se desconocen los factores cognitivos y emocionales en los que podría encontrarse un estudiante al momento de rendir un examen y en los que un docente podría o no darse cuenta.
- No se evidencian técnicas o instrumentos de análisis curricular para analizar los factores curriculares y antropológicos culturales al momento de plantear algún tipo de evaluación.
- No se han articulado los factores anteriormente identificados en un marco explicativo basado en técnicas de evaluación y promoción curricular en el contexto de la Escuela profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Como parte del itinerario de la problemática a la que enfrenta esta escuela, - sospechamos que en otras más – es que proponemos de manera urgente el curso del estudio de un Modelo de evaluación estratégica docente en el contexto curricular evaluativo de la Escuela profesional de Educación primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

1.2. Formulación del problema

¿De qué manera la propuesta de un modelo estratégico de evaluación por competencias es determinante para el proceso de selección docente de Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Proponer un modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer los factores que influyen en el proceso de selección de docentes para la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- Analizar los factores profesionales y personales que deben tenerse en cuenta en el proceso de selección de docentes para la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- Articular los factores anteriormente identificados en un marco descriptivo.
- Diseñar el modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente.
- Validar el modelo estratégico de evaluación por competencias.

1.4. Justificación

La tesis denominada Modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se rige por componentes curriculares intencionales; es decir, se proponen lineamientos como procesos o procedimientos orientados desde la función docente, de la que forma parte significativa la práctica evaluadora. Además, se tienen en cuenta las etapas psicológicas del docente y el contexto de su entrenamiento desde una perspectiva andragógica y colectiva en el marco de la dialéctica fundamental para el establecimiento de una *fonoaudiología* pertinente en la complementación del discurso curricular estructurada de

modo racional y ético, valiéndonos de técnicas e instrumentos para la recepción de la información del sistema académico al cual hace frente el docente del grupo enfocado.

Desde una perspectiva científica, el proceso de construcción teórica describe el sentido de la realidad en el objeto de estudio, entre competencia docente y selección en un contexto evaluativo. Además, se caracteriza por la objetividad, la precisión, el carácter exhaustivo de los datos y la claridad con la que se expresa.

Por otro lado, en el contexto pedagógico, surge como una respuesta a las inquietudes y preocupaciones en relación al aprendizaje de los docentes e investigadores. Se define como el énfasis que se hace desde el que aprende y desde las estrategias de aprendizaje que están más en función del que aprende que del que enseña.

Finalmente, en el contexto social, el proceso de análisis tiene como objetivo conocer las necesidades básicas que se tiene en el proceso de evaluación y todo aquello que se puede tener en cuenta entre otros factores para aproximarnos al contexto real del estudio.

1.5. Limitaciones del estudio

Las restricciones y limitaciones fueron superadas de manera oportuna por la autora.

II. MARCO DE REFERENCIA

2.2. Marco Teórico

Para entender de manera concreta las necesidades que un grupo de personas proyecta en sus objetivos de vida, entre los que cuentan los afectivos, profesionales, culturales, económicos y religiosos, se requiere de un ejercicio cognitivo que va más allá de la cobertura teórica que una disciplina científica ofrece. Es decir, existen tantas especializadas sobre el estudio humano que metodológicamente trascenderían en novedosos puntos de vista complementarios entre sí. La sistémica con la que se describa, dependerá de la funcionalidad con que cada componente teórico le preceda. Sin embargo, esto no será posible si la determinación de un objetivo o meta no se especifica o define.

Por otro lado, reconocemos que todo aporte científico difiere entre sí según el paradigma citado. Y no se trata de consentir todo aquello que se involucre con el análisis de tales paradigmas, se trata más bien de, identificar, analizar describir y evaluar todo aquello que resulte constructivo para la investigación, con la finalidad de definir los aspectos de diagnóstico más relevantes de una manera abierta y constructiva en una situación determinada.

Según Aguilar, V. (2017), en el campo de la educación, así como en el contexto metodológico de la administración, es necesario tomar en cuenta los aspectos epistemológicos de ambos para dinamizar la comprensión que se pueda tener en cualquiera de sus campos. Es decir, desde esta perspectiva, La autoevaluación, como elemento de cambio, es todo acerca de la identificación y comprensión de quiénes somos y lo que nos hace la función.

La Psicología de los Constructos Personales fue desarrollada en 1955 por George Kelly. Reconoció que todos vemos el mundo de manera diferente. Sintió que la identidad personal es desarrollada por la forma en que 'esperamos' el mundo, tratando de dar sentido a usar nuestra experiencia pasada. Por lo tanto, utilizamos lo que sabemos para 'construir' teorías, para explicar las cosas que suceden. Si sucede algo inesperado, entonces

'reconstruimos' nuestros puntos de vista a la luz de esto, y por lo tanto aprendemos a través de nuestra experiencia.

2.2.1. Diferenciación entre capacidades, competencias y habilidades

Recientemente hemos observado mucha confusión innecesaria en torno a los términos competencia, capacidad y habilidad.

En este momento los términos competencia, capacidad y habilidad se utilizan a menudo indistintamente. En el diccionario hay suficiente superposición entre las connotaciones y definiciones de estas palabras para explicar la ambigüedad.

Mientras nuestros diccionarios no pueden permitirnos diferenciar demasiado la precisión entre estos tres términos, lo que sigue es un intento de hacerlo. Su objetivo es proporcionar a los profesionales de innovación, incluyendo patrocinadores, mentores y parteras, un marco dentro del cual se pueda discernir mejor, lo que se necesita y donde se necesita, sobre todo cuando se aborda una "cultura de la innovación".

Según Aguilar, V. (2017), puede ser más útil la diferenciación de estas tres palabras que el utilizarlas de forma indistinta, sobre todo cuando se trata de cultivar la capacidad de una organización para innovar.

- a) *La competencia* es la calidad o estado de ser funcionalmente adecuada o que tenga conocimientos suficientes, fuerza y habilidad. Cuando nos preguntamos si tenemos las competencias adecuadas no están realmente preguntando: "¿Quién sabe?" Y "¿Qué tan bien lo saben?". El término competencia es usado como un principio esencial en temas de gestión y liderazgo y, es todo lo relativo sobre cómo conseguir a la gente adecuada en el lugar correcto y momento adecuado.
- b) *La capacidad* es una característica, facultad o proceso que puede desarrollarse o mejorarse. La capacidad es un proceso de colaboración que pueden ser desplegadas a través de las competencias individuales. ¿La cuestión relevante para la capacidad

no es "quién sabe?", Sino "¿Cómo podemos hacer lo que hay que hacer?" Y "¿Con qué facilidad se puede acceder, implementar o aplicar las competencias que necesitamos?"

- c) *La habilidad*, es la capacidad de almacenar, recibir o acomodar. La pregunta relevante relacionada con la habilidad es "¿Tenemos suficiente?" Y la pregunta relacionada: "¿Cuánto se necesita?".

2.1.2. El enfoque de las capacidades: desarrollo y bienestar

Es un amplio marco normativo para la evaluación de las disposiciones, bienestar individual y social, diseño de políticas y propuestas que combaten el cambio social en la sociedad. El enfoque de la capacidad se utiliza en una amplia gama de campos, lo más prominente en el pensamiento sobre el desarrollo, la economía del bienestar, la política social y la filosofía política. Se puede utilizar para evaluar una amplia variedad de aspectos de bienestar de las personas, tales como el bienestar individual, la desigualdad y la pobreza. También se puede utilizar como una herramienta de evaluación alternativa para el análisis de costo-beneficio social, o para diseñar y evaluar las políticas, que van desde el ámbito académico, y se está discutiendo en términos muy abstractos y filosóficos, que también se utiliza para estudios empíricos aplicados. En los círculos de la política de desarrollo, ha proporcionado las bases del paradigma del desarrollo humano.

Competencia: Es el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar un puesto (Organización Internacional del Trabajo, 2000).

Son características fundamentales del hombre e indican formas de comportamiento o de pensamiento que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo período de tiempo

Aguerrondo (2009) identifica nueve características de las competencias:

- (1) Toma en cuenta el contexto.
- (2) Es el resultado de un proceso de integración.
- (3) Está asociada con criterios de ejecución o desempeño
- (4) Implica responsabilidad
- (5) Son características permanentes de la persona

- (6) Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo
- (7) Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole
- (8) Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan
- (9) Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Competencias docentes: Comprende las habilidades, conocimientos, actitudes que el docente debe poseer para desempeñar el puesto. Desde esta perspectiva Zabalza (2005), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Pedagógica Nacional (2004), encontraron elementos generales para ser un profesor competente, estos se muestran en la Tabla 2 y están relacionados con competencias de planeación, organización, relaciones con los demás, de tutorías y evaluación.

Según Aguilar, V. (2017), la característica central del enfoque de las capacidades se basa en la capacidad de hacer y de ser, es decir. Esto contrasta con los enfoques filosóficos que se concentran en la felicidad de las personas o el deseo de realización personal, o en enfoques teóricos y prácticos que se concentran en los ingresos, los gastos, el consumo o las necesidades básicas de cumplimiento. Un enfoque en las capacidades de las personas en la elección de las políticas de desarrollo que realiza una profunda diferencia teórica, y conduce a políticas muy diferentes en comparación con el neoliberalismo y las directrices políticas utilitarias.

Algunos aspectos del enfoque de las capacidades se argumentan que en las evaluaciones sociales y el diseño de políticas, debe centrarse en lo que las personas son capaces de hacer y ser, en la calidad de su vida, y en la eliminación de obstáculos en sus vidas para que tengan más libertad para vivir el tipo de vida, el cual, después de una reflexión, les resulta valiosa:

"El enfoque de las capacidades en beneficio de una persona se ocupa de la evaluación en términos de su capacidad real para lograr diversos funcionamientos valiosos.

El enfoque correspondiente a la ventaja social -para valoración de agregación, así como para la elección de las instituciones y la política - se lleva el conjunto de capacidades individuales como constituyendo una parte indispensable y central de la base de información relativa a esa evaluación" (Sen, 1993).

El enfoque de las capacidades ha avanzado en diferentes direcciones. Una distinción analítica clave en el enfoque de las capacidades es la que existe entre los medios y los fines de bienestar y desarrollo. Sólo los extremos tienen importancia intrínseca, mientras que los medios sólo son fundamentales para alcanzar el objetivo de aumentar el bienestar y el desarrollo. Por consiguiente, la importancia radica sobre todo en el nivel analítico; siempre tenemos que pedir y ser conscientes de qué tipo de cosas de valor se tiene, si el valor es instrumental o intrínseca, por lo tanto, si lo que se está considerando es intrínsecamente o instrumentalmente importante. ¿Cuáles son entonces los extremos de bienestar y el desarrollo? El bienestar y el desarrollo deben ser discutidos en términos de capacidades de las personas para funcionar, es decir, en sus oportunidades efectivas para llevar a cabo las acciones y actividades que se quieren realizar, y ser quienes quieren ser. Estos seres y hechos, logran funcionamientos que constituyen lo que hace que una vida sea valiosa. Los funcionamientos incluyen trabajar, descansar, saber leer y escribir, estar sano, ser parte de una comunidad, siendo respetado, y así sucesivamente. La distinción entre funciones y capacidades obtenidas, consiste entre lo realizado y la eficacia de lo posible, en otras palabras, entre los logros y las libertades. Lo que es en última instancia, es importante que las personas tengan las libertades (capacidades) para llevar a cabo el tipo de vida que quieren llevar, para hacer lo que quieren hacer y ser la persona que quieren ser. Una vez que efectivamente tienen estas

libertades, que pueden optar por actuar sobre esas libertades de acuerdo con sus propias ideas de la clase de vida que quieren vivir.

Según Arboix, E. (2013), el enfoque de las capacidades se orienta hacia el bienestar y el desarrollo de las políticas en función de su impacto en las capacidades de las personas. Por lo tanto, para algunas capacidades, la entrada principal estará en la garantía y efectividad de la protección de la libertad de pensamiento, la religión o la participación política, o las prácticas sociales o culturales, estructuras sociales, instituciones sociales, bienes públicos, las normas sociales, tradiciones y costumbres. Así pues, el enfoque de las capacidades cubre el terreno lleno de bienestar humano.

i.- El enfoque por competencias

En relación a su origen, diversos autores señalan que el actual concepto asociado a la palabra *competencia* surgió en el contexto de la crisis del modelo de organización taylorista/fordista, de mundialización de la economía, exacerbación de la competitividad entre mercados, demandas de mejora en la calidad de los productos y flexibilización de los procesos de producción y de trabajo.

Según Aguilar, V. (2017), las competencias son multidimensionales al combinar lo cognoscitivo que comprende conocimientos y habilidades, lo afectivo que incluye motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad, lo psicomotriz o conductual (hábitos, y destrezas) y lo psicofisiológico, elementos que la psicología tradicional tiende a separar y analizar en la persona de manera aislada y unidimensional. Desde esta perspectiva, la conducta está en función de lo intelectual y afectivo, es decir de lo que la persona piensa y siente (Almaguer, 2002). Además, la psicología tradicional asume que los atributos o rasgos son algo permanente o inherente al individuo, pero que existen fuera del contexto en que se ponen de manifiesto, mientras que las competencias están claramente contextualizadas, es decir, para ser observadas, es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de un trabajo específico, a lo que Spencer & Spencer (1993) denominan característica subyacente,

es decir, a la parte profunda de la personalidad que puede predecir el comportamiento en situaciones y desafíos de trabajo. De acuerdo con el modelo, las competencias visibles pueden ser desarrolladas o estimuladas con mayor facilidad mediante la enseñanza y capacitación. En cambio, las características subyacentes, a pesar de que no son visibles, al poder ser observadas en el trabajo pueden ser medidas y evaluadas cualitativa y cuantitativamente los avances de los cambios de conducta. Por lo tanto, una competencia está conformado por el conjunto de habilidades, destrezas y operaciones que la persona debe ser capaz de realizar y aplicar en distintas situaciones de trabajo. En este sentido, la persona no solo es capaz de realizar actividades repetitivas y rutinarias, siguiendo secuencias predeterminadas, sino que es capaz de identificar, analizar y resolver problemas imprevistos, así como conocer y ejecutar diferentes funciones dentro de los procesos productivos (Argüelles, 2005). Es decir, sabe qué hacer ante un problema y lo que haría ante una situación determinada, utiliza los recursos que tiene cuando hay un problema, maneja la incertidumbre y análisis del problema. Desde este punto de vista las competencias son: "Acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad específica para alcanzar dichos logros. Las competencias se aplican...a condiciones en que se definen problemas por resolver o resultados por producir". La competencia laboral implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo condiciones emergentes.

Estos conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas y clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones.

En la literatura revisada acerca de los contenidos necesarios para el desarrollo de las competencias hay que destacar que hay distintos tipos y niveles de competencias, lo cual involucra diferentes demandas de funciones humanas (Boyatzis, 1982). Saber. Por lo que se refiere a la

noción conocimiento, es el resultado de procesos perceptivos y conceptuales (Repetto, 2007), informaciones, datos, hechos, conceptos (Spencer & Spencer, 1993) y experiencias estructuradas, de valores y de información contextual que permiten cambiar la forma de actuar del receptor. La dimensión conocimiento no está separada del saber hacer y el saber estar. Esto es, que todas las dimensiones son dependientes y causales entre sí. Por lo que, no basta con tener los conocimientos teóricos sobre un tema determinado, es indispensable la aplicación de los mismos a la resolución de los problemas prácticos del trabajo, y las actitudes que facilitan un comportamiento acorde con los valores y la cultura de la organización (Pereda, 2001). Así, el conocimiento se ha definido como un proceso de aprendizaje para poder hacer algo que antes no se sabía hacer, o para hacerlo mejor; estamos ante un proceso continuo que supone añadir valor activo a la información, al filtrarla, sintetizarla, resumirla y utilizarla en el trabajo. Dimensión saber hacer. Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a los actos (Spencer & Spencer). Ser capaz de aplicar los conocimientos que se poseen a la solución de los distintos problemas concretos que plantea el trabajo, que sepa aplicar los conocimientos a cada situación particular y concreta. Son resultado del proceso psicomotriz que capacita al individuo para dar una respuesta manifiesta, y quizás, dar un producto tangible que pueda ser observado y apreciado por otra persona. (Repetto, 2007). Dimensión saber ser o estar. Normas, actitudes, intereses, valores que conducen a tener convicciones y asumir responsabilidades.

Según Arboix, E. (2013), la dimensión sentir, en la que quedan incluidos las emociones, los afectos, los sentimientos, “El definir los procesos emocionales y afectivos dentro de las competencias es fundamental, pues estos procesos pueden explicar la mucha o poca capacidad emocional del individuo para enfrentarse a la construcción de sus competencias, los afrontamientos ante condiciones de ansiedad, la modulación de las emociones, etc.” (Tejada, 2006) Dimensión preferir. La dimensión del preferir, que incluye a los motivos: la capacidad del

individuo de estructurar y organizar preferencias, valorar, elegir y decidir a partir de ellas.

Capital intelectual

En la actualidad las empresas están tomando en cuenta un factor importante como parte de sus recursos. El capital intelectual de acuerdo con Franklin (2004) es un activo o recurso intangible que comprende los conocimientos, habilidades, valores, actitudes, información, material intelectual, experiencia, fuerza cerebral colectiva e ideas de las personas que forman parte de la organización. Estos recursos y capacidades de la organización se pueden traducir en ventajas competitivas, al concebir al conocimiento como la información que permite crear valor. En la actualidad genera valor o tiene la potencial de generarlo a futuro.

El capital intelectual tiene tres componentes: a) capital humano, es el conocimiento que poseen los integrantes de la organización, así como su capacidad para regenerarlo, es decir, aprender, son las competencias de las personas para proveer de soluciones a los clientes, b) capital estructural, comprende el conocimiento que la organización consigue explicitar, sistematizar e internalizar (cultura, normas y valores), y c) capital relacional, es el valor que para la organización tienen las relaciones y el conocimiento provenientes del exterior. Esta combinación de activos intangibles generan capacidades distintivas o competencias esenciales a largo plazo y que permiten funcionar a la empresa.

Desde esta perspectiva, el capital intelectual en una universidad son los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, experiencia, que el docente e investigadores poseen, los cuales crean valor al proceso enseñanza-aprendizaje y a la práctica docente, o tienen la potencialidad de generarlo a futuro. Actualmente las empresas de todos los giros invierten en conocimiento tal como en investigación y desarrollo, educación y entrenamiento y propuestas innovadoras para el trabajo, los cuales son claves para su crecimiento, lo que la convierte en una empresa intelectual. En la sociedad de conocimiento, las instituciones educativas son muy importantes. Entre ellas, la universidad es la de

mayor prestigio. Pero en muchos países fallan en formar buenos profesionales, en transmitir el conocimiento y en la capacidad de gobernarse a sí mismas. Sin embargo, la orientación enciclopedística es la que prevalece en lugar de la investigación aplicada.

En ese contexto de crisis --y teniendo en cuenta un fuerte incremento en la escolarización de los jóvenes-- las empresas comenzaron a utilizar y adaptar las adquisiciones individuales de formación, sobre todo escolar, en función de sus exigencias. Es decir, el aprendizaje empezó a orientarse hacia la acción y, por lo tanto, como veremos más adelante, la evaluación de las competencias se focalizó en resultados observables (Perú. MED 2009, 9).

En la actualidad, podemos definir competencia como el “conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes organizados para realizar una tarea o un conjunto de tareas que satisfacen exigencias sociales”. En ese sentido, un ejemplo de competencia puede ser *Organizar y actualizar una documentación*. Ello se evidencia porque

--para realizar dicha tarea-- es necesario que las personas pongan en práctica capacidades como informarse, documentarse, interpretar datos, tener conocimientos específicos sobre lo que está siendo tratado y conocer métodos de clasificación y codificación.

En concordancia con lo que dice el Ministerio de Educación (2009), el ejemplo mencionado líneas arriba también sirve para ilustrar otras características fundamentales de las capacidades:

- Son transversales
- Expresan las potencialidades de una persona, independientemente de los contenidos específicos de determinada área
- Se desarrollan a lo largo de la vida

ii.- Enfoques de competencias

Según Ardila, R. (2013), como los objetivos de esta investigación es elaborar una herramienta de selección de personal en base a competencias, es esencial identificar los enfoques clásicos de competencias y los métodos para analizarlas. Por eso, en esta sección

se presenta a manera de cuadro comparativo, la Tabla 3, la cual muestra cómo se conciben las competencias en los enfoques anglosajón y francés, con miras a definir los métodos de análisis de competencias, en particular la perspectiva conductual que sustenta este estudio.

1.- Enfoque anglosajón

Uno de los rasgos característicos de esta corriente es que se centra más en los contenidos de los puestos de trabajo y en su relación con la estrategia global de la organización que en la persona. Se centra en la forma en que la organización desea conseguir resultados futuros, más que presentes, por lo que, su énfasis no está en incrementar el rendimiento actual. Los seguidores de este enfoque comparten los puntos de vista de McClelland en cuanto a que los test de inteligencia y los expedientes académicos por sí solos no aportan valor predictivo sobre el éxito profesional, así como tampoco describen las competencias que posee una persona. Por lo tanto, se requiere de establecer relaciones causales, lo cual hace a este enfoque muy potente desde el punto de vista metodológico (Escobar, 2005). Este paradigma se originó a partir de la década de los años ochenta, y en la actualidad considera las competencias como el lazo que une las conductas individuales con la estrategia de la organización, la cual debe estar sostenida por una cultura adecuada, siendo aquí donde las competencias entran en juego, a través de la gestión estratégica de los recursos humanos. Para este enfoque, las competencias reflejan una serie de valores que en muchos casos aglutinan la misión y el plan estratégico, lo que posibilita que aquellas requeridas por la organización, puedan ser identificadas a través de un panel de expertos, sin necesidad de recurrir a medidas directivas de rendimiento, por lo que en consecuencia se les confiere la utilidad que tienen para cambiar conductas ligadas a los valores estratégicos.

2.- Enfoque francés

Según Ardila, R. (2013), este enfoque está orientado más hacia la persona que hacia el cargo. Su finalidad es actuar como elemento de auditoría en torno a la capacidad individual del sujeto y el esfuerzo de la

organización por mantener su fuerza de trabajo en condiciones óptimas de empleabilidad. Las competencias como una mezcla de conocimientos y experiencias laborales en una organización específica, capacitan a las personas a la persona a ejercer su puesto de la mejor manera posible.

Las experiencias profesionales son la única manera de adquirir competencias que no son reconocidas por un certificado de estudios. En él las competencias deben desarrollarse específicamente para cada organización, siendo imposible desarrollar competencias genéricas.

Este enfoque se centra en los procesos de aprendizaje de las personas y considera que los test de aptitudes, así como los de coeficiente intelectual, son instrumentos predictivos muy importantes en la gestión de las competencias. Como se observa, cada corriente pretende desde su perspectiva resolver cuestiones que conciernen a un mismo tema, el de las competencias como una alternativa para lograr mejora en el rendimiento de los individuos y por ende la competitividad de las organizaciones. Ambas contienen elementos que las diferencian y otros en los que coinciden. Un enfoque se centra en los contenidos del puesto de trabajo y el otro en las personas que lo ocupan; uno está más orientado a las competencias de tipo genérico y otro a las competencias específicas, no obstante ellos reconocen la coexistencia de ambas; en cuanto al valor predictivo de los test en el éxito profesional, un enfoque considera que su utilización por sí solos carece de este valor, mientras que el otro enfoque le confiere a este un gran valor predictivo. No obstante las diferencias en este sentido, puede apreciarse que en esencia el valor del test no se niega.

2.1.3. Diferencia entre enfoque de rasgos y enfoque de competencias

Se abordan dos enfoques con formas distintas de medir el comportamiento de las personas, el enfoque de rasgos y el enfoque de competencias. Enfoque de rasgos: Este enfoque define las características fijas que deben tener las personas para ocupar un puesto determinado y responder con éxito a sus exigencias.

Según Ardila, R. (2013), sus principales inconvenientes de acuerdo a Pereda (2002) y Repetto (2007) son: (1) Es ambiguo porque a una misma conducta observada se le atribuye diversos rasgos por parte de cada uno de los evaluadores. Un ejemplo de ello es cuando algunos evaluadores de la conducta la consideran como enérgica, al mismo tiempo que otros pueden denominarla agresiva; en este sentido, el enfoque de rasgos parte de la idea de que las personas tienen unas características subyacentes fijas (rasgos) que difícilmente podrán modificar; por tanto, la persona agresiva será siempre agresiva, (2) En consecuencia, es difícil predecir rasgos específicos asociados a un puesto y definirlos objetivamente, (3) No predicen el comportamiento en el trabajo, ya que se basan en la evaluación de una variable (rasgo de personalidad) para hacer predicciones sobre el rendimiento de los sujetos en otra (realización de las tareas propias de su trabajo), (4) En el mismo sentido, las pruebas de evaluación que se utilizan, como los tests, no tienen relación con las tareas que han de realizar las personas en el trabajo, y tienen sesgos que en ocasiones tocan aspectos íntimos de la persona, lo anterior lo concluye McClelland (1973) al enfatizar que los tradicionales tests de aptitudes o de personalidad, así como los títulos y méritos académicos, no son los mejores predictores del rendimiento laboral o del éxito en la vida (Spencer & Spencer, 1993), (5) Si recordamos que uno de los fines de la gestión de recursos humanos es predecir quién rendirá más y mejor en los puestos de trabajo, resulta que este enfoque no es muy adecuado, tanto más cuando se dispone de una alternativa superior: el enfoque de competencias. Enfoque de competencias: El fin último de la gestión de recursos humanos es conocer qué personas tendrán un rendimiento más eficaz, eficiente y seguro en sus puestos de trabajo, por lo tanto es preciso disponer de un sistema que permita hacerlo de forma más precisa. Esta necesidad de las organizaciones conlleva a adoptar el enfoque de competencias, a finales de los años sesenta y principios de los setenta con las investigaciones hechas por (Spencer & Spencer, 1993).

En la actualidad el enfoque de competencias ha sustituido al tradicional enfoque basado en rasgos de personalidad. En este enfoque se

estudian los comportamientos observables de las personas que realizan su trabajo con eficacia y se define el puesto en función de los mismos. En contraposición al anterior, el enfoque de competencias: (1) Se centra en los comportamientos observables no en características estables (rasgos) de la persona, facilita el empleo de conceptos más objetivos y operativos en la organización. (2) Combina recursos personales como del contexto, (3) En consecuencia, facilita el establecimiento de los perfiles que exige un puesto y la definición objetiva de los comportamientos observables requeridos, (4) Facilita la comparación entre el perfil que exige el puesto y el perfil de competencias de las personas y, por tanto, las predicciones son más seguras, válidas y confiables. (5) Permite emplear instrumentos de evaluación diversos (por ejemplo, entrevista, simulación), más objetivos, relacionados con las actividades del trabajo y con un mayor poder predictivo del éxito en el mismo (Repetto, 2007). Dado los atributos de las competencias, Alles (2005) sostiene que las competencias son útiles para: (1) Seleccionar a partir de conductas y comportamientos deseados, (2) Evaluar el potencial para diseñar planes de sucesión y carrera, (3) Desarrollar y entrenar conductas y comportamientos según el puesto, (4) Evaluar el desempeño, en función no solo de los resultados, sino también de cómo se consiguen, (5) Calcular la compensación a partir de las competencias desarrolladas según perfiles. Ejemplos reales de organizaciones que han implementado un sistema de competencias laboral son, por un lado, las instituciones educativas como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), los Centros de Capacitación del Trabajo Industrial (Cecatis), y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (Cetis) (Álvarez y De la O, 2005), y por otro lado, las empresas líderes en México en el ramo automotriz, de autopartes y siderúrgico también se han beneficiado de las competencias (Mertens, 2000).

Según Ardila, R. (2013), las competencias laborales están aplicadas en el desempeño satisfactorio de las tareas y actividades de un puesto de trabajo o función productiva.

Desde esta línea, la competencia laboral se conforma esencialmente con tres tipos de capacidades perceptibles por el desempeño de un individuo (CONOCER, 1996): (a) La capacidad de transferir los conocimientos, habilidades o destrezas, (b) La capacidad de resolver problemas asociados a una función productiva, (c) La capacidad para obtener resultados de calidad. La función docente se considera como una tarea compleja y de ella se han ocupado numerosos autores con intención de encontrar criterios y factores que describan su idiosincrasia. En general, existe un acuerdo común en considerar la profesión como una ocupación polivalente que incluye valores, principios morales, además de habilidades didácticas y conceptuales. Según Arreola, R. (2014), en relación a las competencias laborales, existen variadas aproximaciones conceptuales (Ministerio de Trabajo de Chile, Autoridad de Formación de Australia, Autoridad Nacional de Cualificaciones de Inglaterra, Organización Internacional del Trabajo - OIT, SENA de Colombia, CONOCER de México, SENAC de Brasil, INA de Costa Rica). Un concepto generalmente aceptado define competencia laboral como la *capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada* (Galleguillos y Urra 2004, 2). No obstante, es importante recalcar que la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada (Vargas 1991, 9).

a.- ¿Cómo se evalúan las competencias?

En el terreno de la educación, como en otras actividades humanas, la evaluación es el proceso que permite valorar aciertos, reconocer fallas, detectar potencialidades y planificar las acciones. En ese sentido, se evalúa para contar con información válida y confiable, que garantice la toma de decisiones acertadas. (CENEVAI 2006, 3-4).

Para el campo específico de las competencias laborales, el propósito de la evaluación --como lo señala Fletcher (1997) -- es recoger suficientes evidencias de que los individuos pueden desempeñarse según las normas específicas en una función específica.

En términos generales, la evaluación también puede ser considerada como “[...] un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño profesional de una persona con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia en relación con un perfil profesional e identificar aquellas áreas de desempeño que deban ser fortalecidas, utilizando la formación u otros medios, para llegar al nivel de competencia requerido” (Senai 2002).

Según Arreola, R. (2014), sobre la relación que existe entre evaluación y certificación, Vargas (1991) señala que [la evaluación] “es un momento crucial, es un aspecto medular de la certificación y posibilita la identificación de necesidades ulteriores de formación”. El mismo autor agrega que en los sistemas normalizados de certificación de competencia laboral, la evaluación de competencias “adquiere la connotación de un proceso de verificación de evidencias de desempeño contra el estándar definido en la norma”. (Vargas 1991, 95).

En cuanto a la relación entre evaluación y norma, Mertens (1996) señala que “[la evaluación] es la parte complementaria a la norma y se refiere al conjunto de evidencias; es la verificación de si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas”.

En ese sentido, tomando en cuenta lo descrito anteriormente, podemos señalar que la evaluación por competencias tiene varios componentes básicos:

- Un referente, norma o estándar de desempeño, previamente identificado.
- El proceso de recolección de evidencias.
- La comparación de evidencias con el estándar.
- La formulación de un criterio: competente o aún no competente.
- Los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias.

La evaluación de competencias no es un conjunto de pruebas que se aplican sin discriminación alguna. Más bien, responde a parámetros de calidad establecidos en las normas de competencia; por todo ello,

podemos hacer una diferenciación muy marcada entre los objetivos previstos en la evaluación tradicional frente a una evaluación por competencias, según se muestra en el siguiente cuadro comparativo (Vargas 1991, 4).

CUADRO Nº 01

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Utiliza escala numérica.• Compara el rendimiento del grupo.• Los evaluados no conocen las preguntas.• Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación.• Se realiza en un momento determinado.• Usualmente se hace por escrito o con ejercicios prácticos simulados.• El evaluador juega un papel pasivo,<ul style="list-style-type: none">• usualmente como vigilante de la prueba.• Se basa en partes de un programa de estudios o a la finalización del mismo.• No incluye conocimientos fuera de los programas de estudio.	<ul style="list-style-type: none">• Se basa en el juicio “competente” o “aun no”.• Es individualizada.• Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación (en la evaluación de competencias laborales se les entrega las normas de competencias).• Los evaluados participan en la fijación de objetivos.• Es un proceso planificado y coordinado.• No se ciñe a un tiempo determinado, constituye más un proceso.• Se centra en evidencias del desempeño real en el trabajo.• El evaluador juega un papel activo, incluso como formador.• Está fundamentado en los estándares de competencia, que incluyen criterios de un buen trabajo.• Incluye la evaluación de conocimientos previamente adquiridos por la experiencia (conocimientos previos).• Se basa fundamentalmente en el saber en ejecución.• Tiene como resultado una certificación de reconocimientos de su competencia.

b.- Estrategias para evaluar competencias

La evaluación de competencias requiere estrategias que la aborden de manera integral considerando sus tres componentes. Estas estrategias son:

Observación del proceso

Según Arreola, R. (2014), busca verificar el manejo procedimental de la competencia durante la ejecución de la tarea. El evaluador debe considerar la secuencia o procedimiento evaluado, el manejo de herramientas, equipos, instrumentos, materiales e insumos, así como el tiempo y la seguridad personal y ambiental en la tarea asignada.

Se centra en la demostración / ejercitación (ejecución) que el evaluado realiza de acuerdo con los criterios técnicos, normas y estándares correspondientes. Ejemplo: En el caso del ordeño de la vaca (*NTC 05 Manejo y Cuidado del ganado ovino*) el evaluado debe demostrar que domina la secuencia o procedimiento de ordeño de ganado vacuno, (*MCGV-UC2-Norma 05*) que maneja instrumentos: baldes, paños para la limpieza de las ubres, guantes y mandil (*MCGV- UC2-Norma 04*); y materiales e insumos: agua y desinfectantes, así como cumplir con los tiempos y la seguridad personal y ambiental (*MCGV-UC2-Norma 05*) dejando el establo en orden, recogiendo los materiales y lavándose cuidadosamente las manos y brazos.

La observación de proceso exige que el evaluador sea riguroso y sistemático en el registro de los avances; ello posibilitará retroalimentar al evaluado y hacerle conocer sus aciertos o limitaciones.

Verificación del producto

Según Smith, D. (2016), tiene como finalidad evaluar el desempeño a partir de la calidad del producto obtenido.

El evaluador revisa el producto terminado teniendo en cuenta los estándares definidos en la norma de competencia. Ejemplo: En el caso de la aplicación de la técnica del repicado (UC5-N 02) se verifica:

- Realización del hoyado, colocación de la plántula y acomodo del sustrato alrededor de la raíz.
- Posición recta de la plántula repicada.
- Regulación de sombra, riego, fertilización, deshierbo según estándares de buenas prácticas.

Verificación de la información técnica

Según Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2015), tiene como finalidad conocer el manejo de la información tecnológica por parte del evaluado de acuerdo a la función en la que se está certificando. Puede realizarse de manera oral o mediante pruebas escritas, de distintos tipos.

Es necesario abordar esta estrategia a través del empleo de los conocimientos técnicos como sustento de las soluciones que se planteen a los problemas técnicos. Ejemplo: en el caso de la aplicación de una prueba oral (que se aplica sólo en el caso en que el evaluado tenga dificultades para escribir) y una prueba escrita (que se aplica para los demás casos).

c.- Los instrumentos de evaluación de competencias

Un instrumento de evaluación es el medio que se emplea para registrar información sobre los desempeños esperados en función de las normas de competencia.

Al respecto, algunos especialistas especifican que en el instrumento de evaluación “se establecen los mecanismos que permiten determinar si una persona es competente o no, con relación a una o varias funciones laborales”. (México. CONOCER 1997a, 96).

Según Arreola, R. (2014), desde otra perspectiva, el instrumento de evaluación es una herramienta “destinada a documentar los aspectos a verificar y sus resultados, en relación con las habilidades, destrezas y conocimientos que poseen los trabajadores para desempeñar una función productiva, basándose en una norma de competencia”. (Suárez 2009, 56- 57).

En cuanto a su variedad, los instrumentos pueden ser: pruebas escritas, pruebas orales, pruebas de desempeño, trabajos prácticos, cuadros de progresión, fichas de observación, fichas de ejecución, fichas de seguimiento de actitudes, listas de cotejo, listas de control, organizadores visuales, registros anecdótico y registros de progreso.

d.- Características de los instrumentos de evaluación

Según Berman, E. (2016), es de suma importancia garantizar que los instrumentos o pruebas de evaluación tengan validez, objetividad, confiabilidad,

eficiencia, transparencia, comprensibilidad y discriminación, todo lo cual hará posible recoger evidencias de desempeño de manera estricta. Estas características deben ser privilegiadas por las personas que diseñan y aplican las evaluaciones, así como las entidades certificadoras, a fin de dar a los certificados un alto valor y credibilidad que, finalmente, favorezca a sus poseedores. Ello garantizará a su vez la transparencia y confiabilidad del sistema de certificación.

CUADRO Nº 02

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
Validez	Medir lo que se propone medir, según la norma de competencia.
Objetividad	Evitar juicios subjetivos y ceñirse a los indicadores de evaluación.
Confiabilidad	Evaluar con precisión y consistencia; eso implica obtener los mismos resultados en diferentes momentos o de diferentes personas.
Eficiencia	Lograr rápidamente los resultados deseados.
Transparencia	Evidenciar procesos abiertos y reglas claras, conocidos y reconocidos por los evaluados.
Cobertura	Cubrir todas las evidencias planteadas en los estándares en ambos momentos de la evaluación cognitiva y de desempeño.
Discriminación	Diferenciar al evaluado que logró o no logró la competencia.

e.- Beneficios de los instrumentos de evaluación

1. Permiten documentar el proceso de manera que los evaluados conocen previamente los criterios de evaluación, los desempeños y sus condiciones de evaluación.
2. Facilitan al evaluador la elaboración del Plan de mejoramiento para el evaluado, en caso de que haya lugar a ello.
3. Garantizan la objetividad del juicio que emita el evaluador.
4. Permiten al evaluador organizar y estructurar la evaluación de cada uno de los aspectos operativos y tecnológicos indispensables para desempeñar una función profesional.
5. Permiten la obtención de las evidencias que involucren todos los criterios, los conocimientos y el rango establecidos en la norma de competencia.
6. Facilitan al evaluador la valoración de cada una de las evidencias obtenidas en

momentos diferentes, registrando si el candidato cumple o no cumple con cada uno

de los enunciados (ítems) previstos en el instrumento.

f.- Tipos de instrumentos de evaluación

Las pruebas de evaluación de desempeño pueden ser de dos tipos: escritas y de ejecución.

g.- ¿Cómo y qué se evalúa?

Identificación de dominios. La evaluación está orientada al recojo de información sobre tres dominios:

- *Dominio cognitivo: Se aplican pruebas de conocimientos.*
- *Dominio psicomotor: Se aplican pruebas de desempeño.*
- *Dominio afectivo: Se aplican test psicológicos3.*

g.1. Evaluación del dominio cognitivo

El dominio cognitivo está referido específicamente a conocimientos; éstos pueden ser: Según Bernstein, D. (2016),

Información de hechos, datos y conceptos, fechas, características, procedimientos. Es decir, todo aquello que permite sustentar los procesos que se realicen y que, a su vez, son observables y medibles.

Para evaluar los procesos cognitivos, podemos tener como referencia la taxonomía

propuesta por Ned Herrmann (Institute for vocational Training, Labour Market and Social Policy- INBAS: JUNIO 2003), que presenta tres niveles de conocimiento: Recordación, Comprensión funcional y Resolución de problemas.

GRÁFICO N° 01

NIVELES DE CONOCIMIENTO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE HERMANN

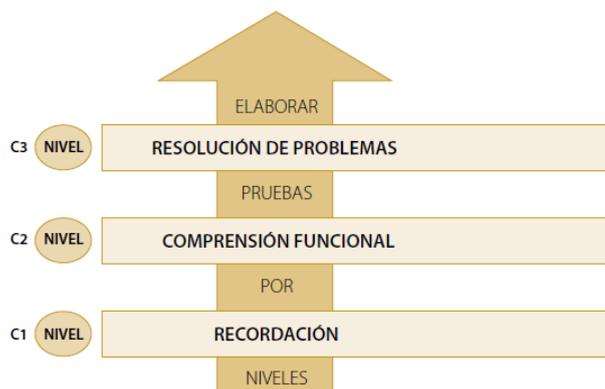
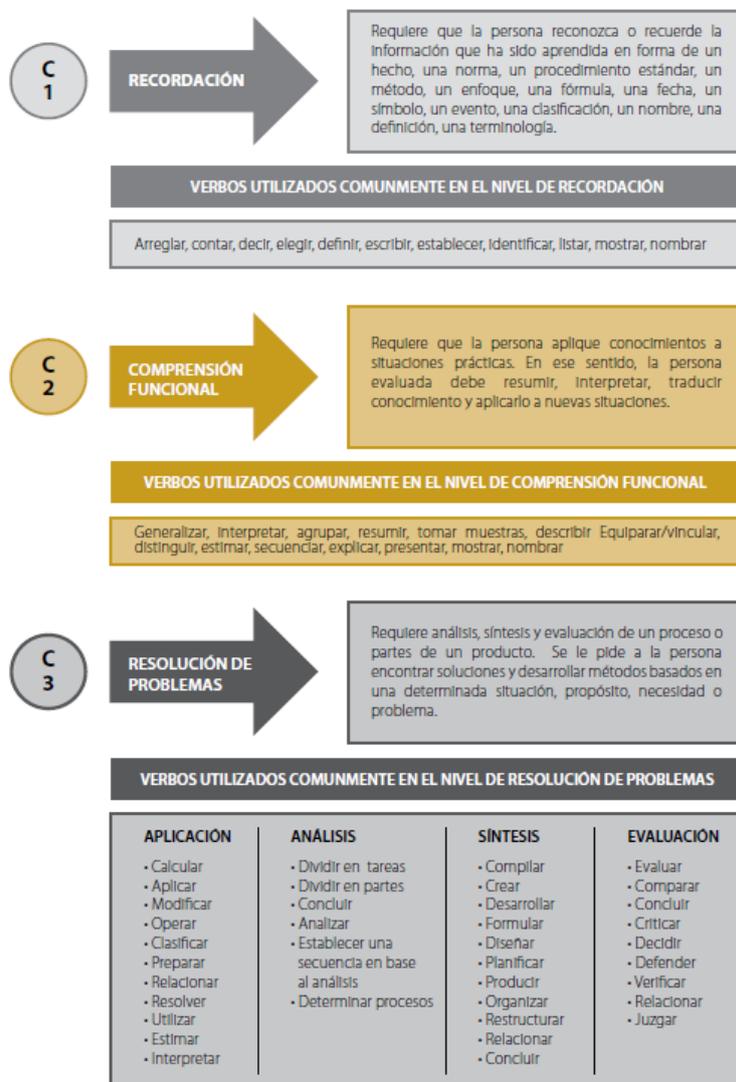


GRÁFICO Nº 02

CARACTERÍSTICAS DE LA RECORDACIÓN LA COMPRENSIÓN FUNCIONAL Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



g.2. Evaluación del dominio psicomotor

El dominio psicomotor está constituido por los procesos que se ejecutan en el desempeño de tareas en una ocupación. Dichos procesos ponen en juego determinadas habilidades y destrezas manuales como armar, desarmar, construir, manejar, habilitar, operar, etc.; y la aplicación práctica de las teorías (que implica usar información, análisis, evaluación, manejo de la conceptualización, etc.).

El dominio psicomotor se torna en destreza en la medida en que la acción se refuerce permanentemente, hasta que su ejecución se convierta en un hábito y se torne parte inherente del accionar humano.

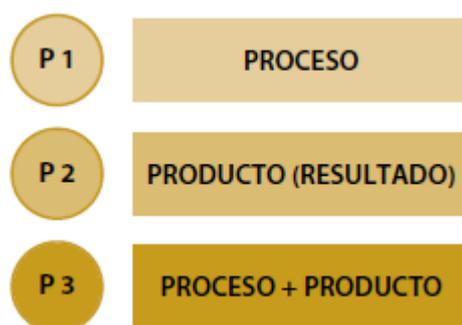
Las conductas del dominio psicomotor pueden variar en frecuencia, energía y duración.

La **frecuencia** indica el promedio o cantidad de veces que una persona ejecuta una

conducta. La **energía** se refiere a la fuerza o potencia que una persona necesita para ejecutar la destreza. La **duración** es el lapso durante el cual se realiza la conducta.

GRÁFICO N° 03

PROCESOS DEL DOMINIO PSICOMOTOR (DESEMPEÑO) QUE SE PUEDEN EVALUAR



Según Londoño, O., Ng, R. y Posada, J. (2015), los instrumentos que registran este tipo de dominio se caracterizan porque recogen evidencias de desempeño y evidencias de conocimientos, en la ejecución de operaciones y tareas prácticas de manipulación de herramientas, materiales o elaboración de productos.

La prueba de dominio procedimental también es conocida como prueba de desempeño y, en ese sentido, los ítems de evaluación planteados en sus pruebas deben corresponder a los estándares planteados en la norma de competencia.

g.3. Evaluación del dominio afectivo

En términos generales, este dominio se relaciona con las actitudes. Asimismo alude a los sentimientos, emociones e intenciones de las personas. Por ello, se considera que este dominio describe la forma cómo las personas perciben o conciben el mundo y cómo dicha concepción determina su actuar. En ese sentido, este dominio pretende describir la predisposición que tienen las personas para responder de una determinada manera hacia algo.

El dominio afectivo, en el campo laboral, es un componente muy importante para el desempeño del trabajador porque le va a servir como motivador o depresor en su trabajo.

La taxonomía de Anderson y Krathwhol (2000) menciona cinco objetivos básicos en el dominio afectivo: recibir, responder, valorar, organizar, caracterización del valor.

Según Bernstein, D. (2016), cada una de estas categorías planteadas por Anderson y Krathwhol corresponde a un nivel del dominio afectivo, en el que una actitud o valor se convierte progresivamente en parte del individuo; así, tenemos que la última categoría planteada se basa en el principio de **internalización de valores**, es decir, que cuanto más se internalice un valor o actitud, mayor probabilidad hay de que ese valor o actitud influya en la conducta de una persona, tornándose en hábito de vida.

GRÁFICO N° 04

LA TAXONOMÍA DEL DOMINIO AFECTIVO DE LORIN ANDERSON Y DAVID KRATHWOHL



g.4. Técnicas para determinar el perfil de competencias

Según Darling, H., Berry, B. y Thoreson, A. (2015), entre las técnicas que se utiliza para determinar las competencias requeridas encontramos el panel de expertos, las entrevistas, y las entrevistas focalizadas. El panel de expertos: uno de los objetivos de esta técnica es la de transformar los retos y estrategias a las que se enfrenta la organización, teniendo en cuenta factores sociopolíticos, económicos, tecnológicos, entre otros, en formas de conductas requeridas para lograr un desempeño exitoso en el individuo.

g.5. Selección de personal mediante simulación de tareas

En el ámbito educativo, entre las técnicas de formación en competencias que promueven el aprendizaje experiencial destacan las prácticas reales o en su defecto las simulaciones. La simulación permite a los alumnos experimentar y aplicar competencias en un entorno real de trabajo (Repetto, 2007).

La simulación desde esta perspectiva también es aplicable a la esfera organizacional. Esta investigación tiene el objetivo de elaborar una herramienta de selección de personal denominada simulación de tareas.

Según Rodríguez, S y otros. (2017), la simulación es un procedimiento sistemático por medio del cual los candidatos son valorados individualmente, durante la ejecución de diferentes actividades en el contexto real de trabajo. La valoración de los candidatos es realizada por expertos entrenados en observar varias dimensiones o características de comportamiento fijadas de antemano. Después de que el aspirante termina todas las actividades, que duran unas cuantas horas, los observadores se reúnen y discuten para obtener una idea global del candidato. Concretamente, esto significa que el candidato asiste individualmente a una serie de actividades. Estas actividades representan componentes críticos del puesto al que aspiran los

candidatos. Los expertos, tanto psicólogos como directivos de línea, observan a los candidatos mientras ejecutan cada actividad de simulación y registran sus conductas en dimensiones tales como habilidades sociales, liderazgo, creatividad, resistencia al estrés, iniciativa, expresión oral y toma de decisiones. En la siguiente fase, puntúan de forma independiente a cada candidato en las distintas dimensiones. Al final, los expertos comparan sus puntuaciones y toman una decisión.

Según Taylor, J. (2014), las grandes compañías crean su propia metodología de *assessment center*. La mayoría utilizan para evaluar a los actuales ocupantes de los puestos, las mismas dimensiones que utilizan para seleccionar a los candidatos a los mismos. Kodak, ARA, Tampa Electric y Owens Illinois cuentan con sistematizados programas de selección, formación y evaluación en torno a una metodología del *assessment center* y unas dimensiones relativas al puesto de trabajo muy sólidas (Byham, 1993).

2.7.1 Inventarios psicológicos y tests proyectivos

Uno de los pioneros en utilizar el *assessment center* es AT&T; su utilización se complementaba con los inventarios psicológicos (por ejemplo Edwards Personal Preference Schedule) y tests proyectivos, tales como el Test de Apercepción Temática (TAT). AT&T dejó de utilizar estos instrumentos cuando transformó sus *assessment centers* experimentales en *assessment centers* operativos dirigidos por las compañías operativas de la Bell (Byham, 1993). Dos fueron las razones del abandono de los tests: 1) los *assessment centers* operativos utilizaban directivos (en lugar de psicólogos) como evaluadores, y 2) en aquel momento (años 60) se cuestionaban los instrumentos de papel y lápiz, dado su posible efecto adverso sobre los grupos protegidos. Actualmente algunos de estos tests, especialmente los de inteligencia, vuelven a emplearse conjuntamente con los *assessment centers*. El problema que presenta la utilización de los tests de inteligencia escritos y de otros instrumentos psicológicos radica en el cuidadoso esfuerzo de validación que exigen y en que los evaluadores deben tener una formación específica para poder interpretar los datos e

integrarlos con los relativos al comportamiento. Una alternativa a este problema son las evaluaciones realizadas a terceros.

Según Gouveia, E. y Montiel, K; (2016), al contratar a una persona, la información suele obtenerse a través de la comprobación de las referencias de los empresarios o colegas anteriores. El sistema incluye la comprobación de las referencias. Para facilitar la integración de la información de terceros con la procedente de otras fuentes (p.ej. entrevistas y simulaciones), se utiliza una escala de puntuación uniforme.

Según Slaughter, S. (2015), asegura que hay otro tipo de evaluaciones que pueden complementar al *assessment center*, tales como: (1) la entrevista con el jefe de personal y jefe regional o de zona, (2) la información de terceros (comprobación de referencias) mediante entrevista de comportamiento, (3) la simulación o actuación en el trabajo, (4) la entrevista de comportamiento, y (5) el examen médico. Los seis conceptos metodológicos que dan validez al *assessment center* son los siguientes: (a) organización del proceso de valoración en torno a unas dimensiones objetivo. Enfocar las observaciones hacia las dimensiones que se hayan definido como importantes para conseguir el éxito en el puesto de trabajo objetivo, (b) utilización del comportamiento para predecir el comportamiento. Los evaluadores toman sus decisiones basándose en el comportamiento; no intentan hacer un análisis psicológico a los individuos que observan. Se limitan a relacionar el comportamiento observado en los ejercicios del *assessment center* con el comportamiento que el puesto de trabajo elegido, y se le da a aquél una alta puntuación. Si el candidato no se comporta de una forma que resulte adecuada para el puesto objetivo, recibe una puntuación baja, (c) observación y evaluación independientes por dos o más personas.

Según De Angelis, R. (2014), al ser realizadas las observaciones por dos o más observadores formados al efecto, se obtienen como resultado variadas perspectivas sobre el significado y la importancia del comportamiento de un candidato. Con ello se rescata la posibilidad de

que la actuación de éste en un ejercicio influya en la evaluación que los otros efectúen, d) desarrollo de un sistema que asegura que todas las dimensiones objetivo quedan cubiertas y que utiliza datos procedentes de diversas fuentes. Se eligen ejercicios que tengan la más amplia cobertura posible, con énfasis en las dimensiones más importantes, e) organización de debates para que dos o más evaluadores compartan y discutan de forma sistemática sus apreciaciones sobre los comportamientos y para que relacionen estas apreciaciones con todas las dimensiones objetivo antes de llegar a una decisión global. La toma de decisiones resulta favorecida si la evaluación se realiza de forma colectiva, compartiendo la información y contrastando los juicios de varios expertos. El assessment center es, un procedimiento para la toma de decisiones en grupo que permite a los evaluadores organizar sistemáticamente los datos, compartir sus observaciones y llegar a un consenso La "sesión de integración" de los assessment centers obliga a los participantes a respaldar sus evaluaciones con ejemplos del comportamiento real del candidato, eliminando así los elementos subjetivos, f) utilización de simulaciones para estimular el comportamiento que observar. Las simulaciones constituyen un método importante para obtener muestras de comportamiento que puedan ser utilizadas para predecir el comportamiento futuro. Brindan a las organizaciones la oportunidad de ver cómo se comportaría una persona en un puesto de trabajo determinado antes de contratarla.

Desarrollo docente

Cuando los maestros están involucrados en los procesos de toma de decisiones adecuadas, son capaces de reflexionar y cambiar sus circunstancias, disfrutar de estar cerca de sus estudiantes, tienen los conocimientos necesarios para impartir los conocimientos apropiados y gestionar sus aulas, y comprender su papel en la comunidad en general, que son por lo general altamente motivado en el rendimiento de los estudiantes que tienden a mejorar. Estos elementos suelen desarrollarse con el tiempo y con la práctica.

Según Darling, H. (2016), el reclutamiento de profesores y sus entornos de aprendizaje de cambios deben ser del tipo correcto, es decir, puedan hacer una diferencia en el aprendizaje y la retención de los estudiantes en el sistema educativo. Ayudar a los maestros a ser conocedores y lo suficientemente responsable para hacer los ajustes necesarios al ambiente de aprendizaje. Esto es uno de estos cambios en el "tipo correcto".

2.1.4. Habilidades y capacidades en el desarrollo docente *Especificaciones de contexto.*

El desarrollo profesional no es un concepto nuevo, pero cada vez es más importante. Se ha estimado que la vida media del conocimiento técnico es alrededor de siete años. Además, la cantidad de conocimiento - y la cantidad de información - sigue aumentando.

Si un individuo es eficaz como un director, entonces él y su organización se beneficiarán. Por otro lado, si es ineficaz como gerente, cualquier deficiencia que tenga puede traducirse potencialmente en ineficiencias dentro de su organización. Por eso, para que un gerente tome el control de su propio desarrollo es importante asegurarse de que es capaz y como puede hacer frente a sus debilidades en su capacidad de gestión y construir sobre sus fortalezas.

Según Tedesco, J. (2015), la autogestión es una habilidad esencial para un trabajador efectivo. Le ayudará en su rol de trabajo, a desarrollar y beneficiar a la organización para la que trabaja. Es importante recordar que como trabajador tiene un papel fundamental que desempeñar, lo que sustenta el trabajo de la organización; por lo que, si tiene debilidades, éstas pueden traducirse en deficiencias de la organización en su conjunto, creando una barrera a la eficiencia.

Según Slaughter, S. (2015), un trabajador competente tiene una variedad de diferentes habilidades y atributos que son críticos para su papel. Tendrá que ser capaz de manejar el tiempo, comunicarse efectivamente con sus colegas y personal, tomar decisiones, delegar funciones, mantener relaciones efectivas con los clientes y gestionar

todos los requisitos técnicos relacionados con su trabajo. Estos son todos los aspectos de su puesto de trabajo que deberán ser gestionados como parte de un programa de desarrollo personal.

Así que, para iniciar el proceso de auto-desarrollo, es importante que un trabajador esté enterado de algunas de las técnicas de auto desarrollo para ayudar a gestionar el proceso. Considerando a Katz, en una investigación de 1955, revisado en 1974 se deben desarrollar habilidades técnicas, sociales o humanas, y conceptuales, llamadas también estratégicas o intelectuales.

2.1.5. Evaluación de competencias docentes en el contexto educativo

La evaluación es fundamental en la actualidad en el ámbito educativo.

a) En el caso de un programa de evaluación

El término contexto, se refiere de manera general, al ambiente físico, económico, social y político en el cual se desarrolla el programa, pero su delimitación en cada una de sus dimensiones, no siempre es clara y fácil de realizar.

No todas las características que se evalúan de un docente están relacionadas directamente con focos y objetos de evaluación específicos. Hay algunas que deben atribuirse al programa en su totalidad, en cuanto resultan de la interacción de propiedades de varios componentes del programa: claridad de los objetivos, características del personal, utilización de los recursos físicos y financieros, educación de la metodología de innovación, etc. Ejemplos de tales características globales son las de efectividad, eficacia y eficiencia.

Conviene claramente tener en cuenta que un programa puede lograr sus objetivos internos en un alto grado, obtener nulos resultados o muy bajos en sus objetivos internos.

b) En el caso de la evaluación individual

Según Darling, H. (2016), debe tenerse en cuenta que la determinación de si se lograron o no los objetivos, en ciertos niveles y con ciertas características diferenciales de calidad, implica conocer la situación en la cual se encontraba la población al iniciarse el proceso de evaluación, para proceder a una comparación antes – después. Cuando tal

situación no fue establecida al comienzo, puede utilizarse un diseño de series de tiempo de acuerdo con el cual deben hacerse descripciones o mediciones de las variables que tienen que ver con objetivos – resultados en diversos momentos de la marcha de la evaluación.

2.1.6. Referencias conceptuales sobre evaluación

La evaluación es una actividad común a cualquier actividad humana, por lo que deberá ser sistemática, y su objetivo es establecer el valor (Popham, 1990). La calificación se refiere a determinar la valoración de la conducta de los docentes.

Según Slaughter, S. (2015), la evaluación es un proceso de identificación, recojo de datos, con el principal objetivo de valorar y, tomar decisiones.

2.1.7. Enrutamiento: consideraciones previas para una evaluación óptima

Las acciones para evaluar tienen sentido en la toma de decisiones. Es un aspecto que toma importancia y debe ser llevado a cabo en los procesos de evaluación o por los que lo demandan. Por lo tanto, se deben considerar los objetivos buscados en la evaluación.

2.1.8. Aproximación técnica al modelo de evaluación por competencias

Figura a: Modelo de iniciación de identificación y valoración del entorno

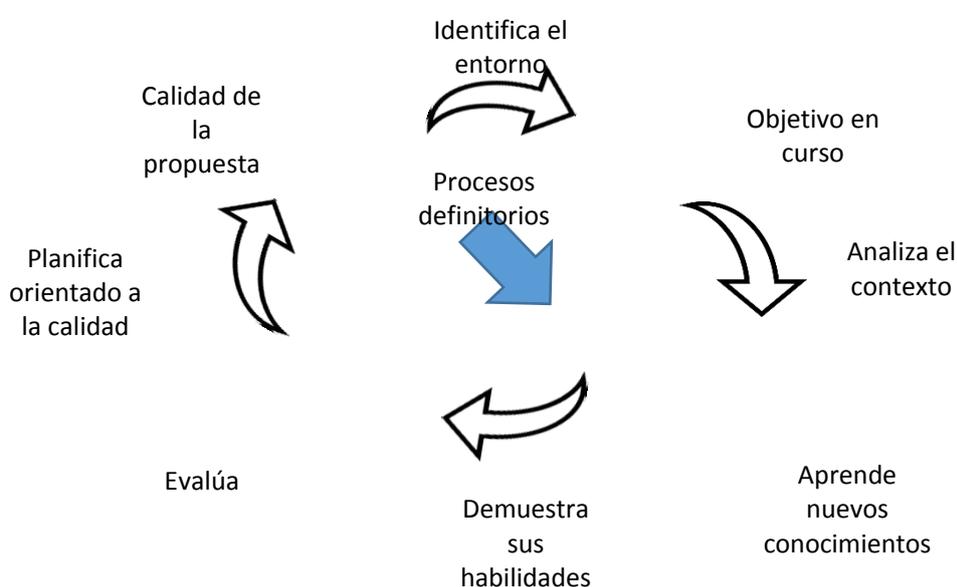
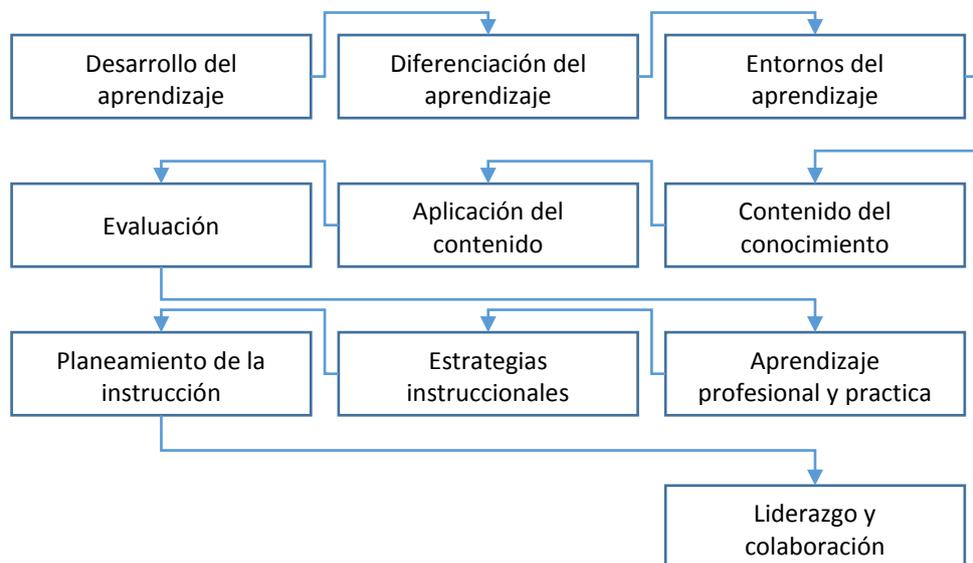


GRÁFICO N° 05

Secuencia de criterios fundamentales para el proceso de evaluación



2.1.9. Proceso de selección docente

Según Gouveia y Montiel (2006) el proceso de selección docente, “se iniciaría con el llamado a los aspirantes... El instrumento será un guión de entrevistas... Así también, se observarían ciertos rasgos actitudinales, entre ellos, voz, postura corporal, dicción, expresión, y otros que se consideren al respecto”.

2.1.10. Bases legales del Proceso de selección docentes universitarios en el Perú

I.- BASE LEGAL:

- 1 Constitución Política del Perú.
- 2 Ley Universitaria (Ley 30220).
- 3 Reglamento Académico General de cada universidad
- 4 Reglamento Interno de Trabajo de cada universidad

II.- PUNTAJE DE CALIFICACIÓN:

El puntaje en la calificación será en la escala del 1 al 100, y el peso porcentual en cada etapa del concurso, será como sigue:

Currículo vitae	30%
Clase Magistral	40%
Entrevista personal	30%

Para superar la evaluación curricular, los postulantes deben cumplir con los requisitos mínimos para el ejercicio de la docencia universitaria establecidos en la Ley Universitaria.

La clase magistral y la entrevista personal, se realiza con la presencia de un Jurado calificador, que la Comisión designe para tal fin.

Sólo los postulantes que alcancen o superen los 60 puntos en el puntaje final, serán seleccionados para ocupar las plazas vacantes, en orden de mérito.

III.- CRONOGRAMA:

Fecha	Actividad
Del 3 al 12 de enero de 2018	Convocatoria pública (por medio físico y virtual).
Del 8 al 26 de enero de 2018	Adquisición de carpetas de postulante.
Del 15 de enero al 2 de febrero de 2018	Recepción de expedientes.
Del 15 de enero al 6 de febrero de 2018	Evaluación curricular.
8 de febrero de 2018	Publicación de postulantes aptos para clase magistral y entrevista personal.
Del 12 al 20 de febrero de 2018	Clase magistral y entrevista personal.
23 de febrero de 2018	Publicación de resultados.

IV. DISPOSICIONES FINALES:

- Los resultados se publicarán en el portal web de la Universidad y/o mediante correo electrónico a los postulantes.
- El Cronograma puede ser modificado, en caso las necesidades de la Universidad lo requieran.
- La atención de consultas e informes será a través del correo: xxx.

LA COMISIÓN

2.1.11. . Ley universitaria Nº 30220 que contempla la modalidad de acceso a la docencia universitaria

CAPÍTULO VIII DOCENTES

Artículo 82. Requisitos para el ejercicio de la docencia

Para el ejercicio de la docencia universitaria, como docente ordinario y contratado es obligatorio poseer:

82.1 El grado de Maestro para la formación en el nivel de pregrado.

82.2 El grado de Maestro o Doctor para maestrías y programas de especialización. 82.3 El grado de Doctor para la formación a nivel de doctorado.

Los docentes extraordinarios pueden ejercer la docencia en cualquier nivel de la educación superior universitaria y sus características son establecidas por los Estatutos de cada universidad.

Artículo 83. Admisión y promoción en la carrera docente

La admisión a la carrera docente se hace por concurso público de méritos. Tiene como base fundamental la calidad intelectual y académica del concursante conforme a lo establecido en el Estatuto de cada universidad. La promoción de la carrera docente es la siguiente:

83.1 Para ser profesor principal se requiere título profesional, grado de Doctor el mismo que debe haber sido obtenido con estudios presenciales, y haber sido nombrado antes como profesor asociado. Por excepción, podrán concursar sin haber sido docente asociado a esta categoría, profesionales con reconocida labor de investigación científica y trayectoria académica, con más de quince (15) años de ejercicio profesional.

83.2 Para ser profesor asociado se requiere título profesional, grado de maestro, y haber sido nombrado previamente como profesor auxiliar. Por excepción podrán concursar sin haber sido docente auxiliar a esta categoría, profesionales con reconocida labor de investigación científica y trayectoria académica, con más de diez (10) años de ejercicio profesional.

83.3 Para ser profesor auxiliar se requiere título profesional, grado de Maestro, y tener como mínimo cinco (5) años en el ejercicio profesional. Los requisitos exigidos para la promoción pueden haber sido adquiridos en una universidad distinta a la que el docente postula. En toda institución universitaria, sin importar su condición de privada o pública, por lo menos el 25 % de sus docentes deben ser a tiempo completo.

Artículo 84. Periodo de evaluación para el nombramiento y cese de los profesores ordinarios

El periodo de nombramiento de los profesores ordinarios es de tres (3) años para los profesores auxiliares, cinco (5) para los asociados y siete (7) para los

principales. Al vencimiento de dicho periodo, los profesores son ratificados, promovidos o separados de la docencia a través de un proceso de evaluación en función de los méritos académicos que incluye la producción científica, lectiva y de investigación. El nombramiento, la ratificación, la promoción y la separación son decididos por el Consejo Universitario, a propuesta de las correspondientes facultades. Toda promoción de una categoría a otra está sujeta a la existencia de plaza vacante y se ejecuta en el ejercicio presupuestal siguiente. La edad máxima para el ejercicio de la docencia en la universidad pública es setenta años. Pasada esta edad solo podrán ejercer la docencia bajo la condición de docentes extraordinarios y no podrán ocupar cargo administrativo. La universidad está facultada a contratar docentes. El docente que fue contratado puede concursar a cualquiera de las categorías docentes, cumpliendo los requisitos establecidos en la presente Ley.

2.2. Marco conceptual

- Lenguaje Académico

El lenguaje académico, atado a disciplinas área temática específica, capta a través del vocabulario, la gramática y las estrategias de las ideas complejas de organización, los procesos de pensamiento de orden superior, y los conceptos abstractos de la disciplina.

- Evaluación

La evaluación es el proceso productivo de monitoreo, medición, evaluación, documentación, reflexionando sobre, y el ajuste de la enseñanza y el aprendizaje para asegurar que los docentes alcancen altos niveles de logro. Los resultados de la evaluación sumativa se deben utilizar para tomar decisiones finales sobre las ganancias en conocimientos y habilidades.

- Evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso utilizado por los profesores y alumnos que proporciona un flujo continuo de evidencia de crecimiento alumno, potenciando los profesores para ajustar la

instrucción y los estudiantes para ajustar el aprendizaje para mejorar el rendimiento estudiantil.

- *Colaboración*

La colaboración es un estilo de interacción entre las personas que participan en la toma de decisiones compartida mientras trabajan hacia una meta común. Las personas que colaboran han valorado igualmente recursos personales o profesionales que contribuyen y comparten la autoridad de toma de decisiones y la rendición de cuentas por los resultados.

- *El conocimiento contenido*

El conocimiento contenido incluye no sólo un conjunto particular de información, sino también el marco para la organización de la información y procesos para trabajar con él. La definición tradicional del conocimiento contenido se ha extendido en estos estándares de tres maneras.

- *Competencias transversales*

1) permiten a los estudiantes a sondear profundamente el contenido (por ejemplo, la comprensión, el pensamiento crítico) de lectura, 2) conectar las disciplinas académicas entre sí (por ejemplo, la resolución de problemas), 3) se puede aplicar a, y pueden ser utilizados de forma diferente dentro de diversos campos (por ejemplo, el pensamiento crítico en la biología contra el pensamiento crítico en el análisis literario), y 4) se debe enseñar de forma explícita en el contexto de un área de contenido determinado (por ejemplo, el acceso y la interpretación de la información).

- *Pertinencia Cultural*

La relevancia cultural es evidente a través de la integración de los conocimientos culturales, las experiencias previas, y estilos de interpretación de diversos docentes para hacer el aprendizaje más

adecuado y eficaz para ellos; se enseña hacia y a través de los puntos fuertes de estos alumnos.

- *Datos y uso de los datos*

Son formas fácticas, probatorias de información sobre individuos o grupos de docentes que se recogen, documentados, organizados y analizados con el fin de tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

- *Diversidad*

La diversidad es inclusiva de las diferencias individuales (por ejemplo, personalidad, intereses, modalidades y experiencias de vida de aprendizaje), y las diferencias de grupo (por ejemplo, la raza, la etnia, la capacidad, la identidad de género, expresión de género, orientación sexual, nacionalidad, idioma, religión, afiliación política y el entorno socioeconómico).

- *Inclusive Ambiente de Aprendizaje*

Los ambientes de aprendizaje inclusivos aceptan a cada alumno incluyendo aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión y los que tradicionalmente han sido excluidos o excluidas de las oportunidades educativas y de aprendizaje adecuados. La inclusión incorpora y amplía el concepto de inclusión que se asocia con mayor frecuencia con el objetivo de la igualdad de acceso a la educación general para estudiantes con discapacidades.

- *Competencia*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

- *Característica*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. adj. Perteneiente o relativo al carácter.
2. adj. Dicho de una cualidad: Que da carácter o sirve para distinguir a alguien o algo de sus semejantes.

- *Importancia*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. f. Cualidad de lo importante, de lo que es muy conveniente o interesante, o de mucha entidad o consecuencia.
2. f. Representación de alguien por su dignidad o cualidades.
Hombre de importancia.

- *Proceso*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. m. Acción de ir hacia delante.
2. m. Transcurso del tiempo.
3. m. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

- *Selección*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. f. Acción y efecto de elegir a una o varias personas o cosas entre otras, separándolas de ellas y prefiriéndolas.

- *Docente*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. adj. Que enseña. U. t. c. s.
2. adj. Perteneiente o relativo a la enseñanza.

- *Modelo*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. m. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.

2. m. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar.

- *Estratégico*

Según la Real Academia Española, se define como:

1. adj. Perteneiente o relativo a la estrategia.
2. adj. Que posee el arte de la estrategia. U. t. c. s.
3. adj. Dicho de un lugar, de una posición, de una actitud, etc.: De importancia decisiva para el desarrollo de algo.
4. adj. Dicho de un arma: Capaz de causar gran destrucción, alcanzando un objetivo estratégico.

2.3. Antecedentes del Problema

- ***Antecedentes locales***

En la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Jiménez (2011) en su tesis Influencia de los aspectos evaluativos en la conducta del docente universitario de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, aborda la teoría y conceptualización de la universidad nacional como aplicación de la historia, la evaluación y aportes de la facultad de educación; el periodo estudiado abarca desde la fundación en el año 1999 hasta el curso del presente siglo. Así mismo se estudia el rendimiento del centro, su organización académica y los estamentos docentes y discentes, los momentos críticos por los que ha pasado la facultad, así como su promoción profesional una vez conseguida su licenciatura, y lugar de trabajo. Las actividades culturales realizadas y cómo se identifica con la institución después de realizar su proceso evaluativo.

- ***Antecedentes nacionales***

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Coloma (2007), autora de la tesis doctoral Propuesta de un Modelo de evaluación del docente, asume que en su investigación de tipo cualitativo cuyo objetivo general es: Conocer las concepciones, percepciones y sentimientos que un grupo de expertos en educación, directores de centros educativos y maestros de aula tienen acerca de la evaluación del docente.

A la luz del análisis e interpretación de la información obtenida y tomando en cuenta los estudios e investigaciones realizadas sobre la evaluación de docentes, surgen algunas reflexiones que permiten señalar la existencia de diferentes modelos, sistemas, tipos y métodos de evaluación de docentes que reafirman la relatividad de las evaluaciones; por lo que creemos conveniente, que más que enfatizar en los aspectos procedimentales o de tipo técnico, reforzar los aspectos de tipo estratégico. Desde este marco elaboramos la propuesta de evaluación del docente.

La evaluación de docentes es un tema complejo que depende de una serie de factores de tipo estructural, proveniente de las características específicas de la administración educativa, del puesto de trabajo en los ámbitos público y privado del sistema educativo, del tiempo y los recursos destinados a la evaluación (Mata, Rodríguez y Bolívar, 2004, p. 711-712). La evaluación de docentes contempla diversos factores que configuran las prácticas pedagógicas y la valoración de éstas. Además, es un tema de alta sensibilidad para los docentes, en la medida que se relaciona, con la calidad de la educación. Asimismo, se percibe la evaluación de docentes, como un mecanismo de selección, un sistema de empleo, de promoción y exclusión de docentes, cuestionando su autonomía y estabilidad laboral (Uribe, 2000). Además, como refiere Navarro (2003, citado por Vallant, 2004), se evalúa al docente como "unidad de análisis", dejando de lado otras dimensiones, culturales, sociales e institucionales.

Se presenta una propuesta de evaluación del docente no para calificar o comparar sino para mejorar, por lo que se señala la conveniencia de una evaluación que contemple las relaciones de todos los miembros y elementos de la institución o del sistema educativo; se trata de evaluar como función crítica, de crear una cultura evaluativa, considerando al docente, no como un "objeto de estudio" sino que logre ser "sujeto" de su propio proceso evaluativo, y con ello desarrolle mayor compromiso y responsabilidad para su superación profesional, y efectivamente ayude a ser un medio para la mejora y desarrollo de la calidad de la educación.

- ***Antecedentes internacionales***

En España, la autora Arvizu (2011) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, analiza que desde el 3 de Noviembre de 1953 que se implementó la carrera de LD en la UNISON no se ha ofrecido un programa de formación docente para la enseñanza del Derecho a quienes realizan la labor docente en la Institución, a pesar de que en Agosto de 2004 se implementó un plan de estudios. De ahí que, se hace necesaria la implementación de un programa de formación docente para la enseñanza del Derecho considerando las siguientes líneas de acción en la formación y capacitación del docente que forma abogados: Identificar la dimensión didáctica; Aplicar técnicas procedimientos y estrategias para obtener y analizar la información concerniente a un problema en el proceso formativo de LD; Caracterizar o diagnosticar la problemática didáctica; Intervenir en el proceso formativo del LD; y Evaluar la intervención formativa.

Con mi trabajo ofrezco un programa de formación docente dentro de estas líneas de acción, que proporciona herramientas para dimensionar la relación con la Institución; interactuar con el estudiante allanándole su contacto con el objeto de estudio; e interactuar con otros profesores. Para construir el programa desarrollé 6 investigaciones con una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa, con un enfoque orientado a la descripción, narrativa, revisión de documentos, análisis empírico y observación, con la finalidad de identificar los conocimientos pedagógicos que los profesores de LD de la UNISON requieren en su labor formativa. Siendo mínimo el grado de mi implicación.

Los trabajos realizados son: análisis de campos de fuerza a 263 personas de 7 sectores que tienen relación con el Departamento de Derecho de la UNISON; observación a 5 profesores; evaluación a 60 profesores; entrevista a 15 profesores; análisis a profesores de Universidades Privadas; satisfacción de alumnos.

Obtenida la información llevé a cabo un análisis crítico, comparativo y de diagnóstico utilizando la interpretación y la cuantificación de datos logrados. El resultado me permitió identificar las herramientas y los saberes didácticos

que los profesores de la LD requieren obtener a través de un programa de formación docente para la enseñanza del Derecho.

Consideraré también que el modelo curricular en el que se sustenta la formación de los LD de la UNISON es el de competencias profesionales que se origina en la psicología interconductual, entendiéndose por competencia la capacidad de desempeño efectivo, esto es, la capacidad de desempeño que cumple criterios de logro. Este modelo curricular toma a la conducta como objeto de estudio de la psicología siendo Ribes y López (1991) quienes desarrollaron una taxonomía de 5 procesos conductuales jerárquicamente relacionados, a saber: Nivel contextual, nivel suplementario, nivel selector, nivel sustitutivo referencial, nivel sustitutivo no referencial.

En este modelo evaluar es valorar el grado de cambio que en el comportamiento del estudiante se ha producido por efecto de la experiencia formativa dentro del proceso educativo. Y el desempeño disciplinar de la comunidad jurídica, su hacer y decir está conformado por 3 Tipos de competencias: la más importante, es el conjunto de competencias profesionales, que se refieren a la capacidad de hacer: de resolver con efectividad problemas de índole jurídica. Luego el conjunto de competencias conceptuales o discursivas, que se refieren a la capacidad de decir. Por último, el conjunto de competencias instrumentales que se refieren a la capacidad de utilización.

2.4. Hipótesis

El modelo estratégico de evaluación por competencias es determinante para el proceso de selección docente de Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

2.5. Modelos Estratégicos de Evaluación por Competencias

Entre los modelos estratégicos de evaluación por competencias, tenemos:
El modelo de evaluación de desempeño bajo la teoría de las competencias, de Giraldo (2004) planteó: Que la estrategia de evaluación de desempeño por competencias es una herramienta muy útil para optimizar los procesos

de una organización y destaca su dinámica interna. Con el modelo diseñado, se trató de delimitar los modelos teóricos para que estén al servicio del diseño de un instrumento que sea fácil de aplicar y que contenga formatos que se puedan adaptar a diversas organizaciones, complementándolas con instrucciones para la construcción y aplicación posterior.

En la propuesta de modelo de gestión por competencias para mejorar la productividad de las empresas en Antioquia de Londoño, Ng y Posada (2010), se planteó: Que los cambios que exige constantemente el entorno a las organizaciones para sostenerse, lleva a que al interior de ellas, algunas áreas dejen de considerar algunos aspectos de vital importancia para su buen funcionamiento y concentren todos sus esfuerzos en el día a día, sin tener la posibilidad de planear y diseñar estrategias que las lleven a mejores resultados. Es así como en la mayoría de las organizaciones no se tiene conciencia de la importancia que tiene contar e implementar un modelo de gestión por competencias que sea integrador y que este alineado con la estrategia.

Un modelo de gestión por competencias que logre impactar en el empleado, en sus conocimientos, habilidades, comportamientos y actitud frente a la organización, sin duda incidirá directamente en la productividad de ésta. Además, le ayudará a la empresa a que su Talento Humano se desarrolle dentro de un ambiente propicio y de esta manera se logre cumplir con los objetivos empresariales. Este trabajo es de gran utilidad para las PYMES, las cuales en muchas ocasiones no pueden o no tienen recursos para elaborar o adquirir modelos en el mercado, pues da a conocer un modelo de gestión por competencias, el cual puede ser adaptado a cualquier organización.

III.METODOLOGIA

3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para ampliar el espectro del conocimiento relativo a la evaluación y cómo esta podría representar un factor útil para obtener información y conocimiento se va a aplicar la técnica de la entrevista, con el propósito de conocer las apreciaciones que tienen los docentes postulantes a la Escuela de Educación Primaria de la UNPRG.

De manera complementaria, la observación, representa una técnica directa de interpretación de hechos, de modo tal que podamos establecer un cotejo entre lo descrito por los participantes y la percepción que la investigadora tiene.

3.2. Grupo de estudio

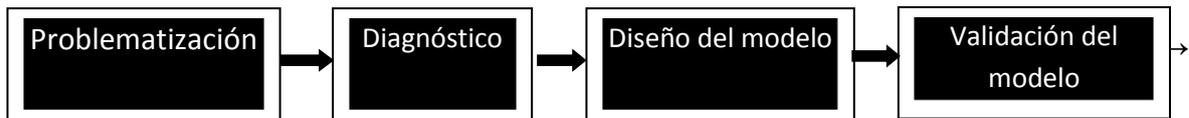
Se entrevistó a 12 posibles docentes postulantes a la Escuela profesional de Primaria.

3.3. Tipo y diseño de investigación.

La investigación es descriptiva propositiva, se trata de construir el conocimiento por medio de la práctica, aquí el investigador se involucra en el grupo de estudio.

Es descriptiva porque se analiza la realidad de los hechos y sus características básicas. Este tipo de investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de los datos, ya que su objetivo no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores recogen los datos sobre la base de una teoría, resumen la información de manera cuidadosa y luego se analizan los resultados, con el fin de extraer generalizaciones que contribuyan al conocimiento.

Es propositiva, porque es una actuación crítica y creativa, caracterizado por planear opciones de solución a los problemas suscitados por una situación. Se consideró el diseño siguiente:



3.4. Métodos de investigación.

Los métodos utilizados son:

- Mirar /observar
- Pensar /analizar
- Actuar

3.5. Diseño de técnicas de recolección de información.

Las experiencias adquiridas en el proceso de *observación* nos permiten realizar dos tareas cuasi paralelas, como son, entender el curso de los objetivos y ampliar la perspectiva de análisis. Esto, dependerá significativamente si la relación biunívoca con *la entrevista*, genera posibilidades de mayor aproximación con las teorías descritas en el marco de referencia.

3.6. Técnicas de análisis.

Las técnicas de análisis se respaldan en los aspectos técnicos de la observación, entrevista e interpretaciones del investigador.

- Investigación documental: Consiste en consultar textos (libros, tesis y fuentes electrónicas) relacionados con la investigación, aquellos que sean de utilidad, serán tomados en cuenta y aparecerán como parte de la bibliografía que fundamenta lo investigado.
- Entrevista: Consiste en una serie de interrogantes acordes a la investigación, que serán respondidas para la recopilación de la información en forma verbal, que se hará con el objetivo de poder recolectar datos estadísticos, la entrevista es un intercambio de información que se efectuará de forma verbal con los docentes, se utilizan preguntas cerradas y abiertas

- Observación: Esta técnica se utiliza desde la visita preliminar, y se seguirá aplicando mientras el investigador esté presente.

3.7. Operacionalización de variables.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Evaluación por competencias	Competencia intelectual	Cognitivo Pedagógico Lógico Didáctico
	Competencia profesional	Conocimiento Habilidad Capacidad
	Competencia social	Afectivo Ético Comunicativo
	Competencia intrapersonal	Apertura al cambio
Proceso de selección docente	Nivel en el desempeño profesional	Habilidad Experiencia Calidad
	Participación	Quien debe aplicar
	Proceso actual	Proceso estandarizado Criterio de selección

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados.

Para la presentación de resultados se realizaron cierto número de sesiones orientados al análisis de los procesos reales identificados en el área de RRHH, mostrados en el cuadro DR1, a partir de la elaboración de instrumentos de validación tecno – procedimental, desde la perspectiva matemática de Brooke:

Número de reuniones	Docente	Análisis de Procesos	Fechas
1	A,B	1. Proponer y modificar el sistema administrativo de personal docente.	18-Feb-2016
2	C,D	2. Diagnosticar los procesos, método de operación y los sistemas de información.	20- Feb-2016 21- Feb-2016
2	E,F	3. Diseñar sistemas que incluyen el estudio de los recursos de tecnología de la información necesaria para su correcto funcionamiento.	27- Feb -2016 28 - Feb – 2016
2	G,H	4. Elaborar manuales administrativos para los sistemas aprobados y controlan su aplicación y mantenimiento.	10 - Mar - 2016 11 - Mar - 2016
2	I,J	5. Adecuar la estructura organizacional y las funciones a las disposiciones legales vigentes en coordinación con las áreas u órganos jurídicos.	17 - Abr - 2016 18 - Abr - 2016
1	K,L	6. Asesorar a las áreas o unidades de la organización en la interpretación y aplicación de técnicas administrativas.	21 - Abr - 2016 22 - Abr - 2016

Se les llamará A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K y L a las personas que trabajan en el área de RRHH, que por reserva y confidencialidad se les hace esa equivalencia, pero la objetividad de lo real se evidencia en los procesos que

se realizan. Cada proceso consta de otros subprocesos señalados en el manual de organización y funciones – MOF.

De manera concreta se presenta un cuadro de valoración o integración procedente de múltiples fuentes, respecto a la consulta realizada a los docentes que postulan a la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Procesos	Actividades de gestión del conocimiento
1. Proponer y modificar el sistema administrativo de personal.	1,2
2. Diagnosticar los procesos, método de operación y los sistemas de información.	2,5
3. Diseñar sistemas que incluyen el estudio de los recursos de tecnología de la información necesaria para su correcto funcionamiento.	1,3,4,
4. Elaborar manuales de selección docente para los sistemas aprobados y controlan su aplicación y mantenimiento.	3,4,8
5. Adecuar la estructura organizacional y las funciones a las disposiciones legales vigentes en coordinación con las áreas u órganos jurídicos.	5
6. Asesorar a las áreas o unidades de la organización en la interpretación y aplicación de técnicas administrativas.	1,8

Los ítems mostrados en el rubro de *Actividades de gestión del conocimiento*, se representan del siguiente modo:

1. Analiza los procesos y las tareas incluidas en ellos.
2. Analiza los conocimientos empleados para el desarrollo de dichas tareas.
3. Entrevista a los implicados en los procesos.
4. Consulta a los expedientes del personal, currículo de los mismos y similares.
5. Promueven entrevistas con los responsables de cada área.
6. Tienen acceso a las memorias institucionales.
7. Revisa los resultados marginales de actividades e investigación y desarrollo (I+D).
8. Se contacta con quien tienen relación con agentes del entorno.

Habiendo realizado las actividades de entrevista a cada docente postulante en las fechas señaladas en el cuadro DR1 se analiza lo siguiente:

- En la primera sesión realizada el 18 de febrero del 2016, se evidenció a los encargados A y B, proponer y modificar el sistema administrativo de personal gestionan el conocimiento a través del análisis de los procesos de capacidades y las tareas incluidas en ellos, además de analizar los conocimientos empleados para el desarrollo de dichas tareas.
- En la segunda y tercera sesión realizada los días 20 y 21 de febrero del 2016, los docente C y D, responsables de diagnosticar los procesos, métodos de operación y los sistemas de información analizan los conocimientos empleados para el desarrollo de dichas tareas, además de promover entrevistas con los responsables de cada área.
- Diseñar sistemas que incluyen el estudio de los recursos de tecnología de la información necesaria para su correcto funcionamiento, es la actividad de los docentes postulantes E y F, los cuales, durante las sesiones realizadas los días 27 y 28 de febrero del 2016, realizaron actividades de gestión del conocimiento con enfoque al análisis los procesos y tareas incluidas en ellos, entrevistan a los implicados en los procesos y consultan a los expedientes del personal, currículo de los mismos y similares.
- Para los docentes postulantes G y H, encargados de Elaborar manuales basados en capacidades para los sistemas aprobados, controlan su aplicación y mantenimiento, gestionan el conocimiento a partir de la entrevista a los implicados en los procesos, Consulta a los expedientes del personal docente postulante, el currículo de los mismos y similares y se contacta con quien tienen relación con agentes del entorno. Estas evidencias se levantaron los días 10 y 11 de marzo del 2016.
- Los días 17 y 18 de abril del 2016, los docentes encargados del proceso de Adecuar la estructura organizacional y las funciones a las disposiciones legales vigentes en coordinación con las áreas, gestionan el conocimiento promoviendo entrevistas con los responsables de cada área.

- Los docentes postulantes que se enfocan en la interpretación y aplicación de técnicas docentes, a través de la consulta de campo los días 21 y 22 de abril del 2016, fundamentaron que en su gestión utilizan el conocimiento analizando los procesos y las tareas incluidas en ellas contactándose con los agentes que tienen relación con el entorno.

Tomaremos de manera proporcional la propuesta de ecuaciones de aprendizaje de Brooks en función a las actividades de gestión del conocimiento, teniendo en cuenta el siguiente cuadro:

Sin embargo, se especifica la “diferencia” abstracta como un proceso de transformación que resulta en la siguiente ecuación:

$$K[S] + \Delta I = K[S + \Delta S]$$

Donde:

$K[S]$, Es equivalente a la estructura del conocimiento.

ΔI , es equivalente a la cantidad de información.

Finalmente,

$K[S + \Delta S]$, es equivalente la estructura del conocimiento modificado.

Para estos casos, identificaremos a continuación la estructura del conocimiento útil para los procesos que se realizan en la escuela de Educación primaria, teniéndose en cuenta el aspecto medular del decreto legislativo 728; del cual se han tomado 10 objetivos de la presente Ley de Educación para dinamizar el modelo de la ecuación propuesta.

K (conocimiento)	S (estructura)
Garantizar la seguridad en el empleo, respetando las normas constitucionales de estabilidad laboral.	CAPÍTULO I: Objetivos de Ley: artículo 1
Fomentar la capacitación y formación laboral de los docentes como un mecanismo de mejoramiento de sus ingresos y la productividad del trabajo	
Unificar las normas sobre contratación docente y consolidar los beneficios sociales existentes	
Brindar la asesoría técnica y los recursos para la formación laboral.	CAPITULO I: Artículo 13: Son obligaciones de la Universidad
Disponer de seguro de enfermedad y accidentes.	
Entregar el Certificado de Capacitación Laboral.	
Orientación al practicante.	CAPÍTULO II: De las prácticas pre - profesionales
Dirigir las prácticas.	
Entregar los informes de las prácticas del alumno	
Formación pre-profesional gratuita.	

Por lo tanto, tenemos que, en esta parte de la ecuación, dentro del contexto de la gestión del conocimiento, estaría valorada como sigue a continuación:

- K[1], Corresponde al artículo 1 del Capítulo I
- K[2], Corresponde al artículo 1 del Capítulo I
- K[3], Corresponde al artículo 1 del Capítulo I
- K[4], Corresponde al artículo 13 del Capítulo II
- K[5], Corresponde al artículo 13 del Capítulo II
- K[6], Corresponde al artículo 13 del capítulo II
- K[7], Corresponde al Capítulo II

- $K[8]$, Corresponde al Capítulo II
- $K[9]$, Corresponde al Capítulo II
- $K[10]$, Corresponde al Capítulo II

Por otro lado, delta de I , corresponde a la forma ΔI , equivalente a la cantidad de información, es decir:

Δ	I
Seguridad en el empleo	Revistas
Capacitación y formación laboral	Libros
Beneficios sociales	Monografías
Formación laboral	Artículos científicos
Análisis de contingencias	Tesis
Monitoreo laboral	Vademécum
Prácticas de contexto	Noticias de interés
Formación pre – profesional.	Resúmenes científicos

Por lo tanto, tenemos que, en esta parte de la ecuación, dentro del contexto de la gestión del conocimiento, estaría valorada como sigue a continuación:

- ΔI_1 , corresponde a la relación de temas encontrados en revistas de seguridad en el empleo para docentes.
- ΔI_2 , corresponde a la relación de temas encontrados en libros acerca de capacitación y formación docente.
- ΔI_3 , corresponde a la relación de temas encontrados en monografías acerca de beneficios sociales.
- ΔI_4 , corresponde a la relación de temas encontrados en artículos científicos acerca de formación laboral.
- ΔI_5 , corresponde a la relación de temas encontrados en tesis acerca de análisis de contingencias.
- ΔI_6 , corresponde a la relación de temas encontrados en vademécum acerca de monitoreo docente.
- ΔI_7 , corresponde a la relación de temas encontrados en noticias de interés acerca de prácticas de contexto.
- ΔI_8 , corresponde a la relación de temas encontrados en resúmenes científicos acerca de formación pre - profesional.

Las modificaciones concernientes a la implantación del conocimiento se deben a diversos hechos fortuitos, de la forma $K[S + \Delta S]$ tal y como se aprecia en el siguiente cuadro:

S
Judiciales
Políticos
Omisión a la norma
Desconocimiento de la norma

Donde, la interpretación total del modelo es:

Si, $K[S] + \Delta I = K[S + \Delta S]$, entonces para cada caso se tendría la siguiente interpretación:

- La garantía sobre seguridad en el empleo y los ingresos de los docentes, respetando las normas constitucionales de estabilidad laboral, **además** de corresponder a la relación de temas encontrados en revistas de seguridad en el empleo, son determinados por el artículo 1 del Capítulo I del decreto legislativo 728; sin embargo, también son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.
- La actividad de fomentar la capacitación y formación laboral de los trabajadores como un mecanismo de mejoramiento de sus ingresos y la productividad del trabajo, **además** de corresponder a la relación de temas encontrados en libros acerca de capacitación y formación docente, son determinados por el artículo 1 del Capítulo I del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.
- La unificación de las normas sobre contratación laboral y consolidación de los beneficios sociales existentes, **además** de corresponder a la relación de temas encontrados en monografías acerca de beneficios sociales, son determinados por el artículo 1 del Capítulo I del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.

- **Además** de corresponder a la relación de temas encontrados en artículos científicos acerca de formación laboral. Son determinados por el artículo 13 del Capítulo II del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.
- **Además** de corresponder otorgamiento al significado de capacitación laboral. Son determinados por el artículo 13 del Capítulo II del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.
- Ofrecer la orientación técnica y profesional al practicante, **además** de corresponder a la relación de temas encontrados en vademécum acerca de monitoreo laboral, son determinados por el Capítulo II del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.
- Entregar informes de los alumnos, **además** de corresponder a la relación de temas encontrados en noticias de interés acerca de prácticas de contexto, son determinados por el Capítulo II del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.
- No cobrar suma alguna por la formación profesional, **además** de corresponder a la relación de temas encontrados en resúmenes científicos acerca de formación pre – profesional, son determinados por el Capítulo II del decreto Legislativo 728; sin embargo, son susceptibles a excepciones Judiciales o políticas o por omisión a la norma o por desconocimiento a la norma.

El objetivo N° 04 fue diseñar un Modelo de evaluación estratégico docente en el contexto curricular evaluativo de la Escuela Profesional de Educación Primaria.

4.2. MODELO ESTRATÉGICO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA EL PROCESO DE SELECCIÓN DOCENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE

El modelo propuesto se elaboró considerando los resultados obtenidos; se tuvo que realizar ciertos ajustes al modelo inicialmente planteado, pues en este tipo de investigación siempre presentan modificaciones, porque se da en espiral.

1. Justificación

En el modelo elaborado, se proponen lineamientos como procesos o procedimientos orientados desde la función docente, de la que forma parte significativa la práctica evaluadora. Además, se tienen en cuenta las etapas psicológicas del docente y el contexto de su entrenamiento desde una perspectiva andrológica y colectiva en el marco de la dialéctica fundamental para el establecimiento de una fonoaudiología adecuada en la complementación del discurso curricular estructurada de modo racional y ético, considerando técnicas e instrumentos para la recepción de la información del sistema académico al cual hace frente el docente del grupo enfocado. Se caracteriza por la objetividad, la precisión, el carácter exhaustivo de los datos y la claridad con la que se expresa.

2. Fundamento Teórico

a. Epistemológico

Considerando el contexto epistemológico, los cuatro elementos importantes que se relacionan son: los procesos, entidades, propiedades y teorías. El proceso es la interrelación de los diversos objetos. La entidad es una agrupación de objetos. La propiedad es una característica de la entidad y la teoría es un conjunto de supuestos planteados de una manera lógica con el objetivo de formular una parte de la verdad del universo.

b. Pedagógico

El aspecto pedagógico está fundamentado en la investigación. En el contexto de la didáctica, tanto los docentes como los alumnos deben

desarrollar constructos mentales que se utilizan cuando se enfrentan a una cuestión situacional.

c. Axiológico

Considerando la generación de valores, la autora ha reconocido que la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNPRG está: (a) integrado por personas; (b) que estas personas sienten necesidades, y (c) que las necesidades solamente pueden ser satisfechas a través de valores.

3. Marco de referencia

a. Antecedentes de la propuesta

Se han realizado pocos trabajos de investigación acerca de este tema en la Universidad César Vallejo.

4. Objetivos de la propuesta

a. Objetivo general

Asegurar la eficiencia del proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNPRG.

b. Objetivos específicos

- Guiar al equipo de selección docente en la calificación objetiva del proceso.
- Identificar disfunciones en el equipo de selección docente.
- Generar retroalimentación del desempeño del equipo de selección docente.
- Formular un plan de capacitación pertinente.

5. Propósito.

i. Naturaleza de la propuesta

- *Instalación de la propuesta.* Dar asesoría y retroalimentación para el proceso de selección.
- *Mejoramiento.* Indicar cómo mejorar el desempeño grupal e individual para el proceso de selección.

- *Ampliación de la capacidad de la propuesta.* Orientado a incrementar las destrezas del equipo de selección docente.
 - *Recuperación* Orientado a recuperar la experiencia de algunos integrantes del equipo de selección docente.
- ii. Servicio objeto de la intervención. Dirigido a todos participantes del proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNPRG.
 - iii. Localización geográfica. Ciudad de Lambayeque, Departamento de Lambayeque.

6. Descripción del Modelo

El modelo denominado Modelo Estratégico De Evaluación Por Competencias Para El Proceso De Selección Docente De La Escuela Profesional De Educación Primaria De La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo De Lambayeque, corresponde a un planteamiento lógico, a través del cual nos aproximamos a entender el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNPRG.

El propósito del modelo es facilitar la medición de competencias y simplificar dicha complejidad.

7. Pilares de la propuesta

En el contexto epistemológico	- <i>Realismo</i> - <i>Racionalismo</i>
En el contexto pedagógico	- <i>Orientación formativa</i> - <i>Espacio institucional</i>
En el contexto axiológico	- <i>Integralidad</i> - <i>Satisfacción</i>

8. Principios de la propuesta

Los principios de la propuesta tienen un vínculo relacional con los objetivos y son:

- Es importante la capacitación periódica de los evaluadores.
- Planificación de las tareas a realizar.
- Registro exacto de los aspectos importantes del empleado.
- Perfil de cargos.

- Citación de postulantes por escrito.
- Asegurar el anonimato en el proceso.
- Retroalimentación
- Análisis de la información.
- Conclusiones y plan de acción.

9. Descripción de la propuesta

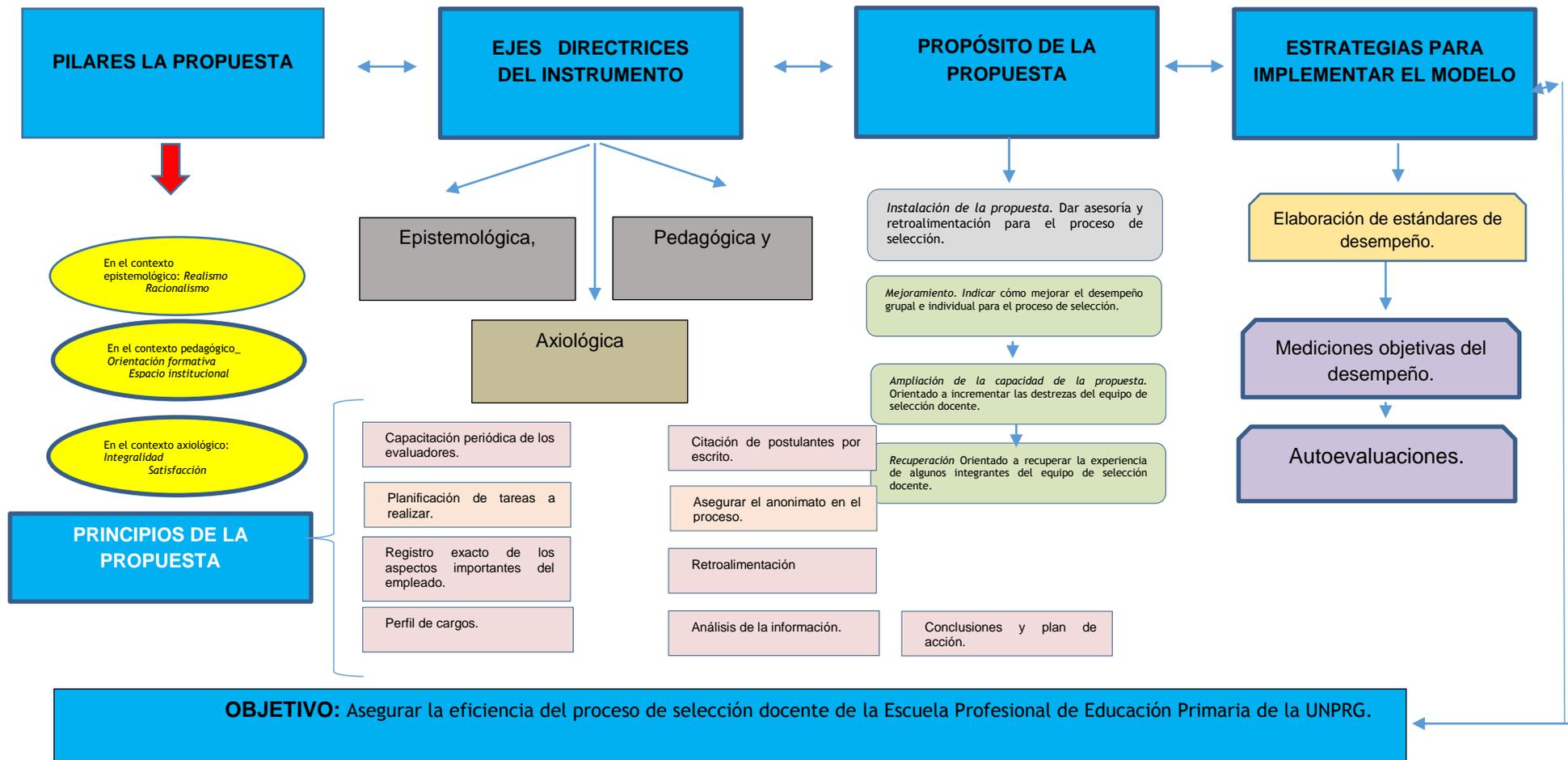
La presente propuesta, considerada como un instrumento de regulación epistemológica, pedagógica y axiológica, contiene una serie de aspectos que deben considerarse en el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNPRG.

Entre los aspectos más relevantes dentro del proceso, está en utilizar la técnica de incidentes críticos, para identificar las conductas reales y de ese modo conceptualizar las competencias de los postulantes.

9.- Estrategias para implementar el modelo

- Elaboración de estándares de desempeño.
- Mediciones objetivas del desempeño.
- Autoevaluaciones.

2.4. MODELO ESTRATÉGICO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA EL PROCESO DE SELECCIÓN DOCENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE. CHICLAYO 2015



Relevancia del Modelo de Competencias

Existe en la actualidad, mayores exigencias de rendimiento a los docentes, ante estas demandas, surge el modelo de competencias, como una alternativa que ofrece potenciar las habilidades de los docentes. Este modelo destaca lo necesario de los aportes de cada docente en la organización.

Entre los problemas evidenciados en la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tenemos los exámenes tipo, no cuentan con un contexto ubicuo; la selección docente, y posterior asignación de cursos; se desconocen los factores cognitivos y emocionales en los que podría encontrarse un estudiante al momento de rendir un examen; no se evidencian técnicas o instrumentos de análisis curricular; no se han articulado los factores anteriormente identificados en un marco explicativo basado en técnicas de evaluación y promoción curricular.

Se han cumplido los objetivos planteados, entre ellos, el diseño y validación del modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente. Los resultados de la presente investigación, coinciden con la Propuesta de un Modelo de evaluación del docente (Coloma, 2007), en donde se plantearon reflexiones que permitieron determinar la existencia de diversos modelos, sistemas y métodos de evaluación que han reafirmado la relatividad de las evaluaciones docentes.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- Los factores cognitivos y emocionales tienen un peso significativo e influyen en el proceso de selección de docentes para la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Históricas, Sociales y Educación de la UNPRG-Lambayeque.
- Los factores profesionales con sus capacidades y personales relativos al desenvolvimiento de los docentes, constituyen un indicador clave para la selección de docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- La propuesta de un modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la selección de docentes.
- La propuesta se articula entre los factores cognitivos y emocionales de los docentes candidatos para ser seleccionados como docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

5.2. RECOMENDACIONES

Teniendo presente la valoración que corresponda a la presente investigación, así como la disposición a atender las observaciones y sugerencias formuladas, las mismas que permitirán el enriquecimiento del trabajo de investigación.

- Se debe potenciar la selección de docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, con un enfoque por competencias profesionales a partir de los factores cognitivos y emocionales.
- Se debe enfatizar el factor emocional y los componentes de un perfil de investigador para potenciar la calidad de los docentes seleccionados.
- Se debe generar talleres vivenciales para identificar y conocer más de cerca las potencialidades de los candidatos a ser docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- La propuesta debe articular los factores cognitivos y emocionales de los docentes candidatos para ser seleccionados como docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilar, V. (2017). *Estudio Introductorio. Problemas públicos y agenda de Sede del Gobierno*. Colección Antologías de Política Pública, Tercera Antología, tomo 3. México: Porrúa. pp. 5-17.
2. Arboix, E. (2013). L'avaluació docent del professorat a Catalunya. El Butlletí, Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (A.Q.U.) n° 18, 2-3.
3. Ardila, R. (2013). *Síntesis experimental del comportamiento*. Bogotá: Planeta.
4. Arreola, R. (2014). *Determining the Faculty Role Model. Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker Publishing Co. Inc., pp.1-40.
5. Berman, E. (2016). *The Entrepreneurial University. Macro and Micro Perspectives from the United States*. California: SAGE, pp. 213-233.
6. Bernstein, D. (2016). *A Departmental System for Balancing the Development and Evaluation of Collage Teaching: A Commentary on Cavanagh*. Innovative Higher Education, n° 4, v 20, 241-247.
7. Darling, H., Berry, B. y Thoreson, A. (2015). *Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence*. Educational Evaluation and Policy Analysis, n° 1, v 23, 57-77.
8. Darling, H. (2016). *Teacher Testing and the Improvement of Practice*. Teaching Education, n° 1, v 12, pp. 11-34.
9. De Angelis, R. (2014). *The Last Decade of Higher Education Reform in Australia and France: Constraints, Differing choices in higher Education Politics and Policies*. California: SAGE, pp. 123-139.

10. Gouveia, E. y Montiel, K; (2016). *El proceso de selección del personal docente basado en el enfoque de competencias. Una propuesta. Telos*, 8(199-214). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557004>
11. Londoño, O., Ng, R. y Posada, J. (2015). *Propuesta de modelo de gestión por competencias para mejorar la productividad de las empresas en Antioquia*. Recuperado de <http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/32/PROPUESTA%20DE%20MODELO%20DE%20GESTI%C3%93N%20POR%20COMPETENCIAS%20PARA%20unido.pdf?sequence=1>
12. Pratt, D. (2017). *Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education*. *Higher Education*, n° 34, pp. 23-44.
13. Rodríguez, S y otros. (2017): *La Evaluación del Profesorado Universitario. Análisis de la opinión de los profesores de la Universidad de Barcelona. Informe de Investigación (inédito)*.
14. Slaughter, S. (2015). *National Higher Education Policies in a Global Economy*. California: SAGE, pp. 45-70.
15. Smith, D. (2016). *The Changing Idea of a University*. *Higher Education Policy*, n° 51. London and Philadelphia: J.K.P., pp. 148-174.
16. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2015). *Introducción a la evaluación*. Barcelona: Paidós/M.E.C., pp. 17-63.
17. Switkes, E. (2015). *University of California Peer Review System and Posttenure Evaluation*. *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 39-48.

18. Taylor, J. (2014). *Lessons Learned About Post-tenure Review from the AAHE Peer Review of Teaching Project*. *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 73-80.
19. Tedesco, J. (2015). *La situación educativa de América Latina y sus perspectivas futuras*. Santiago: UNESCO-OREALC.

ANEXOS

ANEXO N° 01

FICHA POSICIONAL DE EJECUCIÓN Y APOYO DE COMPETENCIAS PARA POSTULANTES DOCENTES

Nombre del Participante:

Edad:

I. Califique según convenga: 0 – 5 en cada recuadro.

		Conocimiento específico				PUNTAJE	
		Ciencia y ambiente	Matemáticas	Comunicación	Cultura general		
Capacidades principales	Tecnología						Capacidad para hacer uso de las nuevas tecnologías y de las existentes
	Información						Competencias y fluidez oral y escrita.
	Conocimiento						Saber aplicar la lógica o los recursos pertinentes para resolver los problemas cotidianos.
	Adaptación						Saber gestionar con rapidez las nuevas aptitudes.
	Trabajo en equipo						Capacidad de saber trabajar en diversos entornos y a menudo virtuales.
	PUNTAJE						

II. Aprendizaje de alto rendimiento

Capacidades	Marque "X"	Descripción
Formación con un objetivo		Alineación efectiva de las iniciativas de aprendizaje con los objetivos estratégicos del Plan Estratégico Institucional.
Formación con impacto		Evaluación de la contribución de la actividad académica de la función de aprendizaje.

Formación con alcance		Movimiento de aprendizaje más allá de las cuatro paredes del aula para acceder e influir en otras personas.
Formación con enfoque		Se centra en el desarrollo de la competencia para el éxito de la institución educativa.
Formación con integración		Garantiza que el aprendizaje esté integrado con otros procesos y funciones de la gestión en aula, incluida la del conocimiento, los sistemas de apoyo y la recompensa al rendimiento.
Formación variada		Utilizando una mezcla de métodos de aprendizaje para un mayor efecto, incluida la enseñanza en el aula así como la formación electrónica sincronizada y no sincronizada.
Formación con madurez		Diseño y reparto consolidados de los cursos de liderazgo.

III. Plan de análisis (*Identificación de factores básicos para la selección*)

DIMENSIÓN	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA
Componente pedagógico	El currículo que se desarrolla	Planificación de las sesiones de aprendizaje
		Dominio de escenario
		Acondicionamiento físico del aula.
		Aprovechamiento del tiempo.
Componente, Organización y Gestión Educativa.	La evaluación y la planificación.	Conoce el proyecto educativo.
		Coherencia con el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
		Rol que desempeña en el equipo directivo.
Componente comunitario	La formación y el acompañamiento	Rol del docente
		Valores que fomenta
		Promoción de la escuela en la comunidad

ANEXO Nº 02

ENTREVISTA - VALIDACIÓN
(PROCESO DE SELECCIÓN DOCENTE)

Docente:

Escuela profesional:

FACTORES DE APRECIACIÓN	ESCALA
COMPETENCIAS TÉCNICAS	
Conocimiento de trabajo	
Destrezas	
Calidad	
Disciplina	
Trabajo en equipo	
COMPETENCIAS DE EFICACIA PERSONAL	
Autocrítica	
Energía	
Creatividad	
TOTAL PROMEDIO	

ESCALA DE NOTAS

1. DEBIL	2. A MEJORAR	3. BUENO	4. MUY BUENO	5. OPTIMO

ANEXO N° 03

COMPETENCIAS PARA PUESTOS DE SERVICIOS HUMANOS

I. Logro y acción

Comprende la actitud positiva e iniciativa de los colaboradores hacia el trabajo y hacia la búsqueda constante de hacer que los procesos y procedimientos sean más efectivos.

1. *Orientación hacia el logro*: preocupación para trabajar bien o para competir con un estándar de excelencia.

2. *Iniciativa*: es la preferencia para tomar acción. Es hacer más de lo que es exigido o en el trabajo, hacer cosas que nadie ha pedido, que mejorarán o realzarán los resultados del trabajo y evitarán problemas a futuro, o encontrar o crear nuevas oportunidades.

II. Apoyo y servicio humano

Se refiere a las relaciones interpersonales y la capacidad para entender las necesidades de los otros.

3. *Comprensión interpersonal*: implica el querer entender a otras personas. Es la habilidad de escuchar con precisión y de entender los pensamientos, sentimientos y preocupaciones no habladas o parcialmente expresadas de los demás.

4. *Orientación al servicio al cliente*: implica un deseo de ayudar o servir a otros, de entender y cumplir con las necesidades de los demás.

III. Impacto e influencia

Se asocia con la capacidad de influir en los demás y persuadirlos.

5. *Impacto e influencia*: expresan una intención por persuadir, convencer, influenciar o impresionar a otros, para que apoyen los propósitos o las metas del orador, o el deseo de tener un impacto o efecto específico sobre los demás.

IV. Gerenciales

Conocimiento acerca de cómo aprovechar el recurso humano y fomentar el desarrollo de talento en los demás, así como la capacidad de convocar al seguimiento de las ideas particulares.

6. *Desarrollo de otros*: su intención es enseñar o fomentar el desarrollo o aprendizaje de una o más personas, en base a un nivel apropiado de análisis de necesidades.

7. *Asertividad y uso del poder posicional*: expresa la intención del individuo por hacer que los demás cumplan con sus deseos, decirle a las demás personas lo que deben hacer. La tonalidad va desde firme y directivo hasta demandante e incluso amenazante.

8. *Trabajo en equipo y cooperación*: implican una intención auténtica por trabajar en cooperación con otras personas, formar parte de un equipo, trabajar conjuntamente en oposición a trabajar de forma separada o competitiva.

V. Cognitivas

Capacidad analítica para resolver problemas partiendo de la descomposición de las partes del mismo y el desarrollo del conocimiento técnico a través de la experiencia.

9. *Pensamiento analítico*: es entender una situación descomponiéndola en sus partes más pequeñas, o rastreando las implicaciones de una situación en una forma causal paso por paso.

10. *Pensamiento conceptual*: entender una situación o un problema al ir juntando todas las partes, al ver todo el cuadro. Es utilizar el razonamiento creativo, conceptual o inductivo para aplicar los conceptos existentes o para definir conceptos nuevos.

11. *Pericia*: Incluye tanto la maestría sobre un cuerpo de conocimientos relacionados con el trabajo (que puede ser técnico, profesional, o gerencial), y también la motivación para ampliar, utilizar y distribuir el conocimiento relacionado con el trabajo a los demás.

VI. Efectividad personal

Engloba características propias de los individuos de éxito, cualidades personales que facilitan el camino a la excelencia y al logro de los objetivos.

12. *Autocontrol*: es la habilidad de mantener las emociones bajo control y de contener acciones negativas cuando emergen, cuando se enfrenta con oposición u hostilidad de los demás, o cuando se está trabajando bajo condiciones de estrés.

13. *Autoconfianza*: es la creencia de una persona en su propia capacidad para realizar una tarea. Esto incluye la expresión de confianza por parte de la persona al enfrentarse con circunstancias cada vez más desafiantes, en llegar a decisiones o en formarse opiniones, y en el manejo constructivo de los fracasos.

14. *Flexibilidad*: es la habilidad para adaptarse y trabajar eficazmente con una variedad de situaciones, individuos, o grupos. Es la habilidad de entender y valorar perspectivas diferentes y opuestas de una cuestión, de cambiar o aceptar fácilmente los cambios que ocurren en la organización o en los requisitos del trabajo.

15. *Compromiso organizacional*: es la habilidad y disposición del individuo para alinear su conducta con las necesidades, prioridades, y metas de la organización, de actuar en formas que fomenten las metas organizacionales o satisfagan necesidades organizacionales.

ANEXO Nº 04

ENCUESTA PARA EL PANEL DE EXPERTOS

Instrucciones: Identifique el grado de competencias que ha de poseer un docente universitario para atender a sus funciones de manera eficaz y eficiente.

Competencias		Grado				
		1	2	3	4	5
		Bajo	Menor al medio	Medio	Superior al medio	Alto
LOGRO Y ACCIÓN						
1	Orientación hacia el logro: tener expectativas de éxito y esfuerzo por lograr una tarea dada, ese impulso conduce a mejorar o alcanzar un modelo de excelencia. Determinación para fijar las propias metas de forma ambiciosa, por encima de los estándares y de las expectativas, mostrando <u>insatisfacción con el desempeño medio.</u>					
2	Iniciativa: prontitud para actuar, estar dispuestas a aprovechar las oportunidades, perseguir los objetivos más allá de lo que se requiere o se espera de ellas, no dudar en saltarse las rutinas habituales cuando sea necesario para llevar a cabo el trabajo, proponer mejoras sin que haya un problema <u>concreto a solucionar.</u>					
3	Búsqueda de información: curiosidad y deseo por obtener información amplia y también concreta para llegar al fondo de los asuntos. Expresa qué tan lejos va el individuo para buscar información.					
APOYO Y SERVICIO HUMANO						
4	Escuchar y responder a los demás: escucha activa, demostrada durante la comunicación oral de los aspectos importantes, preguntando hasta que los mensajes del emisor estén totalmente claros y estando alerta a las reacciones y analizándolas.					
5	Comprender a los demás: percibir los sentimientos y puntos de vista de los demás e interesarse activamente por sus					

	preocupaciones. Las personas dotadas de esta competencia: Tienen que permanecer atentas a las señales emocionales y escuchar bien, ser sensibles y comprender los puntos de vista de los demás, ayudar a los demás basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos.					
6	Concentración en las necesidades de los demás: implica un deseo de ayudar o servir a otros, de entender las necesidades de los demás. Brindar desinteresadamente la ayuda necesaria, actuar como asesor o consejero de confianza.					
IMPACTO E INFLUENCIA						
7	Impacto e influencia: producir un efecto sobre los demás y convencer con argumentos. Utilizar estrategias para influir e incrementar el interés sobre un asunto.					
8	Establecimiento de relaciones: crear y mantener relaciones amistosas con personas relacionadas con el trabajo (alumnos, docentes, investigadores), que son, o pueden ser útiles para lograr metas relacionadas con el trabajo.					
GERENCIA						
9	Desarrollo de los demás: emprender acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás. Saber reconocer y recompensar sus fortalezas y logros, proporcionar un feedback e identificar las necesidades de desarrollo de los demás, tutelar a los demás, dedicar tiempo a su formación y a la asignación de tareas que potencien las habilidades.					
10	Asertividad y uso del poder posicional: control del salón de clases y disciplina. Expresa la intención del individuo por hacer que los demás cumplan con sus tareas, decirles a los alumnos lo que deben hacer. La tonalidad va desde firme y directivo hasta demandante e incluso					

	amenazante.					
11	Trabajo en equipo y cooperación: capacidad de trabajar, y hacer que los demás trabajen, colaborando unos con otros.					
12	Liderazgo grupal: tener objetivos y filosofía propia; poseer conocimientos y habilidades para que en el momento en que surgen problemas, asuma la organización del grupo, guiando su trabajo por el camino conveniente hacia el acceso y la construcción del conocimiento de manera natural por medio del liderazgo y no por la imposición, logrando evitar vacíos de					
COGNITIVO						
13	Pensamiento analítico: comprender las situaciones y resolver problemas, en base a un análisis lógico y descomposición de sus partes. Analizar, organizar y presentar datos estadísticos estableciendo conexiones relevantes entre datos numéricos.					
14	Pensamiento conceptual: capacidad de entender las conexiones entre los contenidos de los temas .					
15	Pericia profesional: incluye tanto la maestría sobre un cuerpo de conocimientos relacionados con el trabajo profesional, y también la motivación para ampliar, utilizar y distribuir el conocimiento a los demás.					
EFICACIA PERSONAL						
16	Autocontrol: gestionar adecuadamente los sentimientos impulsivos y emociones conflictivas, manteniendo el equilibrio en los momentos críticos o de tensión.					
17	Autoconfianza: creencia clara en la capacidad de uno mismo y en su valor, defendiendo sin apoyo lo que considera como correcto a pesar de la incertidumbre y las presiones.					
18	Flexibilidad: facilidad para modificar					

	<p>critérios y formas de interpretar la realidad cuando cambian las premisas básicas, las condiciones o se recibe nueva información. Vinculada estrechamente a la capacidad para la revisión crítica.</p>					
19	<p>Compromiso organizacional: capacidad y deseo de orientar su comportamiento en la dirección indicada por las prioridades y objetivos de la organización. Encontrar sentido a una misión organizacional, y buscar oportunidades para cumplirla, recurrir a valores esenciales del grupo para clarificar alternativas y tomas de decisiones.</p>					

Comentarios

Gracias por su participación.

Elaboración propia.

ANEXO N° 05

ESCALA DE COMPETENCIAS DOCENTES

La Escala de Competencias Docentes es un apoyo para el observador y complementa al Reporte de Observación de Competencias durante una Simulación de Tareas para Docentes Universitarios, documento esencial para el registro de las conductas presentes en el candidato.

Instrucciones: Marque con una ✓ la competencia que considere que posee el docente universitario en observación. Ejemplo:

1	Sin estándares de excelencia para el trabajo. No muestra una preocupación especial por el trabajo, hace sólo lo que le es pedido (puede estar preocupado por cuestiones no propias del trabajo tales como la vida social, el status, los pasatiempos, la familia, el deporte, las amistades).
2	Concentrado en la tarea. Trabaja duro, pero no muestra evidencia de tener un estándar de excelencia para los resultados del trabajo.
3	Mejora el desempeño. Hace cambios específicos en sus propios métodos de trabajo para mejorar el desempeño, (por ejemplo, hace algo mejor, más rápido, más eficazmente, mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, la satisfacción del alumno, la moral), fijándose una meta específica.
4	Fija metas desafiantes. Fija y actúa para alcanzar metas desafiantes para sí mismo como docente, para sus alumnos y para la comunidad académica. Cita medidas específicas de desempeño de línea base comparándolas con un mejor desempeño en un punto posterior en tiempo.
5	Persiste en sus esfuerzos. Toma numerosas acciones sostenidas a lo largo del tiempo aún ante obstáculos para alcanzar una meta, o completa exitosamente esfuerzos concienzudos.

I. LOGRO Y ACCIÓN

Comprende la actitud positiva e iniciativa de los colaboradores hacia el trabajo y hacia la búsqueda constante de hacer que los procesos y procedimientos sean más efectivos.

1.- Orientación hacia el logro: preocupación para trabajar bien o para competir con un estándar de excelencia que puede ser una medida objetiva (orientación hacia **1** los resultados); el desempeño de otros (competitividad), metas desafiantes fijadas por el individuo; o incluso qué tan nuevas son las acciones o ideas de un individuo, en el contexto del trabajo y de la organización (innovación).

1	Sin estándares de excelencia para el trabajo. No muestra una preocupación especial por el trabajo, hace sólo lo que le es pedido (puede estar preocupado por cuestiones no propias del trabajo tales como la vida social, el status, los pasatiempos, la familia, el deporte, las amistades).
2	Concentrado en la tarea. Trabaja duro, pero no muestra evidencia de tener un estándar de excelencia para los resultados del trabajo.
3	Mejora el desempeño. Hace cambios específicos en sus propios métodos de trabajo para mejorar el desempeño, (por ejemplo, hace algo mejor, más rápido, más eficazmente, mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, la satisfacción del alumno, la moral), fijándose una meta específica.
4	Fija metas desafiantes. Fija y actúa para alcanzar metas desafiantes para sí mismo como docente, para sus alumnos y para la comunidad académica. Cita medidas específicas de desempeño de línea base comparándolas con un mejor desempeño en un punto posterior en tiempo.
5	Persiste en sus esfuerzos. Toma numerosas acciones sostenidas a lo largo del tiempo aún ante obstáculos para alcanzar una meta, o completa exitosamente esfuerzos concienzudos.

2.- Iniciativa: es la preferencia para tomar acción. Es hacer más de lo que es exigido o en el trabajo, hacer cosas que nadie ha pedido, que mejorarán o realzarán los resultados del trabajo y evitarán problemas, o encontrar o crear nuevas oportunidades, tomar acción en el presente para evitar problemas o crear oportunidades en algún momento del futuro.

1	No toma iniciativa.
2	Piensa solamente en el pasado. Pierde o dejar de actuar en oportunidades claras.
3	Muestra persistencia. Da dos o más pasos para vencer obstáculos o rechazos. No se rinde fácilmente cuando las cosas no marchan bien.
4	Encara oportunidades o problemas actuales. Reconoce y actúa en oportunidades del presente o encara problemas del presente (usualmente terminados en 1 o 2 días).

5	Actúa anticipadamente. Anticipa y se prepara para oportunidades específicas o problemas. Toma acciones para crear una oportunidad o para evitar problemas. Va más allá de las exigencias del trabajo y encara los problemas antes de que sean urgentes o inescapables.
---	--

3.- Búsqueda de información: curiosidad y deseo por obtener información amplia y también concreta para llegar al fondo de los asuntos. Expresa qué tan lejos va el individuo para buscar información (que oscila desde preguntarle directamente a la gente involucrada, hasta hacer una investigación exhaustiva, o a involucrar a otros para que busquen información).

1.-	Ninguna. No busca información adicional acerca de una situación, más allá de la que ha sido proporcionada.
2	Llama o contacta a otros. Llama a personas no involucradas personalmente para tener su punto de vista, información antecedente, experiencia (esto es frecuentemente, pero no necesariamente una forma de utilización de relaciones establecidas con anterioridad).
3	Utiliza sus propios sistemas que aún funcionan. Ha establecido personalmente sistemas o hábitos que siguen funcionando para reunir información (puede incluir reuniones informales llevadas a cabo con regularidad, si éstas son utilizadas específicamente para reunir información).
4	Involucra a los demás. Involucra a otros que normalmente no estarían involucrados y hace que busquen información.
5	Realiza investigaciones. Hace un esfuerzo sistemático a lo largo de un periodo de tiempo limitado por obtener los datos o la retroalimentación necesaria; o lleva a cabo una investigación formal utilizando periódicos, revistas, u otros recursos. Involucra a otros que normalmente no estarían involucrados y hace que busquen información.

II. APOYO Y SERVICIO HUMANO

Se refiere a las relaciones interpersonales y la capacidad para entender las necesidades de los otros.

Comprensión interpersonal. Escuchar y responder a los demás

4.	Escuchar y responder a los demás: es la habilidad de escuchar con precisión las expresiones de los demás, y de responder oportunamente de manera sensible.
1	No compasivo: ofende a los demás, hace que se cierren.
2	No hace ningún intento por escuchar.

3	Se hace disponible para escuchar. Deja “una puerta abierta”, hace esfuerzos adicionales para incitar a la conversación, o activamente busca entender (con frecuencia para influir, desarrollar, ayudar o dirigir a los demás).
4	Escucha sensiblemente. Refleja las preocupaciones de la gente, es fácil hablar con él; responde a las preocupaciones de la gente alterando su conducta en una forma útil y sensible.
5	Actúa para ayudar. Ayuda a la gente con problemas demostrados u observados.

Comprensión interpersonal. Profundidad en la comprensión de los demás

5	Comprensión de los demás: implica el querer entender a otras personas. Es la habilidad de entender los pensamientos, sentimientos y preocupaciones no habladas o parcialmente expresadas de los demás.
1	Falta de entendimiento: no logra entender o se sorprende de los sentimientos o acciones de los demás; o ve a los demás en términos de estereotipos raciales, culturales o de género.
2	No muestra conciencia de los demás, pero sin evidencia de malentendidos graves.
3	Entiende tanto la emoción como el contenido. Entiende tanto la emociones presentes como contenidos explícitos.
4	Entiende cuestiones subyacentes: la razón de los sentimientos, conductas, preocupaciones actuales y a largo plazo; o bien, presenta un punto de vista equilibrado de las fortalezas y de las debilidades específicas de alguien.
5	Entiende cuestiones subyacentes complejas. Entiende las causas complejas de las actitudes, patrones de conducta o problemas que son subyacentes y mostradas a un largo plazo.

6	Comprensión de las necesidades de los demás: implica un deseo de ayudar o servir a otros, de entender las necesidades de los alumnos.
1	Expresa expectativas negativas de los alumnos. Hace comentarios globales negativos de los alumnos, culpa a los alumnos de resultados negativos. Incluye comentarios racistas o sexistas de los alumnos.
2	Otorga ayuda mínima requerida por el alumno. Da una respuesta inmediata “sacada de la manga” a las preguntas del alumno sin indagar las necesidades o problemas de este o sin considerar el contexto de la pregunta.
3	Actúa para mejorar las cosas. Hace intentos concretos para agregarle valor al proceso enseñanza aprendizaje. Expresa expectativas positivas del alumno.
4	Actúa como un consejero de confianza. Construye una opinión dependiente de las necesidades, problemas/oportunidades, y posibilidades del alumno. Hace recomendaciones al alumno. Se involucra íntimamente en el proceso de toma de decisiones del alumno. Puede alentar al alumno para que confronte cuestiones difíciles.

5	Actúa como partidario del alumno. Se sitúa del lado del alumno con un beneficio a largo plazo para la propia organización. Se preocupa por hacer el material académico relevante para los estudiantes. Sondea para descubrir las necesidades subyacentes del estudiante y aparejar los servicios disponibles o hechos a la medida de esa necesidad. Dar seguimiento para asegurarse de que se cumplen las promesas y que las preguntas se resuelven.
---	--

III. IMPACTO E INFLUENCIA

Se asocia con la capacidad de influir en los demás y persuadirlos.

7	Impacto e influencia: expresa una intención por persuadir, convencer, influenciar o impresionar a otros, para que apoyen los propósitos o las metas del orador, o el deseo de tener un impacto o efecto específico sobre los demás.
1	Afirma tener la intención pero no toma acciones concretas. Desea tener un impacto o efecto específico; externa una preocupación por la reputación, el estatus y la apariencia.
2	Toma una sola acción para persuadir. No hace ningún esfuerzo aparente por adaptarse al nivel o a los intereses del auditorio. Utiliza la persuasión directa en una discusión o en una presentación (por ejemplo, hace uso de la razón, datos, propósitos generales; utiliza ejemplos concretos, ayudas visuales, y demostraciones).
3	Toma una acción de dos pasos para persuadir. No realiza ninguna adaptación aparente con el fin de adaptarse al nivel o a los intereses del auditorio. Incluye tratamiento cuidadoso de los datos en su presentación o hace dos o más argumentos diferentes de los puntos en una presentación o en una discusión.
4	Calcula el impacto de sus acciones o palabras. Adapta una presentación o discusión para que resulte atractiva al nivel o al interés de los demás. Utiliza ejemplos concretos o demostraciones para explicar.
5	Influencia indirecta. Utiliza expertos o otras terceras personas para influenciar; hace argumentos complejos y en etapas. Utiliza las “destrezas de procesos de grupo” para dirigir u orientar a un grupo. Utiliza estrategias de influencia sutiles e individualizadas que pueden involucrar a padres, otros estudiantes, o sistemas de recompensa.

8	Establecimiento de relaciones: se refiere a trabajar para crear o mantener una relación de comunicación cálida o redes de contactos con personas que son, o pueden ser útiles para lograr metas relacionadas con el trabajo.
1	Acepta invitaciones. Acepta invitaciones u otras propuestas amistosas de los demás, pero no hace invitaciones o no hace esfuerzos adicionales para establecer relaciones de trabajo.

2	Hace contactos relacionados con el trabajo. Mantiene relaciones formales de trabajo (predominantemente reducidas a temas relacionados con el trabajo, no necesariamente formales en tono, estilo o estructura). Incluye pláticas no estructuradas de temas relacionados con el trabajo.
3	Construye Rapport. Frecuentemente inicia contactos informales o casuales en el trabajo con sus clientes o compañeros. Hace un esfuerzo consciente por construir Rapport.
4	Hace contactos sociales ocasionales. Ocasionalmente inicia o continúa con relaciones amistosas con compañeros o clientes fuera del trabajo, en clubes, restaurantes.
5	Establece relaciones personales estrechas. Frecuentemente recibe a compañeros o clientes en su casa. Se hacen amigos estrechos; o utiliza a amistades personales para expandir su red de negocios.

IV. GERENCIA

Son aquellas caracterizadas por el conocimiento acerca de cómo aprovechar el recurso humano y fomentar el desarrollo de talento en los demás, así como la capacidad de liderazgo para convocar al seguimiento de las idas particulares.

9.- Desarrollo de los demás: su intención es enseñar o fomentar el desarrollo o aprendizaje de una o más personas, en base a un nivel apropiado de análisis de necesidades.	
1	Desalienta. Expresa expectativas personales estereotípicas o negativas, muestra resentimiento hacia sus alumnos. Tiene un estilo de administración que “marca el paso”.
2	No aplicable o no hace esfuerzos explícitos por desarrollar a los demás. Se concentra en hacer su propio trabajo adecuadamente, en dar un buen ejemplo.
3	Expresa expectativas positivas de los demás. Hace comentarios positivos acerca de las habilidades o potencialidades de los demás aún en los casos “difíciles”. Cree que los demás quieren y pueden aprender. Da apoyo para hacer el trabajo más sencillo (ofrece recursos adicionales, herramientas, información o consejos especializados). Hace preguntas, exámenes, o utiliza otros métodos para verificar que los demás han entendido las explicaciones o las instrucciones.
4	Crea nueva enseñanza. Identifica una necesidad de entrenamiento o de desarrollo y diseña o establece nuevos programas o materiales para satisfacerlas; diseña aproximaciones significativamente nuevas a los materiales de enseñanza tradicionales; organiza experiencias exitosas para que los demás desarrollen sus destrezas y confianza.
5	Recompensa al buen desarrollo. Promueve recompensas por un buen desempeño.

10- Asertividad y uso del poder posicional: control del salón de clases y disciplina.

Expresa la intención del individuo por hacer que los demás cumplan con sus tareas, decirles a los alumnos lo que deben hacer. La tonalidad va desde firme y directivo hasta demandante e incluso amenazante.

- 1 No da órdenes. No da instrucciones cuando le son pedidas. Ante este comportamiento que exhiben los docentes, los alumnos se quejen de que no saben lo que quiere que hagan.

2	Utiliza el enojo o amenazas para lograr que se cumpla algo. Grita, amenaza.
3	Da instrucciones adecuadas, fija las necesidades y requisitos de una forma clara. Da instrucciones detalladas. Delega las tareas de rutina para estar libre para consideraciones más valiosas o de más largo alcance, da instrucciones con detalles muy específicos.
4	Confronta a los alumnos pública y directamente con respecto a problemas de desempeño, alienta expectativas positivas con respecto al desempeño en el futuro, o sugerencias útiles y específicas para el mejoramiento.
5	Habla asertivamente. Firmemente dice “No” a peticiones poco razonables o fija límites a la conducta de los demás. Puede manipular las situaciones para limitar las opciones de los demás, o para forzarlos que pongan a disposición los recursos deseados.

11 Trabajo en equipo y cooperación: implican una intención auténtica por trabajar en cooperación con otras personas, formar parte de un equipo, trabajar conjuntamente en oposición a trabajar de forma separada o competitiva.

1	No coopera. Desordenado, causa problemas.
2	Neutral. Pasivo, no participa, o no es miembro de ningún equipo.
3	Coopera. Participa con mucho gusto, apoya las decisiones grupales, “es un buen jugador del equipo”, hace la parte que le corresponde del trabajo.
4	Comparte información, mantiene a la gente informada. Expresa expectativas positivas de los miembros del equipo en términos positivos. Muestra respeto por la inteligencia de los demás.
5	Está dispuesto a aprender de los demás (especialmente de los alumnos). Invita a todos los miembros de un grupo a que contribuyan a un proceso. Da poder a los demás, construye equipos y resuelve conflictos.

12 Liderazgo grupal: es la intención de jugar un papel como líder de un equipo o cualquier otro grupo. Implica el deseo de dirigir a otros.

1	Abdica. Se niega o es incapaz de dirigir, por ejemplo, no da instrucciones o afirmaciones acerca de la misión cuando los subordinados las necesitan.
---	--

2	No informa a la gente. No permite que las personas sepan qué es lo que está pasando. No provee al grupo de la información necesaria. No explica las razones por las que se tomó una decisión.
3	Fomenta la eficacia grupal. Utiliza estrategias complejas para fomentar la moral y la productividad del grupo (decisiones de contratación y de despido, tareas grupales, entrenamiento cruzado).
4	Cuida al Grupo. Protege al grupo y su reputación en relación a la organización, consigue al personal, recursos, o información necesaria para el grupo. Se asegura de que se satisfagan las necesidades prácticas del grupo. Se asegura de que los demás se integren a la misión, metas, propósitos, clima, tono y políticas del líder.
5	Difunde una visión convincente. Posee un carisma auténtico, difunde una visión convincente que emociona, entusiasma y compromete al grupo con la misión grupal.

V. COGNITIVO

Trabajar para entender una situación, tarea, problema, oportunidad o cuerpo de conocimientos. Implica hacer planes y análisis complejos.

13	Pensamiento analítico: es entender una situación descomponiéndola en sus partes más pequeñas, o rastreando las implicaciones de una situación en una forma causal paso por paso.
1	Realiza cada cosa conforme va surgiendo, responde a necesidades o peticiones inmediatas; el trabajo es organizado por alguien más.
2	Descompone los problemas. Descompone los problemas a una lista de tareas o actividades sencillas.
3	Ve relaciones múltiples. Analiza las relaciones entre varias partes de un problema o situación. Descompone una tarea compleja en partes más fáciles de manejar, de forma sistemática. Reconoce varias causas probables de eventos, o varias consecuencias de las acciones. Piensa en las conexiones en el contenido de los temas y cómo lograr que éste llegue hasta los estudiantes.
4	Hace planes o análisis muy complejos. Sistemáticamente descompone a los problemas multidimensionales o procesos en sus partes componentes; utiliza varias técnicas analíticas para identificar varias soluciones y pondera el valor de cada una de ellas.
5	Hace planes o análisis extremadamente complejos. Organiza, saca la secuencia de, y analiza sistemas interdependientes extremadamente complejos.

14	Pensamiento conceptual: entender una situación o un problema al ir juntando todas las partes, al ver todo el cuadro. Incluye identificar patrones o conexiones entre las situaciones que no están relacionadas de manera obvia; identificar cuestiones clave o subyacentes de una situación compleja. Es utilizar el razonamiento creativo, conceptual o inductivo para aplicar los conceptos existentes o para definir conceptos nuevos.
1	No utiliza conceptos abstractos. Piensa muy concretamente.

2	Utiliza reglas básicas. Utiliza reglas prácticas, el sentido común, y las experiencias pasadas para identificar de problemas o situaciones. Ve similitudes esenciales entre las situaciones actuales y las pasadas.
3	Simplifica la complejidad. Reúne ideas, cuestiones y observaciones en un solo concepto complejo o en una presentación clara. Identifica una cuestión clave en una situación compleja. Hace conexiones entre el trabajo desarrollado a lo largo del curso y la vida de sus estudiantes. Hace el material complejo más claro y vívido.
4	Crea nuevos conceptos para cuestiones complejas. Formula una explicación útil para problemas, situaciones, u oportunidades complejas. Genera y prueba múltiples conceptos, hipótesis, o explicaciones para una situación dada; o identifica relaciones útiles entre los datos complejos de áreas no relacionadas.
5	Crea nuevos modelos o teorías que explican una situación o un problema complejo y da razón de los datos discrepantes.

15	Pericia profesional: incluye tanto la maestría sobre un cuerpo de conocimientos relacionados con el trabajo profesional, y también la motivación para ampliar, utilizar y distribuir el conocimiento a los demás.
1	Contribuidor individual sin la responsabilidad de coordinar o supervisar el trabajo de los demás.
2	No está preocupado en agregar al conocimiento profesional, pero tampoco se resiste activamente.
3	Expande y utiliza los conocimientos profesionales.
4	Contribuidor grupal con la responsabilidad de coordinar o supervisar el trabajo de los demás.
5	Autoridad eminente. Autoridad reconocida nacional/internacionalmente en un campo profesional o científico complejo, científico de muy alto nivel. Se mantiene al día en lo referente al conocimiento profesional y va más allá para compartirlo. Demuestra y comparte su pericia publicando artículos.

VI. EFECTIVIDAD PERSONAL

Engloba características propias de los individuos de éxito, cualidades personales que facilitan el camino a la excelencia y al logro de los objetivos.

16	Autocontrol: es la habilidad de mantener las emociones bajo control y de contener acciones negativas cuando emergen, cuando se enfrenta con oposición u hostilidad de los demás, o cuando se está trabajando bajo condiciones de estrés.
1	Pierde el control. Sus propias emociones interfieren con la eficacia en el trabajo. Cita a la frustración y/o a otras emociones negativas y expresa sentimientos inapropiadamente; o se involucra inapropiadamente de manera personal con los alumnos, compañeros de trabajo o externos; se agota (se colapsa) cuando está bajo estrés.

2	Controla emociones. Siente emociones fuertes, como el enojo, frustración extrema o estrés; controla estas emociones, pero no realiza acciones constructivas.
3	Responde Tranquilamente. Siente emociones fuertes, tales como el enojo o la frustración extrema; controla estas emociones y continúa la discusión u otro proceso relativamente tranquilo.
4	Maneja el estrés eficazmente. Utiliza técnicas de manejo del estrés para controlar reacciones, evitar el agotamiento, lidiar con estresores continuos eficazmente.
5	Responde constructivamente. Controla emociones fuertes u otro estrés y realiza acciones para responder constructivamente a la fuente de los problemas. Además calma a los demás en situaciones muy estresantes.

17	Autoconfianza: es la creencia de una persona en su propia capacidad para realizar una tarea. Esto incluye la expresión de confianza por parte de la persona al enfrentarse con circunstancias cada vez más desafiantes, en llegar a decisiones o en formarse opiniones, y en el manejo constructivo de los fracasos.
1	Sus afirmaciones carecen de confianza, cuestiona su propia habilidad de una forma generalizada o expresa “falta de poder” o “desesperanza”. Evita la desaprobación o el conflicto (con un impacto dañino sobre su desempeño laboral . Tiene una presentación notablemente débil, es “miedoso”.
2	Se presenta a sí mismo con confianza. Toma decisiones independientemente. Trabaja sin supervisión constante.
3	Afirma tener confianza en su propia habilidad. Se ve a sí mismo como un experto, se compara o compara favorablemente sus habilidades respecto a los demás. Se ve a sí mismo como un agente causal, provocador de movimiento principal, catalizador, originador. Afirma tener confianza en sus juicios.
4	Justifica sus pretensiones de autoconfianza. Expresa claramente su postura en los conflictos. Sus acciones apoyan o justifican la expresión verbal de la autoconfianza.
5	Se pone a sí mismo en situaciones extremadamente desafiantes. Confronta a la administración o a los alumnos rudamente, o elige hacerse cargo de tareas extremadamente desafiantes.

18	Flexibilidad: es la habilidad para adaptarse a y trabajar eficazmente con una variedad de técnicas, situaciones, individuos, o grupos. Es la habilidad de entender y valorar perspectivas diferentes y opuestas de una cuestión, de adaptar una aproximación a medida que cambian las necesidades de una situación, y de cambiar o aceptar fácilmente los cambios que ocurren en la organización o en los requisitos del trabajo.
1	Contraproducente al sostener sus opiniones y tácticas. A pesar de los problemas, retiene el mismo punto de vista, no reconoce los puntos de vista de los demás como válidos. No se adapta al trabajo cuando se introducen nuevas técnicas y procedimientos.
2	Siempre sigue los procedimientos.

3	Aplica las reglas o los procedimientos flexiblemente. Dependiendo de la situación individual, adapta acciones para lograr los objetivos más amplios de la organización. Reconoce la validez de otros puntos de vista.
4	Realiza adaptaciones organizacionales. Hace ajustes pequeños o a corto plazo en su propia universidad o en el alumno en respuesta a las necesidades de la situación.
5	Adapta estrategias, técnicas, procedimientos. Hace ajustes grandes o a largo plazo en respuesta a las necesidades de la organización y de las personas.

19	Compromiso organizacional: es la habilidad y disposición del individuo para alinear su conducta con las necesidades, prioridades, y metas de la organización, de actuar en formas que fomenten las metas organizacionales o satisfagan <u>necesidades organizacionales</u> .
1	Hace caso omiso o rebeldemente desafía las normas organizacionales.
2	Realiza el esfuerzo mínimo para encajar o realiza lo mínimo requerido para conservar su trabajo.
3	Sentido de propósito-expresa compromiso. Entiende y activamente apoya la misión y las metas de la organización; alinea sus propias actividades y prioridades para satisfacer las necesidades organizacionales; entiende la necesidad de la cooperación para alcanzar objetivos organizacionales más amplios.
4	Hace sacrificios personales o profesionales. Antepone las necesidades organizacionales a sus necesidades personales; hace sacrificios personales para satisfacer las necesidades de la organización por encima de la identidad profesional, preferencias y preocupaciones familiares.
5	Sacrifica el bienestar de la unidad en beneficio de la organización. Sacrifica el bienestar a corto plazo de su propio departamento en beneficio de un bien a largo plazo para la organización, por ejemplo acepta realizar tareas adicionales; pide a los demás que hagan sacrificios para satisfacer necesidades organizacionales más grandes.

Elaboración propia.

Adaptado por María Gladys Balladares Gamonal.

ANEXO Nº 06

REPORTE DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DURANTE UNA SIMULACIÓN DE TAREAS

NOMBRE DEL PARTICIPANTE	FECHA					LUGAR	NÚMERO
INICIO							
CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
Cuenta con una planeación didáctica							
Prevé los recursos necesarios para el tratamiento de los contenidos							
Crea un ambiente propicio para el aprendizaje							
Crea un ambiente de confianza en el grupo							
Respetar la distribución de los bloques							
Dosifica el contenido de las asignaturas en función del tiempo							
Presenta y analiza el propósito del bloque, secuencia y/o sesión							
Recupera los aprendizajes previos							
Funcionan los auxiliares didácticos							
Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje							
Prevé las actividades para la demostración pública de lo aprendido							
Asume su responsabilidad como tutor de alumnos							

DESARROLLO							
CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
Propicia la transversalidad de los contenidos de las diversas asignaturas							
Socialización del conocimiento							
Oportunidades diferenciadas en función de sus capacidades, aptitudes, estilos y ritmos							
Hace uso de dinámicas de grupo							
Interacción con el alumno							
Hay retroalimentación, dinamismo y participación							
Tono de voz y vocalización que utiliza para comunicar							
Imprime ritmo y dinamismo a la clase, participativa y motivadora							
Domina el tema y responde a las dudas de manera adecuada							
La calidad de materiales y la pertinencia de los recursos es óptima							
El docente ha ido cumpliendo, uno por uno, los objetivos marcados al comienzo de la sesión							
La explicación que se apoya en el pintarrón está organizada y aporta información relevante							
El docente mantiene en todo momento una posición que favorece el feedback con el alumnado							
Reconoce la aportación del alumnado, aclara dudas y fomenta la participación							
El lenguaje utilizado por el docente es adecuado al nivel del alumnado							

DESARROLLO							
CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
Hace énfasis en las estrategias de aprendizajes como...							
a) Proyectos							
b) Estudios de caso							
c) Solución de problemas							
d) Línea del tiempo							
e) Esquemas							
f) Mapas mentales							
g) Diario							
h) Debate							
i) Técnica de la pregunta							
j) Ensayos							
k) Portafolios							
Estimula constantemente su avance, esfuerzo y logros							
Revisa, corrige y hace observaciones a las actividades en el aula y extraclase							
Utiliza apoyos verbales como...							
Ejemplo							
Estadísticas							
Citas							

DESARROLLO								
CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES	
Analogías								
Comparación								
Contraste								
Descripción								
Cuenta con evidencias de ...								
Evaluación diagnóstica								
Portafolio de evidencias								
Evaluación continua (instrumento de seguimiento)								
CIERRE								
CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES	
Hubo congruencia entre la planeación y lo desarrollado en clase								
Reflexiona, verifica y comprueba los aprendizajes esperados a través actividades significativas (metacognición)								
Durante la observación hubo interrupciones								
NOTA: Cada característica se identificará y codificará con base a la escala y en el momento en que se presente, y de ser necesario se llenará la columna de								
COMENTARIOS								
Vo. Bo. Observador								

ANEXO Nº 07

MATERIAL PARA LAS SESIONES DE SIMULACIÓN DE TAREAS

SESIÓN 1

Hoja de equipo

Nombre	Logotipo	Lema	Valores	Organización	Objetivos

SESIÓN 2
Hoja de Frases

1. Enumere los sentimientos más importantes para usted.

2. Seleccione los sentimientos más apropiados en cada Situación: Un compañero ha perdido a un familiar y usted intenta animarle.

-USTED:

-SU COMPAÑERO:

-USTED:

-SU COMPAÑERO:

-Su alumno ha obtenido muy buenas notas. Se encuentra muy ilusionado porque podrá estudiar lo que desea:

-USTED:

-SU ALUMNO:

-USTED:

-SU ALUMNO:

-Un compañero de su equipo de trabajo le recrimina que no se ha esforzado lo suficiente en su trabajo:

-USTED

-SU COMPAÑERO:

3.- Asocie cada frase con su sentimiento:

<ul style="list-style-type: none">- ¡Ya basta!- No podía creérmelo.- Parece que va a llover.- Cuando termine nos iremos a pasear.- No sé si podremos ir.	
--	--

- Sorpresa.
- Preocupación.
- Enfado.
- Optimismo.
- Sorpresa

4.- Lea las siguientes situaciones y describa qué tipo de relación se desarrolla de modo asertivo, pasivo o agresivo.

Situación 1: Una amiga le pide que le preste un libro que le han regalado y al que le tiene mucho cariño.

-SU AMIGA: ¿Me podría dejar este libro para leerlo en las vacaciones?

-USTED: Me encantaría, pero debes entender que le tengo mucho cariño y no quiero desprenderme de él.

Situación 2: Una persona mayor espera en la fila delante de usted y le pide el favor de que le deje pagar antes, pues usted no llega a la cita con el médico.

-USTED: Perdona, tengo mucha prisa ¿quiere dejarme pagar antes que usted?

-PERSONA: Eso nunca, todos tenemos prisa.

SESIÓN 3

Hoja de situaciones

- 1) profesor-alumno en la clase: un alumno se queja ante su tutora del trato preferencial que le da a sus compañeras.
- 2) alumno-profesor en clase: un alumno hace preguntas al profesor acerca de un tema recién expuesto.
- 2) alumno-alumno en la clase: uno de los alumnos le gusta molestar a otro en la clase de lengua ¿cómo expresarle que le molesta y que en clase no está permitido ese tipo de comportamientos?
- 3) profesor-alumno: usted como profesor se encuentra a un alumno en el pasillo fuera de clase.
- 4) alumno-alumno en el patio: un grupo de alumnos de un curso superior molesta a otro alumno y a su grupo de amigos.

La pauta para guiar este debate serán los gestos o expresiones no verbales más utilizadas, que favorecen o entorpecen la comunicación de cada situación.

SESIÓN 4

El profesor escribirá en el pizarrón la siguiente oración:

Finalmente Linda encuentra a Luis llorando en el pasillo del cine y explicará a la clase que se trata del final de una historia. Los alumnos completarán la historia, imaginando un principio y una secuencia intermedia. Posteriormente se formarán equipos pequeños que utilizarán preguntas cerradas para averiguar los datos sobre lo que pasó antes de ese final. El equipo 1 hará una pregunta al equipo 2, éste responderá y a su vez preguntará al equipo

3 y así sucesivamente. Se hacen tantas preguntas como sean necesarias, hasta que todo el grupo decida que la historia está completa y tiene sentido. El profesor apuntará las respuestas en el pizarrón y la cantidad de preguntas que se han hecho. Entonces ordenan entre todos las respuestas y se lee la historia completa.

A continuación se trabajará sobre este otro final de la historia:

Por fin pudieron completar el mural para la asociación.

Se realizará el mismo procedimiento, pero ahora se trabajará con preguntas abiertas hasta que la historia tenga sentido.

SESIÓN 5

Historia de Patricia y Ximena

Dos jóvenes amigas, Patricia y Ximena, trabajan desde hace poco tiempo en una fábrica de muebles. Les había costado encontrar un trabajo vinculado con el diseño industrial; están contentas y reportan semanalmente a su jefe, en la sección “muebles de hogar”. Transcurridos un par de meses se les informó que habrá cambios y que, en lo fundamental, implican nuevos horarios, reagrupación de equipos de trabajo y otro jefe. Además, lamentablemente, los nuevos ajustes traerán consigo algunos despidos.

Patricia está deprimida, porque siente que no va a ser capaz de adaptarse a los cambios. Ximena, por su parte, se encuentra preocupada pero atenta a lo que vendrá y decide ir a hablar con el jefe el día viernes. Éste le manifiesta que, si bien está considerada en los nuevos equipos de trabajo, deberá hacer un curso que le permitirá enfrentar de mejor manera las nuevas situaciones. Ya no será posible hacer los diseños de muebles sólo con lápiz y papel, deberán utilizar herramientas computacionales. La capacitación será muy intensa durante cuatro fines de semana consecutivos, teniendo que rendir una prueba final que acredite las nuevas competencias. El jefe aprecia la actitud de Ximena y ella se va confiada a su casa.

Entre tanto, Patricia sigue muy preocupada porque no se siente capaz de preguntar sobre su situación particular. Pasó todo el fin de semana con dudas y hasta se desveló por las noches. Siente que la situación es injusta porque le costó mucho sacar su carrera y encontrar un trabajo en el que pudiera poner en práctica sus conocimientos; encuentra que es casi una falta de respeto que le pidan que se capacite para poder seguir trabajando.

Siente una sensación de inseguridad respecto de sus propios conocimientos ya que, en otras palabras, le están diciendo que no son suficientes para enfrentar su trabajo. Tiene miedo de ser despedida.

Al volver al trabajo el día lunes, Patricia se tomó un café con su amiga y le expresó su opinión. Le dijo que para qué tanto cambio, que era más seguro dejar las cosas como estaban, que siempre se habían hecho así y los resultados habían sido buenos; para qué

experimentar. En cambio Ximena le dijo que ella, aunque estaba preocupada, veía la nueva situación más como una oportunidad que como una amenaza. No tenía miedo de hacer el curso, ya que si bien era una lata por el tiempo que les tomaría, implicaría nuevos conocimientos que serían beneficiosos para ellas y si había algo muy difícil, podían organizarse y estudiar juntas. Trató de hacerle ver, además, que la empresa debía mantenerse en el tiempo y que, con la gran competencia que existía, era lógico pensar en innovaciones.

Hicieron el curso, las dos aprobaron, se rearmaron los equipos y quedaron trabajando un sábado y domingo al mes, a cambio de dos días libres. A Patricia no le hizo gracia porque los fines de semana participaba en una escuela de capoeiro, aunque estuviera enferma. Además, los días viernes y sábado se acostaba tarde carreteando con los amigos, por lo que al día siguiente tenía necesidad de dormir hasta tarde. Estaba decidida a no alterar sus salidas nocturnas. Ximena, por su parte, tampoco estuvo muy conforme con los cambios de horario, ya que iba a tener que sacrificar tiempo familiar, pero equilibró este malestar con la alegría de ir a buscar a su hijo a la guardería, el día libre, cuestión que antes nunca pudo hacer...

Adaptado por

ANEXO N° 08

CUADRO DE RESPUESTAS

Complete el siguiente cuadro tomando en cuenta el comportamiento que se advierte en Ximena y Patricia. Marque con una “x” donde corresponda.

	Ximena			Patricia		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Es capaz de cambiar sus ideas, ajustarse a otras personas o situaciones.						
Siente que puede crecer como persona con los cambios.						
Acepta los cambios sin experimentar frustración.						
Se adelanta a los hechos previendo lo que sucederá.						
Se arma de valor cuando siente que tiene que superar una situación difícil.						
Espera beneficios del cambio.						
Tiene una mirada de largo plazo, dando menos importancia a los hechos puntuales.						

A continuación, inventen el final de las dos historias, buscando ser coherentes con los puntos de vista de Ximena y Patricia. Las siguientes preguntas pueden servirles de orientación: ¿qué pasará con cada una de ellas a futuro?, ¿se quedarán ambas en la empresa, echarán a alguna de ellas o buscarán un nuevo trabajo?, ¿les producen los cambios algún beneficio profesional?, ¿por qué?

	Ximena	Patricia
¿Cómo crees que termina la historia de cada una?		

Complete el siguiente cuadro tomando en cuenta el comportamiento que usted advierte. Marque con una “x” donde corresponda.

	Siempre	A veces	Nunca
Es capaz de cambiar sus ideas, ajustarse a otras personas o situaciones.			
Siente que puede crecer como persona con los cambios.			
Acepta los cambios sin experimentar frustración.			
Se adelanta a los hechos previendo lo que sucederá.			
Se arma de valor cuando siente que tiene que superar una situación difícil.			
Espera beneficios del cambio.			
Tiene una mirada a largo plazo, dando menos importancia a los hechos puntuales.			

Adaptado por María Gladys Balladares Gamonal.

ANEXO Nº 09
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS







