

Universidad Nacional
Federico Villarreal

Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN

Facultad de Psicología

DESEMPEÑO DIDÁCTICO EN PROFESORES DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE
UN INSTITUTO SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

AUTOR:

Soto Aguilar, Jesús Henry

ASESOR:

Montes de Oca, Hugo Jesús

JURADO:

Figueroa Gonzáles, Julio Lorenzo

Mendoza Huaman, Vicente Eugenio

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Lima – Perú

2019

Dedicatoria

Con especial cariño a mi madre y a mis abuelas por su infinito amor, quienes a lo largo de mi vida me han brindado su apoyo incondicional y continúan dándome ánimo para el logro mis aspiraciones.

Agradecimiento

Agradezco a la Universidad Nacional Federico Villarreal y en particular a la Facultad de Psicología, por haberme acogido y apoyado durante estos años en mi formación como Psicólogo Educativo.

Mi gratitud a cada uno de los profesores que tuve y compañeros de estudios, quienes con sus ideas y conocimientos contribuyeron en mi aprendizaje y formación profesional.

Quiero agradecer especialmente a mi profesor guía Hugo Montes de Oca por su constante apoyo, consejos, paciencia y por sus numerosos aportes que ha realizado a mi desarrollo profesional y durante el período que desarrollé esta tesis.

Agradezco profundamente a mi familia por apoyarme constantemente y brindarme el entorno necesario para llevar a cabo mis objetivos y anhelos.

Índice

Portada	I
Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Índice de contenido	IV
Lista de tablas	VII
Lista de figuras	VIII
Resumen	IX
Abstract	X

Índice de contenido

I. Introducción	11
1.1 Descripción y formulación del problema	14
1.2 Antecedentes de la Investigación	17
1.2.1 Antecedentes internacionales	17
1.2.2 Antecedentes nacionales	19
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo general	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
1.4 Justificación	22
1.5 Hipótesis	23
1.5.1 Hipótesis general	23

II. Marco teórico	24
2.1 Bases Teóricas	24
2.1.1. Interacciones didácticas	24
2.1.2 Competencias conductuales del docente	26
2.1.3 Juegos de lenguaje de la práctica docente	28
2.1.4 Discurso didáctico	30
2.1.5 Evaluación de desempeños académicos	32
2.1.6 Ámbitos del desempeño didáctico	35
2.1.6.1 Planeación	35
2.1.6.2 Exploración	36
2.1.6.3 Ilustración	36
2.1.6.4 Retroalimentación	37
III. Método	
3.1 Tipo de investigación	38
3.2 Ámbito temporal y espacial	38
3.3 Variables	38
3.3.1 Definición de la variable de estudio	38
3.3.2 Operacionalización de la variable	39
3.4. Población y muestra	40
3.4.1 Población	40
3.4.2 Muestra	40
3.5 Técnicas e instrumentos de medición	41
3.5.1 Validez	41
3.5.1.1 Validez de contenido	41

3.5.1.2 Validez de constructo	42
3.5.2 Confiabilidad	43
3.6 Procedimiento	44
IV. Resultados	46
4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos	46
4.1.1 Características del desempeño Didáctico	47
4.1.2 Ámbitos del Desempeño Didáctico	48
4.1.2.1 Análisis del ámbito de Planeación	49
4.1.2.2 Análisis del ámbito de Exploración	50
4.1.2.3 Análisis del ámbito de Ilustración	51
4.1.2.4 Análisis del ámbito de Retroalimentación	52
4.1.3 Análisis del desempeño didáctico según años de experiencia	54
4.1.4 Análisis del desempeño didáctico según tipo de asignatura	56
4.1.5 Análisis del desempeño didáctico según sexo	58
V. Discusión	60
VI. Conclusiones	67
VII. Recomendaciones	69
VIII. Referencias	71
Anexos	76

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de operacionalización de la variable	39
Tabla 2. Muestra de profesores de ciencias empresariales	40
Tabla 3. Validez de la lista de chequeo según el juicio de expertos	42
Tabla 4. Total de confiabilidad de la lista de chequeo de evaluación del desempeño didáctico	43
Tabla 5. Confiabilidad de la lista de chequeo por dimensiones	43
Tabla 6. Ficha técnica de lista de chequeo de evaluación del desempeño didáctico	44
Tabla 7. Categorización global del desempeño didáctico a través de percentiles	46
Tabla 8. Estadísticos generales del desempeño didáctico	47
Tabla 9. Niveles de desempeño didáctico de acuerdo a los puntajes globales	48
Tabla 10. Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de Planeación	49
Tabla 11. Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de exploración	50
Tabla 12. Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de ilustración	51
Tabla 13. Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de retroalimentación	53
Tabla 14. Niveles de desempeño didáctico según años de experiencia	54
Tabla 15. Niveles de desempeño didáctico según tipo de asignatura	56
Tabla 16. Análisis del desempeño didáctico según sexo	58

Índice de figuras

Figura 1. Factores que configuran una interacción didáctica	24
Figura 2. Elementos mínimos para el diseño de una situación de evaluación	33
Figura 3. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Planeación	49
Figura 4. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Exploración	51
Figura 5. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Ilustración	52
Figura 6. Porcentaje de niveles obtenidos en el ámbito de Retroalimentación	53
Figura 7. Porcentaje de los niveles obtenidos en el puntaje global del desempeño didáctico según años experiencia	55
Figura 8. Porcentaje de los niveles obtenidos en el puntaje global del desempeño didáctico según tipo de asignatura	57
Figura 9. Porcentaje de los niveles obtenidos en el puntaje global del desempeño didáctico según sexo	59

DESEMPEÑO DIDÁCTICO EN PROFESORES DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE UN INSTITUTO SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA

Soto Aguilar, Jesús Henry

Facultad de Psicología, UNFV

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar el desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima. Lo realizado se sustenta en el modelo conductual de interacción didáctica propuesto por Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. (2011). El modelo propone que el ejercicio didáctico del docente puede ser ubicado en cuatro ámbitos de desempeño en los cuales se desarrollan habilidades y competencias específicas: 1) planeación, 2) exploración de repertorios de entrada, 3) ilustración, y 4) retroalimentación. Para ello se utilizó un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo comparativo, en donde la muestra de estudio estuvo conformada por docentes en ejercicio de carreras de ciencias empresariales. Para el desarrollo de este estudio se elaboró una lista de chequeo para la evaluación del desempeño didáctico, adaptado de los autores ya mencionados, a través del método de observación de clases a partir de sesiones videograbadas. Los resultados muestran que los profesores exhiben desempeños didácticos no coherentes entre su decir y hacer, así como aspectos de mejora en la dirección de una práctica docente auspiciadora de estudiantes competentes.

Palabras claves: desempeño didáctico, ciencias empresariales, interacción didáctica, aspectos de mejora.

Abstract

The main objective of this research was to determinate the didactic performance of business science teachers at a higher institute in Lima. What is done is based on the behavioral model of didactic interaction proposed by Acuña, K., Irigoyen, J. J. and Jiménez, M. (2011). The model proposes that teacher's didactic exercise can be located in four areas of performance in which specific skills and competences are developed: 1) planning, 2) exploration of input repertoires, 3) illustration, and 4) feedback. To this end, a descriptive comparative non-experimental research design was used, in which the study sample was made up of teachers in business sciences. For the development of this study, a checklist was elaborated to evaluate the didactic performance, adapted from the aforementioned autor, through the method of classroom observation from videotaped sessions. The results show that professors exhibit non-coherent didactic performances between their saying and doing as well as aspects of improvement in the direction of a sponsoring teaching practice of competent students.

Keywords: didactic performance, business sciences, didactic interaction, improvement aspects.

I. Introducción

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de desempeñarse de manera efectiva e innovadora en la generación de conocimiento y en la solución de problemas, tomando en cuenta los retos que plantea el siglo XXI respecto a la vigencia del conocimiento y la modificación continua del mismo; produciéndose así, transformaciones en los modos tradicionales de la actividad científico-tecnológica. Asimismo, la ciencia y la tecnología son factores esenciales en el desarrollo social y económico de las sociedades; y por ello, el proceso de formación de estudiantes de las múltiples disciplinas científicas y tecnológicas deben estar alineado a los cambios y tendencias de la globalización, si se desea enfrentar los desafíos de competitividad global del nuevo siglo.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología es un objetivo de alto interés nacional y que es responsabilidad de las políticas públicas y privadas impulsarlas, en razón de que constituyen elementos esenciales de progreso vinculadas a las actividades productivas y de servicio social. En efecto, la promoción del desarrollo científico y tecnológico del país es señalado como deber del Estado Peruano (Constitución Política de Perú, 1993. Art. 14); y en esta dirección, la Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CTI) N° 28303 menciona dicha responsabilidad y establece, entre otros aspectos, la definición del SINACYT y del CONCYTEC como entidades gestoras del desarrollo de la investigación científica en los diversos sectores del país.

Al respecto, las investigaciones en el área de la educación, específicamente en relación a la enseñanza de la ciencia y la tecnología, tiene como objetivo identificar y

comprender el rol decisivo que posee la docencia en tiempos actuales; desde la base de una educación orientada al desarrollo de nuevas competencias pedagógicas y de investigación. Consecuentemente, la Ley universitaria N° 23733 Art. 87. señala como deberes de los Profesores Universitarios: “Perfeccionar permanentemente sus conocimientos y su capacidad docente y realizar labor intelectual creativa”. En este sentido la formación en la docencia va desde la delimitación de políticas de promoción intelectual, tendientes a fortalecer la profesionalización docente, hasta la propuesta de programas específicos de formación y actualización disciplinaria.

A partir del proceso de formación como docentes de ciencias, las experiencias en el ejercicio profesional, nos hace asumir que la enseñanza de las ciencias, es particular en cada profesor que la ejerce, favoreciendo o no la promoción de habilidades y competencias científicas en el aula. Por todo lo aquí mencionado, se señala como acto fundamental, el análisis de las variables y procesos que participan en la formación de nuevos profesionales; razón por la cual, la presente investigación aborda la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la tecnología desde el modelo de interacciones didácticas, con relación a la participación de los ámbitos del desempeño didáctico en la enseñanza. Sobre estas inquietudes determinaremos el desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un Instituto de educación superior de Lima Metropolitana, desde las formas en que los profesores planifican, exploran, ilustran y retroalimentan los desempeños académicos y las interacciones didácticas en el aula.

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el capítulo uno se abordan aspectos relacionados al problema de investigación: la fundamentación y formulación del

problema, los antecedentes del estudio, tanto internacionales como nacionales, el objetivo general y los específicos, la justificación del estudio, y la hipótesis de investigación

El capítulo dos está referido al marco teórico, en donde se presentan así como las bases teóricas del modelo conductual con respecto al desempeño didáctico en profesores.

En el capítulo tres se presenta el método de la investigación que comprende: el diseño de investigación, la operacionalización de la variable, la descripción de la población y la muestra, las técnicas de recopilación de datos a través de la lista de chequeo de evaluación del desempeño didáctico, y el procedimiento estadístico para el análisis y la interpretación de resultados.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de la investigación con respecto a la variable desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales según años de experiencia, tipo de asignatura, y según sexo.

Finalmente en el capítulo cinco se presenta la discusión de los resultados, las conclusiones del estudio y las recomendaciones; así como los anexos.

1.2 Descripción y formulación del problema

La enseñanza de la ciencia y la tecnología en los últimos años se ha convertido en un interesante foco de estudio e investigación desde distintas aproximaciones y metodologías para abordarla. Es por ello, que la formación del profesorado de ciencias o profesionales que incursionan en esta labor también ha sido objeto de estudio, ya que es en esta etapa en donde los sujetos adquieren orientaciones hacia su práctica y rol docente.

En efecto, la importancia de la enseñanza de las ciencias es hoy plenamente reconocida por los organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el BID. Los estudios recientes sobre la calidad de la educación a nivel mundial demuestran los pocos avances observados en nuestro país, a pesar del incremento de inversiones y aplicaciones tecnológicas (UNESCO, 2015; OCDE, 2016). Lo reportado ha llevado a proponer en los currículos escolares la introducción de propuestas que contribuyan al desarrollo de capacidades científicas y favorezcan, a su vez, el interés y el gusto por el aprendizaje.

Por otro lado, el siglo XXI ha sido denominado como “la era de la información y el conocimiento”, en el cual el desarrollo tecnológico y del entorno digital, han generado una revolución en la forma de producir conocimiento, y compartir y acceder a la información. Asimismo, estos nuevos recursos tecnológicos se están introduciendo cada vez con mayor presencia en los entornos educativos de los diferentes niveles de instrucción, en donde el aprendizaje y la enseñanza científico-tecnológica no han sido ajenos a estos cambios e innovaciones. No obstante, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los espacios educativos, podrían estar agregándose a la práctica docente como un recurso más para hacer lo mismo o quizás de

otra manera; por lo que es fundamental, que las tecnologías digitales puedan integrarse en el proceso educativo con enfoques metodológicos (García, 2012). En ciertos sectores del ámbito educativo aún se discute sobre la utilidad de las tecnologías digitales, para que éstas sean integradas con estrategias didácticas de manera pertinente a las condiciones y objetivos que se pretenden alcanzar.

Un aspecto relevante en esta investigación es el perfil diferenciado de los docentes en la enseñanza de las ciencias empresariales en la educación técnica superior. En la mayoría de los casos los profesionales que ejercen la docencia no son educadores de formación, no obstante, por motivos vocacionales deciden incursionar en la labor docente, teniendo como insumo valioso su experiencia profesional y los conocimientos de su disciplina. Sin embargo, no es suficiente con contar con el dominio del conocimiento disciplinar para asumir un rol docente como facilitador de aprendizajes; sino también, contar con habilidades pedagógicas y didácticas que sean relevantes en su ejercicio instruccional.

En consecuencia, el cómo enseñar es una preocupación constante de los docentes de ciencias, principalmente en cómo regular su desempeño didáctico y cómo establecer desempeños efectivos y variados en los estudiantes. En este sentido, una de las implicaciones educativas apunta a la necesidad de diseñar y planificar programas de capacitación docente en el área de la enseñanza de las ciencias, considerando que no solo basta con capacitar a los maestros en los contenidos disciplinarios de las asignaturas que dirigen, sino también en herramientas pedagógicas e instrumentación de aprendizajes como desempeños competentes (Acuña, Irigoyen, y Jiménez, 2011). Por ello, a lo largo de los últimos años, han surgido metodologías educativas innovadoras, como respuestas a esta

búsqueda de mejorar la enseñanza tales como: el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por indagación, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, etc. (Quinquer, 2004), todos ellos con implicaciones altamente relevantes.

Lo mencionado sugiere profundizar el estudio del ejercicio docente desde las formas en que los profesores presentan las actividades, la participación que se otorga a los estudiantes, y el cómo se evalúan los desempeños académicos. Se requiere que estos aspectos se desvinculen de los métodos de enseñanza tradicional y se acerquen a métodos que propongan la participación activa del estudiante, y promuevan experiencias que estimulen el pensamiento crítico y la capacidad para investigar. Consecuentemente, se espera que las metodologías educativas apropiadamente aplicadas, capaciten a los docentes para enfrentar los desafíos del nuevo siglo; y esta condición demanda que el docente, encargado de dirigir el proceso instruccional para la formación y desarrollo de profesionales competentes, sea capaz de mediar efectivamente la interacción del estudiante con los saberes disciplinares, así como su vinculación con la dinámica laboral y social (Acuña et al. 2011).

A partir de las reflexiones anteriores nuestra pregunta es la siguiente: ¿Cómo es el desempeño didáctico en los profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana?

1.2 Antecedentes de la Investigación

1.2.1 Antecedentes internacionales

Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. (2011), desarrollaron una investigación titulada *Análisis de la percepción del desempeño docente en profesores de ciencias*. El propósito del estudio fue caracterizar la percepción de profesores de ciencias naturales y ciencias sociales de Educación Superior relacionada sobre sus desempeños con aspectos pedagógico-didácticos. (planeación, evaluación de repertorios de entrada, ilustración y retroalimentación). Las conclusiones del estudio dan cuenta que los profesores exhiben una percepción de sus desempeños poco coherentes entre su decir y su hacer en la dirección de una práctica docente auspiciadora de estudiantes competentes. En relación a las categorías de ilustración y retroalimentación los indicadores no mostraron diferencias significativas en función de los dos grupos.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004), desarrollaron una investigación titulada *Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria*. En dicho estudio se analizó el desempeño didáctico desde cuatro áreas: planeación instruccional, evaluación, modalidad de enseñanza y variaciones en material didáctico. Los hallazgos señalaron que la mayor parte de los profesores se distribuyeron en niveles bajos de desempeño, indistintamente de la categoría, esto es, el quehacer docente no se ajustó a los requerimientos conceptuales u operacionales disciplinares ni mostró variaciones en correspondencia con las formas de modelado o de retroalimentación que necesariamente requieren de la participación del aprendiz momento a momento.

Por su parte Zanocco G. (2009), llevó a cabo una investigación titulada *La evaluación en docentes de química en ejercicio: Entre el discurso y la práctica. Un estudio de casos*. En dicha investigación se tuvo como objetivo comprender las finalidades de las prácticas evaluativas y las nociones teóricas subyacentes de profesores en ejercicio de colegios de la Región Metropolitana de Chile. Los hallazgos dan cuenta que los profesores mantienen una práctica evaluativa enmarcada en una orientación tradicional, centrada en el profesor, con una disminuida participación del estudiante. Predominando su experiencia práctica, rutinas y saberes académicos.

Otro estudio es realizado por Gonzales, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. y Collao, P. (2011). el cual lleva como título *Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores*. Esta investigación intentó conocer la relación entre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la docencia de los profesores. Los resultados arrojaron que los cursos en que el estudiante evidencia un aprendizaje superficial coinciden con aquellos en los que predomina una percepción negativa sobre el contexto en el cual se desarrolla la experiencia de aprendizaje, y en los cuales el docente aglutina el saber convirtiéndose en transmisor de información. Sin embargo, en las áreas de Sociales y Humanidades se presentaron percepciones positivas en virtud de que los profesores trabajan centrándose en el alumno.

1.2.2 Antecedentes nacionales

Tolentino, L. (2013), desarrolló una investigación titulada *Desempeño didáctico y académico del docente relacionado a la satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Los resultados observados mostraron que los docentes de enseñanza superior no emplean estrategias para facilitar el aprendizaje como: resolución de problemas, estudio de casos, discusión guiada, análisis, etc. Otro aspecto en donde se mostró mayor disconformidad fue el no utilizar los resultados de evaluación para retroalimentar el desempeño de los estudiantes, es decir, no están demostrando que conocen con suficiencia los propósitos pedagógicos de los elementos del desempeño didáctico.

Palomino F. (2012). Realizó un estudio llamado *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres*. Para dicho estudio se evaluó el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes, sobre cuatro dimensiones: a) estrategias didácticas, b) materiales didácticos, c) capacidades pedagógicas y d) responsabilidad en sus funciones laborales. Se observó que en la dimensión “Estrategias Didácticas” el 97% de docentes, pocas veces o casi nunca dirige las discusiones de grupo y no se presenta la programación del curso y los objetivos. Solo el 52% casi siempre plantea preguntas que permiten ampliar los conocimientos y e incentivan la participación de los estudiantes.

Por su parte Fuentes, H. (2010), llevó a cabo una investigación titulada *La didáctica del docente y el grado de aceptación por el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú*. Se evaluó la didáctica universitaria, según la percepción de los alumnos y el grado de

aceptación respecto a la formación profesional que vienen recibiendo. Los resultados de la investigación mostraron que el 53% y 18% de los encuestados señalan que pocas veces y nunca, respectivamente, los docentes emplean diversos métodos de enseñanza y aprendizaje. Un 38% y 24% señalan que pocas veces y nunca, respectivamente, sus docentes emplean materiales didácticos a fin de que se optimice el aprendizaje.

Otro estudio es realizado por Bujaico, M. (2015). El cual lleva como título *Evaluación del desempeño docente y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer año en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica – 2012*. Dicha investigación evaluó la variable desempeño docente desde indicadores como: desarrollo de los contenidos, metodología de enseñanza, uso de medios y materiales didácticos, evaluación de desempeños, y actividades pedagógicas; y la variable rendimiento académico. De acuerdo con los datos proporcionados por los estudiantes tenemos que los docentes tienen un desempeño entre malo y regular totalizando casi un 81%. Se observó que los estudiantes opinan que el desempeño docente en el dominio pedagógico es deficiente en un 35%.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

OG Determinar el nivel de desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana.

1.3.2 Objetivos específicos

O1 Identificar el desempeño didáctico en el ámbito de planeación en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana.

O2 Identificar el desempeño didáctico en el ámbito de exploración en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana.

O3 Identificar el desempeño didáctico en el ámbito de ilustración en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana.

O4 Identificar el desempeño didáctico en el ámbito de retroalimentación en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana.

O5 Identificar el desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana según años de experiencia.

O6 Identificar el desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana según tipo de asignatura.

O7 Identificar el desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana según Sexo.

1.4 Justificación

La realización del presente trabajo de investigación se justifica por las siguientes razones:

A nivel teórico en la medida en que brinda un conjunto de conocimientos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la ciencia y la tecnología respaldadas en el marco de la teoría conductual, el cual se caracteriza por buscar la claridad de los conceptos y categorías. En este análisis, la conducta vinculada a la enseñanza es denominada “Desempeño Didáctico” en términos de habilidades y competencias para enseñar. En efecto, la orientación pedagógica del docente (o del modelo educativo institucional), es un factor decisivo en el planteamiento de objetivos instruccionales y formas de instrumentación de interacciones didácticas; y por ello resulta relevante conocer las finalidades epistemológicas de los elementos del desempeño didáctico en términos conductuales.

A nivel metodológico se tiene presente que la formación de profesores relacionados al proceso de enseñanza–aprendizaje de contenidos científicos y tecnológicos requiere de un enfoque en donde los procesos instruccionales, para la formación de competencias, modifique las formas tradicionales de transmitir y memorizar contenidos en los diversos escenarios educativos. En este sentido, la concepción que tenga el docente sobre la planeación de sesiones de aprendizaje, la evaluación y retroalimentación de desempeños académicos, e instrumentación de interacciones didácticas en la formación de estudiantes competentes; permita auspiciar situaciones y experiencias significativas al desarrollo académico y el ejercicio profesional, dadas las nuevas condiciones de acceso y manejo de la información. Como resultado, la educación técnica ocupa un rol fundamental

en la generación y desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes en la formación profesional.

A nivel social permite dar conciencia del papel del profesor en el contexto de la educación superior, de manera que los docentes de ciencias aplicadas puedan auspiciar y ser gestores de ambientes de aprendizaje facilitadores de profesionales competentes que puedan adaptarse innovando con referencia a los múltiples cambios y requerimientos que la sociedad demanda. Lo mencionado da cuenta de la preparación teórica y metodológica del docente para una interacción didáctica variada y efectiva; de ahí que se plantee la necesidad de diseñar, planificar e instrumentar programas de formación para profesores en el ámbito disciplinar y pedagógico.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

H₁ El desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana se encuentra predominantemente en el nivel logrado.

II. Marco teórico

2.1 Bases teóricas

2.1.1 Interacciones didácticas

El concepto de interacción didáctica como segmento analítico de las interacciones educativas (episodios instruccionales) constituye una aproximación conductual para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de formación, referido a las variables psicológicas y pedagógicas que interactúan en este proceso (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2011). En ella se analizan las competencias disciplinares del docente y estilos de interacción; con la mediación instruccional (explicitación de criterios disciplinares, exploración de repertorios, ilustración, evaluación); con el estudiante (aptitudes, conocimiento previo, competencias), así como con los objetos referentes (longitud, sintaxis, expositivo, narrativo y explicativo, si contiene gráficos e imágenes, la duración, si son estáticas o en movimiento).

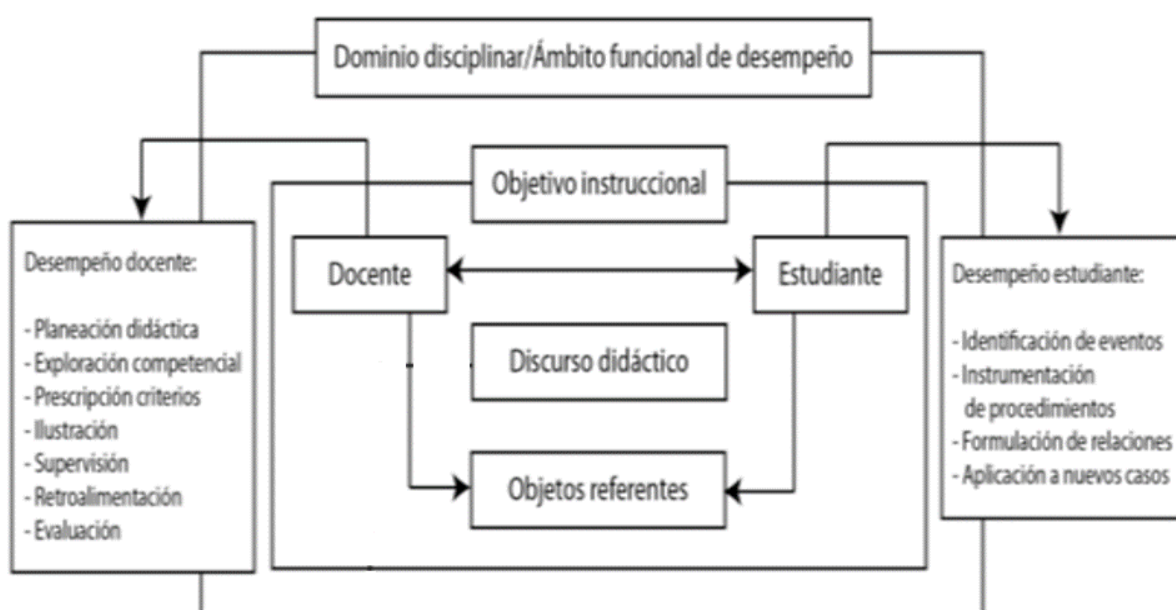


Figura 1. Factores que configuran una interacción didáctica. (Tomado de Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011, p. 85).

Dentro de la propuesta de interacción didáctica (Acuña, Irigoyen, y Jiménez, 2011, 2013) las derivaciones más resaltantes son: a) Los criterios de ajuste requeridos para el profesor y para el estudiante, y las relaciones con los objetos referentes en el proceso de formación, se determinan por el ámbito convencional de la disciplina que se enseña-aprende; b) el contexto convencional de la disciplina que se enseña-aprende se constituye por los juegos de lenguaje y sus modalidades en lo conceptual, en lo procedimental y en lo actitudinal; c) los criterios de logro se derivan del objetivo instruccional, y estos a su vez de los juegos lingüísticos y/o sus modalidades (identificación de los hechos, preguntas pertinentes, aparatología, observación, representación, inferencia y conclusiones), además de las modalidades lingüísticas involucradas por parte del estudiante (observar, escuchar, señalar, hablar, leer y escribir); d) las modalidades del discurso didáctico como estrategias instruccionales (ilustración, ejemplificación, moldeamiento) pertinentes al ámbito convencional de la disciplina, los diferentes juegos de lenguaje, el objetivo instruccional y los desempeños a entrenar, estableciéndose así, estilos o formas de interacción del profesor en las interacciones didácticas; e) las interacciones del estudiante con los objetos referentes analizados como comprensión lectora en términos de los tipos de tarea (identificar, relacionar, formular, elaborar), su nivel funcional y la morfología de la respuesta o como conducta de estudio (Ibáñez, 2007).

Irigoyen et al. (2007) han enfatizado tres aspectos en la formación especializada de la docencia para llevar a cabo una mediación pertinente de saberes. Esta formación requiere de aspectos disciplinares (conjunto de prácticas conceptuales, procedimentales y de medida), aspectos pedagógico–didáctico, así como de una formación en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia.

Sobre estas descripciones, se muestra el análisis del cómo se estructuran las interacciones didácticas en la práctica cotidiana del docente para el desarrollo de competencias, habilidades y dominio de conceptos relacionados con la ciencia y la tecnología; y qué tipo de interacciones tienen los estudiantes con el material de estudio, con el discurso didáctico y con los objetos de conocimientos (Mares y Guevara, 2004). Por consiguiente, la concepción que tenga el docente con respecto a la enseñanza y el aprendizaje establecerá el estilo de interacción del docente.

2.1.2 Competencias conductuales del docente

El concepto de competencia tiene una infinidad de definiciones según los diferentes marcos conceptuales de los que parte para su análisis. Ribes (2011) refiere que el concepto de competencia, como concepto técnico, debe incluir dos aspectos: la especificación del desempeño y la especificación de los criterios que dicho desempeño debe satisfacer. Desde este punto de vista, ser competente consiste en exhibir desempeños que satisfacen criterios diferenciados que incluyen el logro a cumplir y la manera o maneras de hacerlo; sea este conceptual, metodológico, instrumental y/o actitudinal (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013). Esto quiere decir que las actividades que definen una competencia no son fijas, sino que su composición y organización son variables dependiendo del criterio funcional que satisface (Padilla y Pérez-Almonacid, 2012), lo cual implica necesariamente un desempeño que tiende a ser efectivo ante condiciones variantes (Ribes, 2006).

Por otro lado Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Carduño y Carpio (2014) señalan que en la medida que el individuo desarrolla habilidades, su repertorio conductual se diversifica y surge la posibilidad de interactuar en situaciones en las que: a) se puede

satisfacer un criterio conductual de diversas posibles formas, b) se pueden satisfacer diversos criterios conductuales con base en el mismo tipo de desempeño, y c) se pueden satisfacer múltiples criterios con diversas formas de desempeño. En otras palabras, se es competente cuando un individuo puede variar su desempeño sin depender de una forma particular para el cumplimiento de criterios conductuales. En congruencia con lo anterior, Ribes (2006) señala que ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo, ser experto o tener conocimiento acerca de algo.

Al respecto, Ibáñez (2007) en su análisis de las competencias profesionales, señala que estas son capacidades del docente para desempeñarse eficazmente ante determinados problemas sociales, además de resolver problemas pertinentes a su disciplina profesional. Es decir, se aprende a ser competente en la medida en que se aprenden criterios de ejercicio y desempeños de los diferentes saberes conceptuales, procedimentales y de medida (Acuña et al., 2013, p. 28). Por consiguiente, se enfatiza que las competencias no pueden desvincularse de la práctica en los que se adquieren y se aplican, por lo que se postula la necesidad de enseñar a los estudiantes a poder transferir lo aprendido de una situación concreta a otros diferentes escenarios (Acuña et al., 2013, p.34).

Con base en lo mencionado anteriormente, para que el desempeño instruccional sea calificado como competente, es necesario un hacer efectivo y con pertinencia a la disciplina en términos de: a) cumplir con eficacia los criterios de logro de la disciplina que enseña; b) expresar claramente los desempeños para satisfacer el criterio; c) dar ejemplo o ilustrar los desempeños que satisfacen el criterio; d) instrumentar las condiciones necesarias para que el estudiante practique el “cómo” se logra el criterio, y e) retroalimentar los aciertos y/o errores a lo largo de las actividades de aprendizaje,

procurando que el sujeto genere a partir de su propia ejecución los moduladores de la misma (Ibáñez y Ribes, 2001; Ribes, 1981, 1989, 1990; Varela, 1998).

En conclusión, el modelo de competencias propone que en los diferentes niveles de enseñanza, el docente expone al estudiante en formación a tareas variadas y situaciones problema que sean funcionalmente significativos; y que permitan al estudiante la adquisición de los desempeños requeridos por los criterios disciplinares específicos. En consecuencia, la investigación del aprendizaje en instituciones educativas desde el modelo conductual se dirige a determinar aquellas condiciones necesarias bajo las cuales el desempeño del estudiante en interacción con el profesor y los objetos referentes logre satisfacer nuevos criterios de logro. Por ello, el análisis de competencias no puede ser evaluado en un sólo momento o en una sola modalidad, o analizado como el cumplimiento de criterios en situaciones concretas; ya que este concepto está referido a colecciones de hechos en condiciones variantes (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013, p. 27). Lo resaltado, tiene un valor relevante sobre los objetivos de la educación, así como sus implicaciones sobre los criterios, métodos y sistemas de evaluación que se aplican en las instituciones de educación superior (Ibáñez, 2007).

2.1.3 Juegos de lenguaje de la práctica docente

Partiendo de la noción de juegos de lenguaje, formulado por Wittgenstein (1953, véase en Ribes, 1993), el lenguaje constituye el medio y los criterios que tipifican las funciones del comportamiento; además dichos juegos suponen criterios implícitos que delimitan el sentido de los usos o prácticas en el desarrollo de la conducta como fenómeno

lingüístico y social. Al respecto Padilla (2006) menciona que un mismo conjunto de actividades puede ubicarse en diferentes juegos de lenguaje en función del “sentido” que tengan para el cumplimiento de un criterio. De esta manera, es posible identificar juegos de lenguaje específicos a las características particulares de los contextos en los que tiene lugar el comportamiento de los individuos, uno de los cuales es el contexto de la educación y el desempeño didáctico en docentes (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998).

Sobre estas premisas, Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004) comentan que el estudio del desempeño didáctico, como establecimiento de prácticas auspiciadoras de aprendizajes, se identifica sobre los criterios bajo los cuales el comportamiento se ajusta o modula a los criterios conceptuales del modelo psicológico. Los juegos de lenguaje de la práctica docente son establecidos en las siguientes prácticas: a) el juego de la planeación, en el cual el docente planea condiciones de aprendizaje que faciliten el desarrollo de habilidades y su transferencia a niveles más complejos de desempeño y explicita los criterios disciplinares y pedagógicos a los que habrá de someterse el desempeño del alumno dependiendo del dominio que se esté formando; b) el juego de la exploración competencial, en el cual el docente identifica la variedad y tipo de competencias precurrentes que modulan la conducta del estudiante y frente a las que habrá de vincular con los criterios disciplinarios; c) el juego de la ilustración, en la cual el docente modela/moldea el desempeño del estudiante a partir de ejemplares pertinentes que participan como guía de la práctica del alumno; d) el juego de la evaluación y retroalimentación, en el cual el docente establece y aplica los criterios específicos para la obtención de los datos conductuales que evidencien el aprendizaje del alumno en función a los indicadores de logro u objetivos instruccionales.

En los procesos educativos de la enseñanza–aprendizaje de contenidos científicos y tecnológicos, lo que se enseña son los juegos de lenguaje como prácticas reguladas por criterios disciplinares, en lo conceptual, metodológico, instrumental y de medida; en donde el docente logra mediar el contacto del estudiante con estos juegos de lenguaje a través de las diferentes modalidades del desempeño (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013). La manera en cómo deberán enseñarse estas prácticas, es generando las circunstancias que faciliten el ejercicio de éstas, por lo que el docente de una disciplina se convierte en un auspiciador de desempeños variados y pertinentes al dominio que enseña. Adicionalmente, la práctica docente tiene como característica fundamental el disponer las circunstancias y criterios para que el estudiante transite de las interacciones con hechos cotidianos a las interacciones con hechos disciplinares (Irigoyen, Jiménez y acuña, 2016).

Finalmente, Padilla (2006) señala la importancia de la enseñanza de los contenidos científicos y tecnológicos junto con las formas de comportamiento que llevaron a la obtención de estos mismos conocimientos ya que conceptos y procedimientos resultan inseparables. En ese sentido, el desempeño ante contenidos científicos y tecnológicos implica necesariamente aspectos conceptuales e instrumentales (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007), en donde el docente cumple la función de auspiciar interacciones efectivas entre el alumno y los referentes de la disciplina, vinculando el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano (Acuña et al., 2013).

2.1.4 Discurso didáctico

El concepto de discurso didáctico fue propuesto inicialmente por Gilbert Ryle (1949, véase en Ibáñez, 2011) en referencia a los medios lingüísticos a partir de los cuales

se enseñan lecciones que resultan en logros intelectuales. Para Ryle, el discurso didáctico es el vehículo por el que una persona practica la enseñanza y éste puede ser escrito o hablado, dirigido a un público o a sí mismo (Ibáñez, 2011, p. 127). El autor señala además que se aprenden lecciones a partir de los ejemplos y las demostraciones, y posteriormente Ribes (1990) recupera el término discurso didáctico como término técnico “puente” para referirse al medio a través del cual se enseña el comportamiento inteligente, desde un enfoque de la Teoría de la Conducta.

Ribes (1990) al analizar la enseñanza del desempeño inteligente en las instituciones educativas, menciona que dicho desempeño se aprende a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico. Para Varela y Ribes (2002, p. 202) el discurso didáctico consiste en exposiciones verbales sobre lo que se debe hacer y no hacer y en cómo hacerlo, además de lecciones prácticas como demostración, ejemplificación, e instrucciones y descripciones que expliciten los criterios bajos los cuales dichos ejemplos y demostraciones son efectivos y las diversas maneras en que otros ejemplos y ejercicios de una competencia pueden también serlo” (p. 202).

Con relación a lo anterior, Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) y Acuña, Irigoyen y Jiménez (2013) señalan que el discurso didáctico como concepto, se utilice solo cuando el habla del docente es efectiva en producir en la conducta del estudiante los efectos esperados conforme a los criterios disciplinares correspondientes. Su efectividad dependerá de la estructura y contenido del habla, además de los conocimientos del estudiante y de sus habilidades. Por ello, el docente además de ser un experto en lo que enseña, deberá de tener conocimientos pedagógicos y didácticos que le permitan auspiciar este tipo de condiciones. (Acuña et al., 2013, p. 72).

Ibáñez (2011) agrega que el discurso didáctico se presenta durante la enseñanza de modo hablado o escrito, o bien puede guardarse y presentarse para otra ocasión. Con relación al modo escrito, autores como Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000), han propuesto el concepto de ajuste lector como interacción que se establece entre un texto y un lector mediado por un criterio de ajuste, que es el requerimiento conductual que el lector debe satisfacer al interactuar con un texto. La interacción del estudiante con el discurso didáctico es el estudio (Ibáñez, 2007).

Finalmente, la modalidad del discurso didáctico es fundamental en los momentos de formación del estudiante con relación a distintos saberes (conceptuales, procedimentales y medida) que requieren del comportamiento en distintas modalidades lingüísticas (observar, escuchar, leer, señalar, hablar y escribir) y de cómo puedan adecuarse efectivamente a los criterios impuestos por el profesor o en los materiales de estudio (Acuña et al., 2013). Por ello, la enseñanza consiste en modelar, ilustrar, ejemplificar, moldear, retroalimentar y evaluar los diferentes desempeños efectivos, evitando confundirlas con prácticas repetitivas, sino como prácticas efectivas y variadas (Carpio e Irigoyen, 2005).

2.1.5 Evaluación de desempeños académicos

Desde la teoría de la conducta podemos concebir el desempeño académico como el conjunto de actividades que el estudiante realiza para aprender (Varela, 2011) en relación con el comportamiento pertinente a un ámbito disciplinar. Por lo tanto, la evaluación de desempeños académicos hace referencia a la constatación del desempeño competente en función de las diferentes prácticas del área de conocimiento como juegos de

lenguaje conceptuales, instrumentales y de medida, y los objetivos instruccionales establecidos (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011).

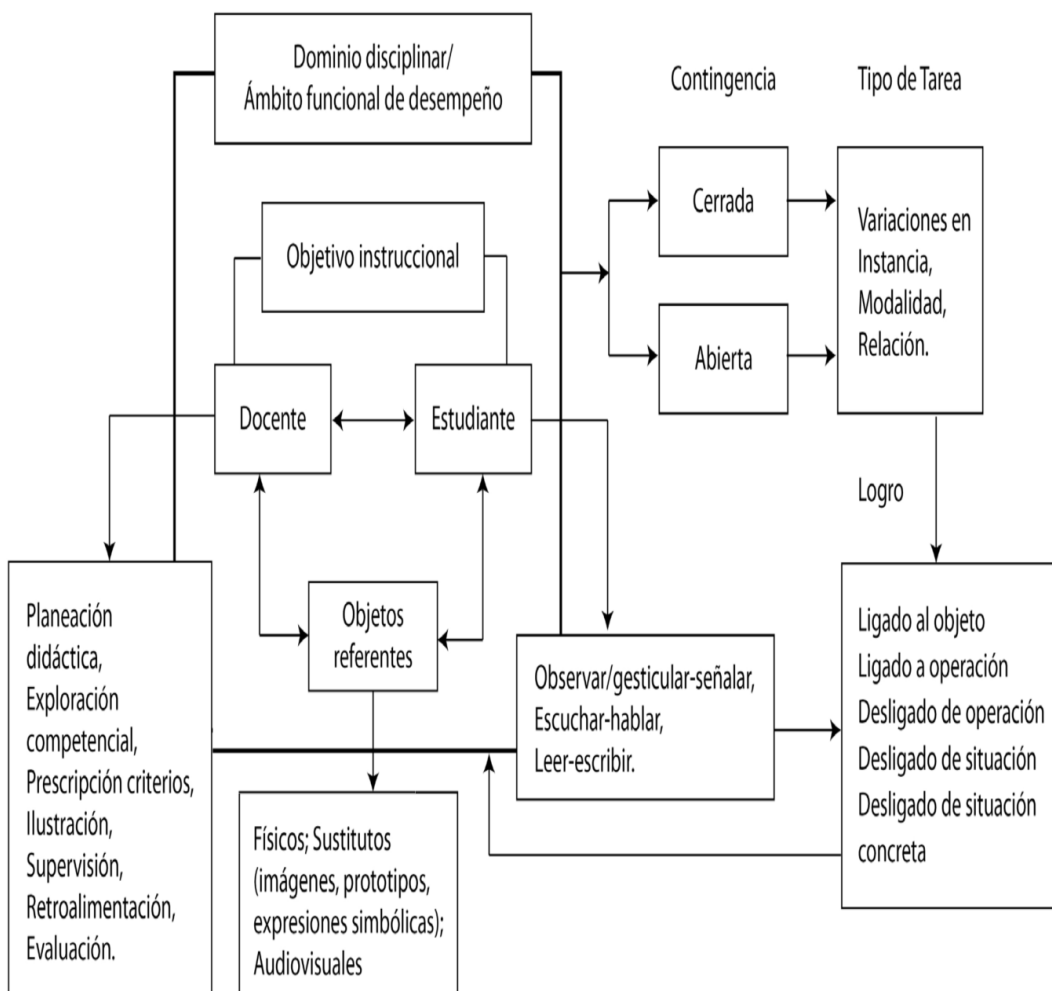


Figura 2. Elementos mínimos necesarios para el diseño de una situación de evaluación. (Tomado de Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011, p. 164).

Jiménez, Irigoyen y Acuña (2011) han propuesto formas de evaluación como parte de las estrategias instruccionales, que permitan caracterizar la manera en que el estudiante entra en contacto con los comportamientos pertinentes de su disciplina de estudio. El modelo de interacciones didácticas explicita que los criterios para evaluar el aprendizaje de contenidos tecno-científicos tendrán que ser congruentes con los siguientes

aspectos: a) los juegos de lenguaje que correspondan al dominio disciplinar; b) la modalidad lingüística en que se presenta el desempeño (señalar, hablar, escribir), c) el modo en que tuvo lugar el aprendizaje; d) la naturaleza de los objetos referentes (físicos o multimedia); e) el tipo de requerimiento de la tarea (cerrado, abierto); y f) la complejidad de la tarea y su nivel funcional (criterio de logro intra, extra y transituacional).

El análisis de los desempeños académicos sólo es posible con evaluaciones que permitan monitorear los cambios en el comportamiento de los estudiantes ante criterios morfológicos y funcionales variantes, ya que las competencias no son directamente evaluables. Por ello, para diferenciarlo del mero ejercicio repetitivo, la evaluación no debiera incluir lo siguiente: a) las características específicas del problema; b) las características de la situacionales del problema; c) características precisas del desempeño, y d) la complejidad del desempeño esperado; considerando la funcionalidad del desempeño y el objetivo instruccional específico (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013, p.28).

Al respecto Ribes (2011) comenta que el aprendizaje se evalúa como ejercicio en situación, hay que elegir situaciones adecuadas para evaluarla, sea ésta de naturaleza práctica (laboratorio o trabajo de campo) o una de naturaleza discursiva, (argumentos, críticas, resúmenes, diseños, comparaciones), por ello, la evaluación del aprendizaje deberá efectuarse en la situación y momento de la enseñanza, en el que ocurre el aprendizaje (Jiménez et al, 2011).

2.1.6 Ámbitos del desempeño didáctico

Sobre el desempeño didáctico generalmente se hace referencia al dominio de la enseñanza relacionado al diseño instruccional. El diseño instruccional es el desarrollo sistemático de las especificaciones de instrucción utilizando la teoría del aprendizaje para garantizar la calidad de la instrucción (Glaser, 1963 véase en Varela, 2011). Esto incluye el desarrollo de materiales didácticos, actividades instruccionales, evaluación de los aprendizajes; dicho de otro modo, lo que hace previamente y/o durante la clase. Los Ámbitos del desempeño didáctico que se han establecido desde el modelo conductual son: Planeación, Exploración, Ilustración, y Retroalimentación (Acuña, Irigoyen, y Jiménez 2011).

2.1.6.1 Planeación

Acuña et al., 2011 mencionan que en este ámbito de desempeño el docente realiza una prospectiva del curso a impartir, en la cual explicita qué se va a enseñar y cómo; así como las maneras pertinentes en que deberán exhibirse los desempeños, tanto por parte del profesor (estrategias instruccionales), como por parte del estudiante (cumplimiento de criterios). Asimismo, es el ámbito en el que se desarrollan habilidades y competencias para describir actividades y situaciones en las que tendrá lugar la interacción con el aprendiz. Para este propósito, el docente debe responder a cuestionamientos sobre qué debe aprender estudiante, para qué y bajo qué situaciones debe aprenderlo y cómo evidenciar que se ha alcanzado el objetivo de logro (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Carduño y Carpio, 2014).

2.1.6.2 Exploración

En este ámbito el docente explora los desempeños precurrentes de sus estudiantes en relación con el curso, es decir, el docente realiza una caracterización del conocimiento previo de los estudiantes. Los indicadores relacionados a esta categoría pudieran ser: si establece contacto referencial con los contenidos curriculares; la caracterización competencial requerida para establecer contacto con los objetos referentes del curso; qué estilos de modalidades lingüísticas exhibe el alumno (Acuña et al., 2011). En este ámbito el que enseña debe identificar y evaluar el comportamiento del estudiante, en términos de las habilidades y competencias previas a la interacción didáctica. El propósito de esta exploración es hacer ajustes al plan elaborado (Silva et al., 2014).

2.1.6.3 Ilustración

En este ámbito de desempeño el docente media el contacto del estudiante con los criterios derivados de la disciplina que se enseña-aprende. La ilustración implicaría la posibilidad de establecer contacto a partir de diferentes modalidades de objetos referentes con los eventos, clases, estados, relaciones y procesos de la disciplina que se enseña-aprende (Acuña et al., 2011). Se ilustran los modos aceptados disciplinariamente de identificación, diagnóstico, planeación y evaluación de problemas y sus posibles soluciones. Es el ámbito en el que se describe al estudiante las características de las habilidades de un experto en la disciplina para la solución de problemas específicos. En ese sentido, Ilustrar consiste en relacionar lingüísticamente al estudiante con las habilidades de otro (Silva et al., 2014).

2.1.6.4 Retroalimentación

Acuña et al. (2011) mencionan que en este ámbito el docente pone en contacto al estudiante con sus propios desempeños, contrastándolos con las maneras pertinentes del desempeño esperado (retroalimentación de errores), o enfatizando la efectividad del desempeño académico en las diferentes situaciones problema (retroalimentación de aciertos). Este ámbito implica habilitar al estudiante para entrar en contacto con su propio desempeño en un momento previo y sus posibles variantes (desempeños que en ese momento eran posibles y que sin embargo no se concretaron). Quien enseña describe al estudiante lo que hizo, para qué lo hizo y en qué situación lo hizo (Silva et al., 2014).

III. Método

3.1 Tipo de investigación

El presente estudio se realizó desde un enfoque de investigación cuantitativo de alcance descriptivo porque se recolectan datos para detallar las características o rasgos significativos del desempeño didáctico en profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana; a través de las valoraciones en el rendimiento de la lista de chequeo “Evaluación del desempeño didáctico”.

Es de diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, debido a que no se realiza la manipulación de variables y en los que solo se observan los fenómenos en un tiempo único para después analizarlos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.2 Ámbito temporal y espacial

La investigación se llevó a cabo en el año 2018 durante los meses de julio, junio y agosto; dentro de las instalaciones del Instituto Peruano de Administración Empresarial sede Surco.

3.3 Variable

3.3.1 Definición de la variable de estudio:

Desempeño didáctico: Es la práctica que tiene como propósitos fundamentales: mediar la interacción del alumno con los referentes disciplinarios; facilitar el ajuste del

comportamiento del alumno a los criterios paradigmáticos; y auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en el alumno (Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jimenez, M., 2011).

3.3.2 Operacionalización de la variable.

En la siguiente tabla se presenta la matriz de operacionalización de la variable y su descripción en dimensiones e indicadores.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable X: Desempeño didáctico	X1: Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos didácticos • Estrategias docente • Objetivo instruccional • Terminología • Criterios de evaluación
	X2: Exploración	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de preguntas • Simulación de un entorno inmediato • Complejidad de las tareas
	X3: Ilustración	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la clase • Uso de materiales • Presentación de modelos • Discurso didáctico • Ejemplos pertinentes
	X4: Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Indicación de aciertos y errores • Actividades de aprendizaje • Actividades de evaluación • Brindar orientaciones • Monitoreo del desempeño • Aprendizaje cooperativo

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población del estudio estuvo conformada por 101 profesores en ejercicio de ciencias empresariales del Instituto Peruano de Administración Empresarial, del año laboral 2018.

3.4.2 Muestra

El tamaño de la muestra está conformado por 72 profesores de ciencias empresariales que tienen a cargo asignaturas de corte conceptual y procedimental en las carreras de Administración de empresas, Administración de negocios internacionales, Administración bancaria, Gestión logística, Contabilidad y Marketing en el Instituto Peruano de Administración Empresarial, del año laboral 2018.

La selección de la muestra se realizó a través del muestreo no-probabilístico de tipo intencional, debido a que se seleccionaron a los profesores que dieron su autorización para participar en el estudio.

Tabla 2

Muestra de profesores de ciencias empresariales

	Años de experiencia		Tipo de asignatura		Sexo	
	<= 5a	>5 a	Conceptual	Procedimental	H	M
Nº de Docentes	29	43	34	38	44	28

3.5 Técnicas e instrumentos de medición

Para fines exclusivos de este estudio, se diseñó y elaboró un instrumento denominado “Lista de Chequeo Evaluación del desempeño didáctico” partiendo de la adaptación del trabajo realizado por Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. (2011); quienes construyeron la “Escala percepción del desempeño docente” la cual mide la variable de desempeño didáctico en profesores de ciencias.

La lista de chequeo está constituida por 30 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: planeación, exploración, ilustración, y retroalimentación. De esta manera se registró el desempeño en aula de los profesores de ciencias empresariales en función a **SI** realiza o **NO** realiza el indicador.

3.5.1 Validez

3.5.1.1 Validez de contenido

Para el propósito de esta investigación, la Lista de chequeo “Evaluación del desempeño didáctico”, pasó por un proceso de validez de expertos, quienes han revisado, anotado observaciones y sugerido mejorar ítems; de los 42 ítems que conformaron el instrumento, con el propósito de que ofrezca datos con un mínimo de margen de error. Para dicho propósito, se seleccionaron cinco expertos, quienes recibieron información acerca de los objetivos de la investigación y operacionalización de la variable, para evaluar aspectos como la claridad, pertinencia, relevancia de los ítems.

El resultado mostró que el instrumento cumple con el objetivo general de evaluar el desempeño didáctico en profesores de ciencias aplicadas; sin embargo, también se presentaron un conjunto de observaciones, críticas y recomendaciones por parte del revisor, que si bien no afectaron de manera determinante el resultado de la validación, permitieron mejorar y/o descartar ítems en función a su pertinencia, relevancia y claridad. De esta manera el instrumento quedó conformado por 38 ítems. Para la obtención de los porcentajes de aprobación de los ítems, se utilizó la media estadística de la valoración obtenida por los expertos participantes.

Tabla 3

Validez de la lista de chequeo según el juicio de expertos

Expertos	Evaluación del desempeño didáctico
	% de aprobación de los ítems
Experto N°1	100 %
Experto N°2	100 %
Experto N°3	90 %
Experto N°4	90 %
Experto N°5	90 %
Promedio de valoración	94 %

3.5.1.2 Validez de constructo

Asimismo, se utilizó el modelo de análisis factorial para la interpretación basada en dimensiones, mostrando dimensionalidad. Para dicho propósito se utilizó el test KMO y Bartlett mostrando una medida de 5.65 y el porcentaje de varianza aplicada por cada factor, que en su totalidad es de 42.60 %.

3.5.2 Confiabilidad

La consistencia interna se calcula a partir del coeficiente alfa de Cronbach la cual permitió identificar y descartar ítems en función a su consistencia en la prueba; quedando de esta manera el instrumento conformado por 30 ítems. Asimismo, la prueba obtuvo un índice global de 0,774 demostrando que es fiable y consistente Internamente. Con respecto a la consistencia por dimensiones, los índices en Planeación e Ilustración son cercanamente aceptables.

Tabla 4

Total de confiabilidad de la lista de chequeo de evaluación del desempeño didáctico

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,774	30

Tabla 5

Confiabilidad de la lista de chequeo por dimensiones

Dimensiones	Estadísticos de fiabilidad	
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Planeación	,533	6
Exploración	,609	5
Ilustración	,545	11
Retroalimentación	,671	8

3.6 Procedimiento

La evaluación se realizó a través del método de observación de clases a partir de sesiones videograbadas. Para tal propósito, se filmaron sesiones completas de clases regulares en donde el observador, haciendo uso de la Lista de chequeo “Evaluación del Desempeño Didáctico” identificó y registró las ocurrencias de las categorías. Se solicitó a los profesores su participación, comentándoles que el propósito de la evaluación es para un estudio interno y que los resultados encontrados ayudarán a identificar oportunidades de mejora en la ruta metodológica institucional y como insumo para la planificación de programas de capacitación docente. Una vez que los profesores fueron evaluados, se les agradeció por su participación y, posteriormente, se analizaron los resultados con pruebas de significancia para cada una de las secciones que constituyen el instrumento.

Tabla 6

Ficha técnica de la lista de chequeo de evaluación del desempeño didáctico

Nombre	Lista de Chequeo de “Evaluación del Desempeño Didáctico”.
Definición del constructo	Es la práctica que tiene como propósitos fundamentales: mediar la interacción del alumno con los referentes disciplinarios, y auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en el alumno. (Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. 2011).

Procedencia	Adaptado de Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M (2011).
Objetivo	Evaluar el nivel de ocurrencia que los docentes le dan a ciertas áreas del desempeño didáctico.
Aspectos que evalúa	Aspectos pedagógicos y didácticos del desempeño docente.
Dimensiones	Planeación, Exploración, Ilustración y Retroalimentación.
Número de ítems	30 Items.
Tipo de instrumento	Lista de chequeo
Consigna	1. <i>Si realiza.</i> 2. <i>No realiza.</i>
Administración	Método de observación de clases

IV. Resultados

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

A continuación, se presentan los resultados respecto a la variable desempeño didáctico. Los resultados obtenidos en el trabajo de campo se tabularon y se analizaron con el software SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), versión 25, con el cual se obtiene información respecto al desempeño didáctico en profesores de un Instituto superior de Lima.

Para la presentación de los resultados bajo la modalidad de niveles, se diseñó el baremo de la prueba; en el que se ha considerado como puntos de corte para la conformación de los niveles (inicio, proceso, logrado) el criterio de franjas de percentiles.

Tabla 7

Categorización global del desempeño didáctico a través de percentiles

Niveles	Inicio	Proceso	Logrado
Puntaje Directo	1-15	16-20	21-30
Puntaje Percentil	1-33	34-66	67-99

4.1.1 Características del desempeño Didáctico

A continuación, mostramos los estadísticos descriptivos generales del desempeño didáctico antes de pasar a presentar los resultados específicos.

Tabla 8

Estadísticos generales del desempeño didáctico

	Total prueba
Media	18.46
Mediana	18.50
Moda	18
Desviación típica	4,49
Mínimo	8
Máximo	27

En la tabla 8, se observa una media de 18.46 obtenida por los docentes de ciencias empresariales. La mediana es igual a 18.50, la moda es 18, mientras la desviación típica es igual a 4.46 (aproximado en centésimas), el puntaje mínimo logrado es igual a 8 (siendo el puntaje mínimo a lograr igual a cero) y el puntaje máximo logrado es 27 (siendo el puntaje máximo a lograr igual a 30). Dentro del proceso de categorización de resultados por niveles, el nivel de la media aritmética permite decir que el desempeño didáctico general se encuentra en el nivel “proceso”.

A continuación, se observa la distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de desempeño didáctico obtenido de la lista de chequeo de desempeño didáctico en los docentes de ciencias empresariales.

Tabla 9

Niveles de desempeño didáctico de acuerdo a los puntajes globales

Nivel global		
	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	16	22.2
Proceso	31	43.1
Logrado	25	34.7
Total	72	100.0

4.1.2 Ámbitos del desempeño Didáctico

En la segunda sección del instrumento, se realizó un análisis de frecuencias de las medias de los indicadores de cada uno de los ámbitos de desempeño (planeación, exploración, ilustración y retroalimentación) a través de la tabla de contingencia.

4.1.2.1 Análisis del ámbito de Planeación

Los resultados obtenidos en términos del ámbito de Planeación podemos resumirlo mediante la siguiente tabla.

Tabla 10

Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de Planeación

Planeación						Total	
Inicio		Proceso		Logrado			
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
15	20.8	38	52.8	19	26.4	72	100.0

En la tabla 10 se observa que de los 72 docentes evaluados, 15 docentes se encuentran en el nivel inicio. Por otro lado, en el nivel proceso, se tiene un total de 38 docentes. Por último se encuentra que 19 docentes se ubican en el nivel logrado. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados, a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

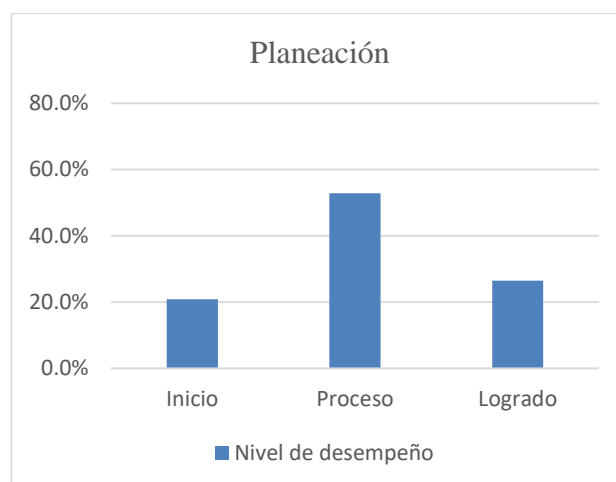


Figura 3. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Planeación

Según los porcentajes obtenidos en el ámbito de Planeación se puede ver la distribución de docentes por nivel de desempeño (cuyo 100% sería los 72 docentes). En el nivel bajo, se ubica el 20.8% de docentes. En el nivel proceso se observa que al 52.8% de docentes, asimismo, el 26.4% de docentes se encuentran en el nivel logrado.

4.1.2.2 Análisis del ámbito de Exploración

Los resultados obtenidos en términos del ámbito de Exploración podemos resumirlo mediante la siguiente tabla.

Tabla 11

Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de Exploración

Exploración						Total	
Inicio		Proceso		Logrado			
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
16	22.2	32	44.4	24	33.3	72	100.0

En la tabla 11 se observa que de los 72 docentes evaluados, 16 docentes se encuentran en el nivel inicio. Por otro lado, en el nivel proceso, se tiene un total de 32 docentes. Por último se encuentra que 24 docentes se ubican en el nivel logrado. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados, a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

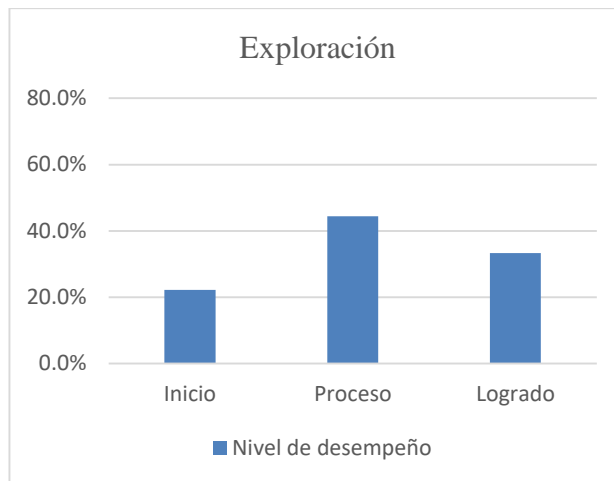


Figura 4. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Exploración

Según los porcentajes obtenidos en el ámbito de Exploración se puede ver la distribución de docentes por nivel de desempeño (cuyo 100% sería los 72 docentes). En el nivel bajo, se ubica el 22.2% de docentes. En el nivel proceso se observa que al 44.4% de docentes, asimismo, el 33.3% de docentes se encuentran en el nivel logrado.

4.1.2.3 Análisis del ámbito de Ilustración

Los resultados obtenidos en términos del ámbito de Ilustración podemos resumirlo mediante la siguiente tabla.

Tabla 12

Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de Ilustración

Ilustración						Total	
Inicio		Proceso		Logrado			
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
5	6.9	31	43.1	36	50.0	72	100.0

En la tabla 12 se observa que de los 72 docentes evaluados, 5 docentes se encuentran en el nivel inicio. Por otro lado, en el nivel proceso, se tiene un total de 31 docentes. Por último, se encuentra que 36 docentes se ubican en el nivel logrado. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados, a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

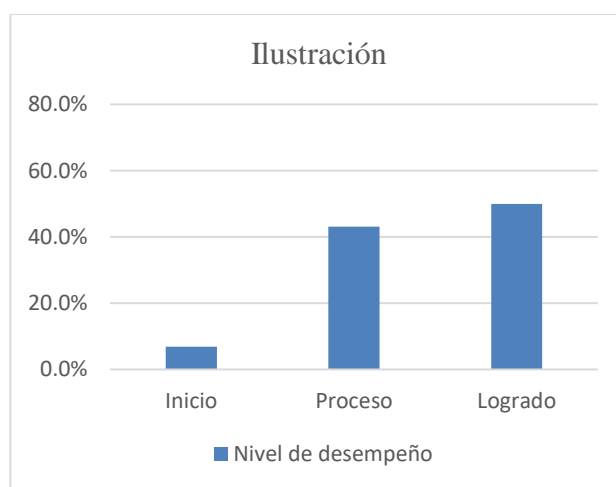


Figura 5. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Ilustración

Según los porcentajes obtenidos en el ámbito de Ilustración se puede ver la distribución de docentes por nivel de desempeño (cuyo 100% sería los 72 docentes). En el nivel bajo, se ubica el 6.9% de docentes. En el nivel proceso se observa que al 43.1% de docentes, asimismo, el 50.0% de docentes se encuentran en el nivel logrado.

4.1.2.4 Análisis del ámbito de Retroalimentación

Los resultados obtenidos en términos del ámbito de Retroalimentación podemos resumirlo mediante la siguiente tabla.

Tabla 13

Nivel de desempeño didáctico en el ámbito de Retroalimentación

Retroalimentación						Total	
Inicio		Proceso		Logrado			
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
17	23.6	27	37.5	28	38.9	72	100.0

En la tabla 13 se observa que de los 72 docentes evaluados, 17 docentes se encuentran en el nivel inicio. Por otro lado, en el nivel proceso, se tiene un total de 27 docentes. Por último se encuentra que 28 docentes se ubican en el nivel logrado. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados, a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

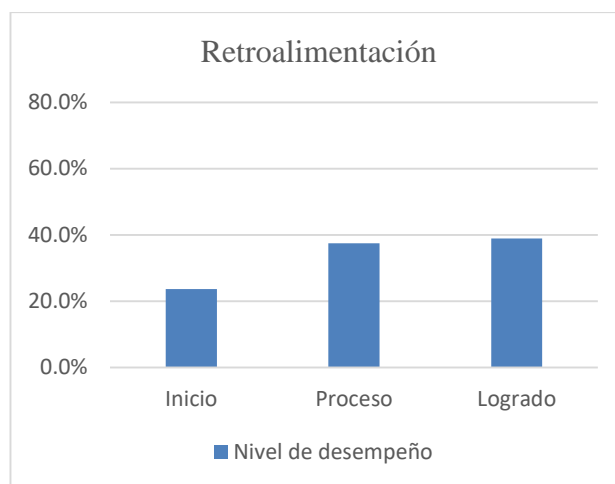


Figura 6. Porcentaje de los niveles obtenidos en el ámbito de Retroalimentación

Según los porcentajes obtenidos en el ámbito de Retroalimentación se puede ver la distribución de docentes por nivel de desempeño (cuyo 100% sería los 72 docentes). En el

nivel bajo, se ubica el 23.6% de docentes. En el nivel proceso se observa que al 37.5% de docentes, asimismo, el 38.9% de docentes se encuentran en el nivel logrado.

4.1.3 Análisis del desempeño didáctico según años de experiencia

Los resultados obtenidos en términos del desempeño didáctico según años de experiencia, se resume en la siguiente tabla.

Tabla 14

Niveles de desempeño didáctico según años de experiencia

	Nivel global						Total	
	Inicio		Proceso		Logrado		Fr	%
	Fr	%	Fr	%	Fr	%		
<= 5 años	8	50.0	12	38.7	8	32.0	29	40.2
> 5 años	8	50.0	19	61.3	17	68.0	43	59.7
Total	16	100.0	31	100.0	25	100.0	72	100.0

En la tabla 14 se observa que en el nivel inicio se encuentran 8 docentes con menos o igual a cinco años de experiencia y 8 docentes con más de cinco años de experiencia, teniendo un total de 16 sujetos en el nivel bajo. Por otro lado, en el nivel proceso, 12 son docentes con menos o igual a cinco años de experiencia y 19 son docentes con más de cinco años de experiencia, teniendo un total de 31 docentes en el nivel medio. Por último, se encuentra que en el nivel logrado se ubican 8 docentes con menos o igual a cinco años

de experiencia frente a 17 docentes con más de cinco años de experiencia, haciendo un total de 25 docentes en esta categoría. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados, a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

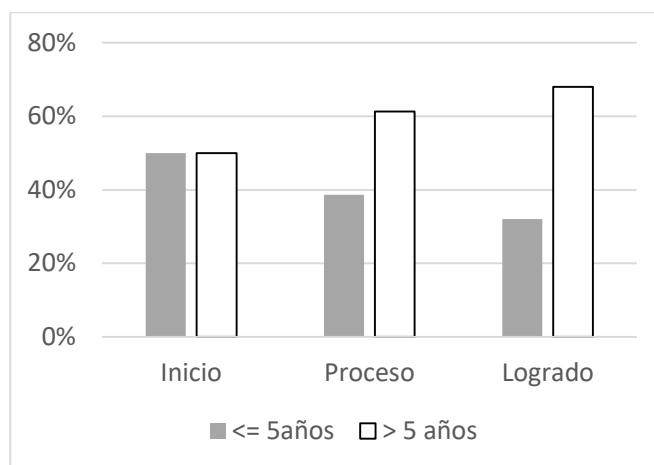


Figura 7. Porcentaje de los niveles obtenidos en el puntaje global del desempeño didáctico según años experiencia

Según los porcentajes totales obtenidos de los niveles del desempeño didáctico (considerando el 100% de sujetos dentro de cada nivel) se puede ver la distribución de los docentes según años de experiencia. En el nivel bajo (cuyo 100% sería 16 sujetos), 50.0% de ellos son docentes con menos o igual a cinco años de experiencia (8 sujetos) frente al 50.0% que son docentes con más de cinco años de experiencia (8 sujetos). En el nivel proceso (cuyo 100% sería 31 sujetos) se observa que el 38.7% son docentes con menos o igual a cinco años de experiencia (12 sujetos) y el 61.3% son docentes con más de cinco años de experiencia (19 sujetos). Por último, tenemos dentro del 100% de sujetos en el nivel alto (que son un total de 25 sujetos) el 32.0 % pertenece a docentes con menos o

igual a cinco años de experiencia (8 sujetos) y el 68.0% son docentes con más de cinco años de experiencia (17 sujetos).

4.1.4 Análisis del desempeño didáctico según tipo de asignatura

Los resultados obtenidos en términos del desempeño didáctico según tipo de asignatura, se resume en la siguiente tabla.

Tabla 15

Niveles de desempeño didáctico según tipo de asignatura

	Nivel global						Total	
	Inicio		Proceso		Logrado		Fr	%
	Fr	%	Fr	%	Fr	%		
Conceptual	10	62.5	16	51.6	8	32.0	34	47.2
Procedimental	6	37.5	15	48.3	17	68.0	38	52.7
Total	16	100.0	31	100.0	25	100.0	72	100.0

En la tabla 15 se observa que en el nivel inicio se encuentran 10 docentes con asignaturas de corte conceptual y 6 docentes con asignaturas de corte procedimental, teniendo un total de 16 sujetos en el nivel bajo. Por otro lado, en el nivel proceso, 16 son docentes con asignaturas de corte conceptual y 15 son docentes con asignaturas de corte procedimental, teniendo un total de 31 docentes en el nivel medio. Por último, se encuentra que en el nivel logrado se ubican 8 docentes con asignaturas de corte conceptual frente a 17 docentes con asignaturas de corte procedimental, haciendo un total de 25 docentes en

esta categoría. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

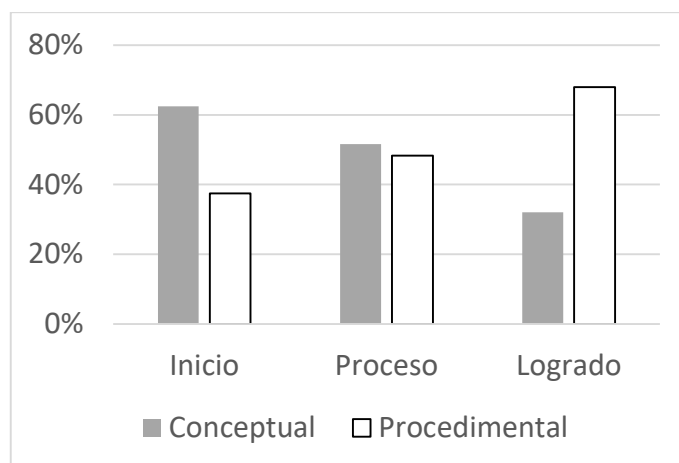


Figura 8. Porcentaje de los niveles obtenidos en el puntaje global del desempeño didáctico según tipo de asignatura

Según los porcentajes totales obtenidos de los niveles del desempeño didáctico (considerando el 100% de sujetos dentro de cada nivel) se puede ver la distribución de los docentes según tipo de asignatura. En el nivel bajo (cuyo 100% sería 16 sujetos), 62.5% de ellos son docentes con asignaturas de tipo conceptual (10 sujetos) frente al 37.5% que son docentes con asignaturas de tipo procedimental (6 sujetos). En el nivel proceso (cuyo 100% sería 31 sujetos) se observa que el 51.6% son docentes con asignaturas de tipo conceptual (16 sujetos) y el 48.3% son docentes con asignaturas de tipo procedimental (15 sujetos). Por último, tenemos dentro del 100% de sujetos en el nivel alto (que son un total de 25 sujetos) el 32.0 % pertenece a docentes con asignaturas de tipo conceptual (8 sujetos) y el 68.0% son docentes con asignaturas de tipo procedimental (17 sujetos).

4.1.5 Análisis del desempeño didáctico según sexo

Los resultados obtenidos en términos del desempeño didáctico según sexo, se resume en la siguiente tabla.

Tabla 16

Niveles de desempeño didáctico según sexo

	Nivel global						Total	
	Inicio		Proceso		Logrado		Fr	%
	Fr	%	Fr	%	Fr	%		
Hombre	14	87.5	19	61.2	11	44.0	44	61.1
Mujer	2	12.5	12	38.7	14	56.0	28	38.8
Total	16	100.0	31	100.0	25	100.0	72	100.0

En la tabla 16 se observa que en el nivel inicio se encuentran 14 docentes hombres y 2 docentes mujeres, teniendo un total de 16 sujetos en el nivel bajo. Por otro lado, en el nivel proceso, 19 son docentes hombres y 12 son docentes mujeres, teniendo un total de 31 docentes en el nivel medio. Por último, se encuentra que en el nivel logrado se ubican 11 docentes hombres frente a 14 docentes mujeres, haciendo un total de 25 docentes en esta categoría. Para poder visualizar de mejor manera estos resultados a continuación mostramos una gráfica con los porcentajes respectivos a estos datos.

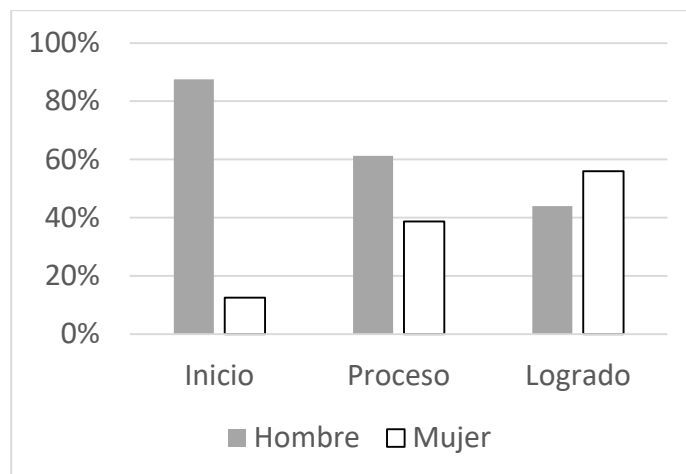


Figura 9. Porcentaje de los niveles obtenidos en el puntaje global del desempeño didáctico según sexo

Según los porcentajes totales obtenidos de los niveles del desempeño didáctico (considerando el 100% de sujetos dentro de cada nivel) se puede ver la distribución de los docentes según años sexo. En el nivel bajo (cuyo 100% sería 16 sujetos), 87.5% de ellos son docentes hombres (14 sujetos) frente al 12.5% que son docentes mujeres (2 sujetos). En el nivel proceso (cuyo 100% sería 31 sujetos) se observa que el 61.2% son docentes hombres (19 sujetos) y el 38.7% son docentes mujeres (12 sujetos). Por último, tenemos dentro del 100% de sujetos en el nivel alto (que son un total de 25 sujetos) el 44.0 % pertenece a docentes hombres (11 sujetos) y el 56.0% son docentes mujeres (14 sujetos).

V. Discusión de resultados

La evaluación de las interacciones de enseñanza y aprendizaje establece marcos referenciales en lo que al desempeño didáctico corresponde: comprender, diseñar y desarrollar la enseñanza. Concretamente, la evaluación del desempeño didáctico ha de promover cambios en los estilos de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje, las cuales posibilitan la autorregulación del proceso instruccional (Castillo, 2002). Esto conlleva a que los docentes, como encargados de dirigir el proceso instruccional, debieran aprender a interactuar con saberes y haceres relativos y parciales, y que requieren una continua reelaboración e integración (Pozo, 2001); y que, por ello, es necesario que el docente deba precisar los desempeños requeridos por la disciplina que se enseña, en respuesta a la serie de habilidades o requerimientos conductuales solicitadas como práctica eficiente y variada del estudiante.

Los resultados de este estudio en relación a los niveles del desempeño didáctico alcanzado por los profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana, muestran un desempeño predominantemente en el nivel proceso, representado por el 43.1% del total de docentes. Asimismo, el 34.7% se ubica en el nivel logrado y el 22.2% del total de docentes se encuentra en el nivel inicio. Estos resultados son interpretados como positivos debido a que nos dan indicios de que un porcentaje alto de los docentes presentan un desempeño didáctico pertinente, efectivo y variado. Tales hallazgos difieren de los reportados por Acuña, Irigoyen, y Jiménez (2011) en donde se mostró la escasa correspondencia entre el decir y hacer del desempeño docente en los ámbitos de planeación, evaluación de repertorios de entrada, y retroalimentación; no mostrándose diferencias en los grupos de ciencias naturales y ciencias sociales en sus

estrategias empleadas. Estas diferencias en los resultados del desempeño didáctico pueden obedecer a que los docentes de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana reciben entrenamiento y acompañamiento en la implementación de herramientas pedagógicas en la instrumentación de interacciones didácticas.

Respecto al análisis de los ámbitos del desempeño didáctico en el ámbito de planeación los resultados evidenciaron que el 52.8% del total de profesores se encuentran en el nivel proceso, el 26.4% se encuentra en el nivel logrado y el 20.8% se encuentran en el nivel inicio. Estos resultados son positivos a lo que esperamos con respecto a la importancia que los docentes les dan a aspectos relacionados con planeación para la implementación de interacciones didácticas pertinentes, ya que los objetivos instruccionales delimitan los desempeños a exhibir por parte del profesor, y por parte del estudiante con respecto a objetos o situaciones referentes, así como las circunstancias en que deberán exhibirse. Estos resultados son contrarios a los encontrados por Palomino F. (2012) en donde se observó que en la dimensión de estrategias didácticas (métodos y procedimientos) los docentes, pocas veces o casi nunca presentan la programación del curso y los objetivos de la sesión; así como los Materiales Didácticos a utilizar. Estas diferencias en los resultados del desempeño didáctico pueden deberse a que los docentes de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana reciben inducción sobre explicitación del indicador de logro en cada sesión de aprendizaje.

En relación al ámbito de Exploración los resultados evidenciaron que el 44.4% del total de profesores se encuentran en el nivel proceso, el 33.3% se encuentra en el nivel logrado y el 22.2% se encuentran en el nivel inicio. Estos hallazgos son positivos porque

dan cuenta que un alto porcentaje de los profesores realizan preguntas para recuperar o explorar los conocimientos previos buscando la participación de los estudiantes, además de mostrar estrategias para proponer actividades o pruebas en donde se explore desempeños prerrecurrentes por parte de los estudiantes que complementen este ámbito. Estos resultados difieren de los encontrados por Zanocco G. (2009) quien reportó que los docentes participantes mantienen una práctica evaluativa enmarcada en una orientación tradicional centrada en el profesor, en la que se mencionan los conocimientos que deberían tener los estudiantes, pero con una disminuida participación de estos. Estas diferencias en los resultados del desempeño didáctico pueden deberse a que los docentes de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana participan constantemente en capacitaciones sobre técnicas de enseñanza centradas en la exploración del conocimiento previo.

Asimismo, en el ámbito de Ilustración se observa que el 50.0% del total de profesores se encuentran en el nivel logrado, el 43.1% se encuentra en el nivel proceso y el 6.9% se encuentran en el nivel inicio. Lo reportado indica resultados positivos en términos de que los docentes muestran variedad de estrategias didácticas centrada en la participación del estudiante a través de actividades pertinentes a la disciplina, la ejemplificación y el acompañamiento mediador. Dichos resultados presentados son contrarios a lo encontrado por Tolentino, L. (2013) y Fuentes, H. (2010) en donde los profesores observados mostraron no estar empleando estrategias para facilitar el aprendizaje como: resolución de problemas, estudio de casos, discusión guiada, análisis, etc. o el uso de materiales didácticos a fin de que se optimice el aprendizaje. Estas diferencias en los resultados del desempeño didáctico pueden deberse a que los docentes de ciencias empresariales de un

instituto superior de Lima Metropolitana se encuentran vinculados actualmente en sector empresarial y cuentan con recursos prácticos para implementar en sus sesiones.

Por otro lado, en el ámbito de Retroalimentación se observa que el 38.9% del total de profesores se encuentran en el nivel logrado, el 37.5% se encuentra en el nivel proceso y el 23.6% se encuentran en el nivel inicio. Los resultados presentados se asumen como positivos porque indican que un alto porcentaje de profesores exhibieron desempeños de modelado y retroalimentación variados, con el enfoque de reforzar positivamente las intervenciones de los estudiantes y brindar orientaciones necesarias para que el estudiante alcance el desempeño esperado en distintos momentos de la sesión de aprendizaje, así como retroalimentar los desempeños después de las actividades de evaluación. En relación al este último aspecto, los resultados difieren a lo reportado por Palomino F. (2012) en donde los estudiantes señalaron que los profesores no utilizan los resultados de evaluación para retroalimentar sus desempeños. Asimismo, los resultados en este ámbito son contrarios a lo encontrado por Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004), quienes reportaron que el quehacer docente no mostró variaciones en correspondencia con las formas de retroalimentación que necesariamente requieren de la participación del estudiante momento a momento. Estas diferencias en los resultados del desempeño didáctico pueden deberse a que los docentes de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana reciben entrenamiento y acompañamiento en evaluación de desempeños académicos con fines de retroalimentación.

Sobre otro objetivo de análisis se buscó evaluar el desempeño didáctico de los docentes de ciencias empresariales según años de experiencia, conformando grupos de uno

a cinco años y seis a más años de experiencia. Los resultados mostraron que existe diferencia en los porcentajes de ocurrencia entre los grupos, siendo el grupo de profesores con más de cinco años de experiencia quienes exhibieron porcentajes más elevados en los niveles logrado 68.0% y proceso 61.3%; sobre los profesores de uno a cinco años de experiencia, quienes obtuvieron 32% y 38.7% en los niveles logrado y en proceso respectivamente. Lo encontrado puede obedecer a que los docentes con más 5 de años de experiencia cuentan con mayor tiempo de capacitación pedagógica recibida en la institución y en su formación profesional.

Con respecto al análisis del desempeño didáctico según tipo de asignatura de corte conceptual y procedimental, se observó que existe diferencia en los porcentajes de ocurrencia entre los grupos, siendo el grupo de profesores con asignaturas de corte experimental quienes exhibieron porcentajes de ocurrencia más elevados en el nivel logrado 68.0%, sobre el grupo de docentes con asignaturas de corte conceptual quienes estuvieron en el 32% de esta categoría. Asimismo, en el nivel proceso, del total de docentes que se ubican en esta categoría, el 51.6% y el 48.3% corresponden a los grupos de asignaturas de corte experimental y de corte conceptual respectivamente, no encontrándose diferencias significativas entre los grupos. Lo reportado aquí nos indican que los docentes con asignaturas de corte procedimental presentan mayor variedad en su didáctica, cuyo ámbito especifica habilidades de identificación de problemas y formulación de posibles soluciones, así como el empleo de estrategias para la recolección de datos; frente a los docentes de corte conceptual, en que el ejercicio del docente especifica las relaciones entre conceptos definidos por la disciplina y su congruencia en metodología.

Finalmente, se buscó evaluar el desempeño didáctico de los docentes de ciencias empresariales según sexo. Los resultados mostraron que existe diferencia en los porcentajes de ocurrencia entre los grupos, siendo el grupo de profesores mujeres quienes exhibieron porcentajes más elevados en el nivel logrado 56.0%, frente a los docentes hombres quienes estuvieron en el 44% en esta categoría. Otro aspecto resaltante es que del grupo de profesores que se encuentran en el nivel inicio, el 12.5% lo constituyen profesores mujeres y el 87.7% lo conforman docentes hombres. En esta investigación no se logra señalar las posibles razones de las diferencias encontradas en los resultados de esta categoría.

Los resultados hasta aquí presentados, indican que existen aspectos de mejora en el desempeño didáctico de los docentes de ciencias empresariales para establecer interacciones didácticas que formen profesionales competentes. Tomando en cuenta los avances teóricos y las derivaciones tecnológicas en el ámbito educativo, los estilos de la interacción didáctica debieran sustentarse en ejecuciones variadas de planeación, exploración de conocimientos previos, ilustración, retroalimentación de desempeños académicos, que se ajusten a las nuevas condiciones de interacción que los institutos de educación superior demandan (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2003). Sin la modificación de las formas de mediación instruccional, que a su vez genere nuevas formas de enfocar el aprendizaje, las demandas sociales y laborales sobrepasarán las capacidades y los recursos de la mayor parte de los estudiantes, produciendo así un efecto contraproducente a los procesos educativos (Pozo, 2001).

En consecuencia, las instituciones de educación superior se encuentran en la necesidad de plantear procesos de evaluación de interacciones didácticas en correspondencia con los objetos de conocimiento que se enseñan, para de esta manera, auspiciar y gestionar ambientes de aprendizaje facilitadores de la generación de profesionales competentes que puedan adaptarse con innovación en referencia a los múltiples cambios y requerimientos de los profesionales técnicos que demanda la sociedad. Finalmente, la educación, como fenómeno social, responde a las características, necesidades y problemáticas dominantes del momento histórico al que corresponde, además, junto a la comunicación y la información son esenciales para el progreso y el bienestar de las sociedades.

VI. Conclusiones

1. Los profesores de ciencias empresariales de un instituto superior de Lima Metropolitana muestran un desempeño didáctico predominantemente en el nivel proceso, representado por el 43.1% del total de profesores. Asimismo, el 34.7% se ubica en el nivel logrado y el 22.2% de profesores se encuentran en el nivel inicio.

2. En el ámbito de Planeación del desempeño didáctico, los resultados evidenciaron que el 52.8% del total de profesores de ciencias empresariales se encuentran en el nivel proceso, mientras que el 26.4% de profesores se encuentra en el nivel logrado, y el 20.8% de profesores se encuentran en el nivel inicio.

3. En relación al ámbito de Exploración del desempeño didáctico, los hallazgos dan cuenta que el 44.4% del total de profesores de ciencias empresariales se encuentran en el nivel proceso, mientras que el 33.3% de profesores se encuentran en el nivel logrado, y el 22.2% de profesores se encuentran en el nivel inicio.

4. En el ámbito de Ilustración del desempeño didáctico, según los resultados se observa que el 50.0% del total de profesores de ciencias empresariales se encuentran en el nivel logrado, mientras que el 43.1% de profesores se encuentra en el nivel proceso, y el 6.9% de profesores se encuentran en el nivel inicio.

5. En el ámbito de Retroalimentación del desempeño didáctico, los hallazgos indican que el 38.9% del total de profesores de ciencias empresariales se encuentran en el nivel

logrado, mientras que el 37.5% de profesores se encuentra en el nivel proceso, y el 23.6% de profesores se encuentran en el nivel inicio.

6. Con respecto al análisis del desempeño didáctico de los docentes de ciencias empresariales según años de experiencia, se evidenció que el grupo de profesores con más de cinco años de experiencia exhibieron porcentajes más elevados en los niveles logrado 68.0% y proceso 61.3%; sobre los profesores de uno a cinco años de experiencia, quienes obtuvieron 32% y 38.7% en los niveles logrado y en proceso respectivamente.

7. Con respecto al análisis del desempeño didáctico de los profesores de ciencias empresariales según tipo de asignatura, el grupo de profesores con asignaturas de corte experimental mostraron porcentajes de ocurrencia más elevados en el nivel logrado 68.0%, sobre el grupo de docentes con asignaturas de corte conceptual quienes estuvieron en el 32% de esta categoría. Asimismo, en el nivel proceso, el 51.6% y el 48.3% corresponden a los grupos de asignaturas de corte experimental y de corte experimental respectivamente.

8. Con respecto al análisis del desempeño didáctico de los profesores de ciencias empresariales según sexo, se evidenció que el grupo de profesores mujeres exhibieron porcentajes más elevados en el nivel logrado 56.0%, frente a los docentes hombres quienes estuvieron en el 44% en esta categoría. Asimismo, en el nivel inicio, el 12.5% lo constituyen profesores mujeres y el 87.7% lo conformar profesores hombres.

VII. Recomendaciones

1. Se recomienda proponer programas de capacitación con énfasis en una guía metodológica que promueva la variedad de desempeño didáctico entre el discurso y las acciones del docente que se exhiben en aula.
2. Establecer programas de capacitación en planeación de la enseñanza, que permita al docente planear condiciones de desempeño que faciliten la adquisición de habilidades profesionales con énfasis en el papel que juegan los objetivos instruccionales.
3. Promover en los docentes técnicas de exploración de la variedad y tipo de conocimientos previos, que modulan la conducta del estudiante y frente a las que habrá de oponer los criterios disciplinares, a través de actividades de evaluación que simulen problemas con aplicación en el entorno inmediato.
4. Diseñar programas de formación docente en el ámbito de Ilustración que estén orientados al desarrollo de habilidades didácticas para modelar o moldear desempeños, en el cual el docente establezca los ejemplares conceptuales y metodológicos pertinentes como guía de la práctica del alumno.
5. Plantear programas de capacitación de estrategias de Retroalimentación de desempeños académicos, promoviendo métodos variados de retroalimentación y modelado que facilite a estudiante llegar al desempeño esperado de manera autónoma y a través de actividades en donde se ejerciten habilidades.

6. Involucrar a los docentes que están incursionando en la docencia a participar en programas de capacitación pedagógica que les brinde insumos didácticos para diseñar ambientes de aprendizaje auspiciadores de profesionales competentes.
7. Gestionar programas de instrucción docente que les brinde posibilidades de instrumentación de interacciones didácticas en función a la naturaleza de la asignatura, en donde se promocionen competencias de tipo conceptual y procedimental; además de proponer actividades de aprendizaje según los objetivos instruccionales.
8. Proponer actividades de integración docente, en los cuales se puedan generar oportunidades para que los docentes hombres y mujeres puedan intercambiar experiencias y estrategias que sean significativas en las interacciones didácticas.

VIII. Referencias

- Acuña, K., Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2011). Análisis de la percepción del desempeño docente en profesores de ciencias. En J. Varela, F. Cabrera y J.J. Irigoyen. *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones. Vol. I* (pp. 89-118). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Acuña, K., Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. México: Qartuppi.
- Bujaico, M. (2015). *Evaluación del desempeño docente y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer año en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica - 2012*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/906/TD%20CE%20B894%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carpio, C. e Irigoyen, J.J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamentalia*, 6(1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14,1-2, 25-34.
- Constitución Política del Perú (1993). Congreso Constituyente Democrático, Lima, Perú, [29 de diciembre](#) de [1993](#).

Fuentes, H. (2010) *La didáctica del docente y el grado de aceptación por el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2410>

García, L. (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: Aranzadi.

Gonzales, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la Educación*, 35, pp. 21-49. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art02.pdf>

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. McGraw-Hill.

Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la psicología interconductual*. México: Universidad de Sonora.

Ibáñez, C. (2011). La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos. *Acta Comportamental*, 19(1), 125-134.

Irigoyen, J. J.; Jiménez, M. y Acuña, K. (2004a). *Evaluación competencial del aprendizaje*, en J. J. Irigoyen y M. Jiménez, *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 75-105). Hermosillo: Editorial UniSon.

Irigoyen, J. J.; Jiménez, M. y Acuña, K. (2004b). *Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 293-303.

Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña, K. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13-44). Hermosillo: Universidad de Sonora.

Irigoyen, J. J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2011). Análisis de las interacciones didácticas: ¿cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? *Enseñanza e investigación en psicología*, 16(2), 227-244.

Irigoyen, J. J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2016). Discurso didáctico e interacciones sustitutivas en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza e investigación en psicología*, 21(1), 68-77.

Ley universitaria, N° 23733. 2014.

Ley marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, N° 28303. 2

Mares, G. y Guevara, Y. (2004). Propuesta para analizar la práctica educativa durante la enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria. En J.J. Irigoyen y M. Jiménez. *Análisis Funcional del Comportamiento y Educación* (pp. 11-35). Hermosillo: Universidad de Sonora.

OECD (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Padilla, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Padilla, M. A. (2012). *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas*. New Orleans: University Press of the South.
- Palomino, F. C. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1693>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22. Recuperado de http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1(1), 63-82.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26.
- Ribes, E. (2011). La psicología: cuál, cómo y para qué. *Revista Mexicana de Psicología*, 28 (1), 85-92
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Carduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40 (3), 32-46.

Tolentino, L. A. (2014) *Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3981>

Varela, J. (2011). Concepto y criterios para la evaluación del desempeño académico. En J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez. *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 55-73). Hermosillo: Universidad de Sonora.

Varela, J. y Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes (Ed.), *Psicología del aprendizaje* (pp. 191-204). México: Editorial El Manual Moderno.

UNESCO (2016). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

Zanocco, G. (2009). *La evaluación en docentes de química en ejercicio: Entre el discurso y la práctica. Un estudio de casos*. (Tesis de maestría). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/MAGISTER/Tesis%20Gilda%20Zonoco.pdf

ANEXO 1

Carta de invitación de Jueces

Lima, octubre de 2018

Estimado Sr.:

El suscrito, egresado de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, se encuentra actualmente desarrollando su Tesis de licenciatura el cual lleva como título: “Evaluación del desempeño didáctico en profesores de un instituto superior tecnológico de Lima Metropolitana”.

Para dicha propuesta ha desarrollado la Lista de Chequeo de Evaluación del desempeño Didáctico en profesores de ciencias, adaptado de Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Jimenez, M (2011), cuyo objetivo es evaluar el nivel de importancia que los docentes, le dan a ciertas áreas del desempeño didáctico.

En virtud de su rol de experto en la materia, solicito su colaboración revisando la escala propuesta, en términos de la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems, de manera de contar con un criterio de validación para dicho instrumento.

Agradeciendo desde ya su disposición a colaborar con este proyecto, le saluda atentamente,

Sr. Jesùs Soto Aguilar

ANEXO 2

LISTA DE CHEQUEO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

Tipo de Asignatura:

Años de experiencia docente:

Sexo:

			Sí	No
Planeación	1	Explicita los recursos didácticos oficiales y complementarios.		
	2	Señala las estrategias docentes.		
	3	Explicita los objetivos instruccionales.		
	4	Explica la funcionalidad de lo que se va enseñar.		
	5	Define el vocabulario técnico o especializado.		
	6	Explicita las formas de evaluar y los puntajes de evaluación.		
Exploración	7	Realiza preguntas directas o cerradas.		
	8	Realiza preguntas abiertas.		
	9	Realiza preguntas de opción múltiple.		
	10	Evalúa simulando problemas con aplicación en el entorno inmediato.		
	11	Evalúa considerando tareas de diferentes niveles de complejidad.		
Ilustración	12	Presenta el tema de manera expositiva.		
	13	Presenta el tema con ejemplos.		
	14	Señala al alumno las maneras pertinentes de cómo resolver una situación problema.		
	15	Presenta modelos representativos de la disciplina de estudio.		
	16	Brinda ejemplos de desempeños que se aproximen al cumplimiento del criterio.		
	17	Proporciona contraejemplos de desempeños que no se ajusten al criterio.		
	18	Utiliza la simulación de un entorno real.		
	19	Enseña en más de una modalidad del discurso didáctico.		
	20	Presenta variaciones en los materiales.		
	21	Establece conexiones entre el conocimiento científico y el cotidiano.		
	22	Lleva al alumno gradualmente a la implementación de la práctica.		
Feedback	23	Identifica errores explicitando en qué o dónde estuvo el error.		
	24	Señala errores especificando las maneras adecuadas de hacerlo.		
	25	Explicita aciertos y errores durante o al término de las actividades de aprendizaje.		
	26	Explicita aciertos y errores en las actividades de evaluación.		
	27	Brinda orientaciones para que el estudiante alcance el desempeño esperado por sí solo.		
	28	Señala otros posibles desempeños que fueron válidos pero que no se concretaron.		
	29	Supervisa y corrige momento a momento el desempeño de quien aprende.		
	30	Propone actividades de aprendizaje cooperativo.		

ANEXO 3

VALIDACIÓN DE JUECES LISTA DE CHEQUEO DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

SECCIÓN 2	ÁMBITOS DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO	Per	Rel	Cla	
Planeación (realiza una prospectiva del curso a impartir)	1	Comenta a los alumnos la programación establecida.			
	2	Presenta por escrito a los alumnos la programación establecida.			
	3	Explicita los recursos didácticos oficiales y complementarios.			
	4	Explicita los desempeños del estudiante.			
	5	Señala las estrategias docentes.			
	6	Explicita los objetivos instruccionales.			
	7	Explica la funcionalidad de lo que se va enseñar.			
	8	Define el vocabulario técnico o especializado.			
	9	Explicita las formas de evaluar y los puntajes de evaluación.			
Exploración (explora los conocimientos previos o desempeños pre-recurrentes)	10	Hace preguntas en relación al conocimiento previo.			
	11	Aplica pruebas escritas en relación al conocimiento previo.			
	12	Evalúa con preguntas directas o cerradas.			
	13	Evalúa con preguntas abiertas.			
	14	Evalúa con preguntas de opción múltiple.			
	15	Evalúa simulando problemas con aplicación en entorno inmediato.			
	16	Evalúa la elaboración de resúmenes de lo trabajado.			
	17	Evalúa considerando tareas diferentes.			
Ilustración (media el contacto del estudiante con la disciplina que se enseña-aprende)	19	Comenta la manera de llevar a cabo el ejercicio			
	20	Realiza ante sus alumnos la manera de llevar a cabo el ejercicio			
	21	Presenta el tema de manera expositiva.			
	22	Presenta el tema con ejemplos.			
	23	Señala al alumno las maneras pertinentes de cómo resolver una situación problema.			
	24	Presenta modelos representativos de la disciplina de estudio.			
	25	Brinda ejemplos de desempeños que se aproximen al criterio.			
	26	Proporciona contraejemplos de desempeños que no se ajusten al criterio.			
	27	Utiliza la simulación de un entorno real.			
	28	Enseña en más de una modalidad del discurso didáctico			
	29	Presenta variaciones en los materiales.			
Feedback (pone en contacto al alumno con su propio desempeño)	30	Establece conexiones entre el conocimiento técnico y el cotidiano			
	31	Lleva al alumno gradualmente a la implementación práctica.			
	32	Platica sobre los resultados de los desempeños académicos.			
	33	Presenta anotaciones por escrito sobre los resultados			
	34	Explicita desempeños en términos de aciertos y errores			
	35	Señala solo errores explicitando en qué o dónde estuvo el error.			
	36	Señala errores especificando las maneras adecuadas de hacerlo.			
	37	Explicita aciertos y errores durante o al término de las actividades de aprendizaje.			
	38	Explicita aciertos y errores en las actividades de evaluación.			
	39	Brinda orientaciones para que el estudiante alcance el desempeño esperado por sí solo.			
	40	Señala otros posibles desempeños válidos que no se concretaron.			
	41	Supervisa y corrige momento a momento el desempeño.			
	42	Propone actividades de aprendizaje cooperativo.			