



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria e Interculturalidad**

Desempeño docente en Educación Básica Regular Post Pandemia

PRESENTADO POR

Carranza Montoya, Johny Roger
Rivas Guerrero, Maria Julysa

ASESOR

Del Rosario Peña, Hugo Humberto

Lima - Perú, 2024

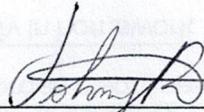
INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

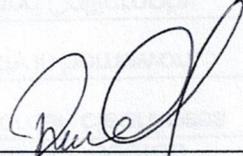
1. Johny Roger Carranza Montoya; identificado con DNI 76423144
2. Maria Julysa Rivas Guerrero; identificada con DNI 75937074

Somos egresados de la Escuela Profesional de EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD del año 2022 – II y habiendo realizado la TESIS para optar el Título Profesional de LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 30 de enero de 2025, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de: 17% (diecisiete por ciento)

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 01 días del mes de febrero del año 2025.



JOHNY CARRANZA MONTOYA
DNI: 76423144



MARIA RIVAS GUERRERO
DNI: 75937074



Del Rosario Peña Hugo H.
Nombre del Asesor(a)
DNI 25715739

Desempeño docente en Educación Básica Regular Post Pandemia

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE INTERNET

10%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

1%

★ publicar.claec.org

Fuente de Internet

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1 words

Excluir bibliografía

Apagado

i. DEDICATORIA

Expreso mi más profunda gratitud a mis padres, quienes me apoyaron durante todo mi proceso de formación como educadora. A mis queridos hermanos, por motivarme durante todo mi trayecto, ya que de cada uno aprendí experiencias positivas que enriquecieron mis habilidades como docente. Agradezco también a los docentes que fueron mis mentores durante estos cinco años y me compartieron su experiencia y sabiduría. Finalmente, expreso mi agradecimiento a mi pareja por acompañarme en los buenos y malos momentos que fueron muy importantes para lograr acabar con éxito mi carrera.

*Maria J. Rivas
Guerrero*

Con profunda gratitud, dedico este trabajo a mis padres, quienes siempre me apoyaron para alcanzar mi meta profesional. A mis hermanos, Edgar y Gabriela por su constante apoyo en este largo camino y, en especial, a mi hermana Rossy, por su presencia eterna en mi vida. A Helbith y su familia por su apoyo emocional desde mis inicios en la universidad hasta la actualidad. También, agradezco a mis profesores de la universidad por apoyarme a lo largo de estos años con su sabiduría pedagógica. Y a mi pareja por su valioso esfuerzo, apoyo incondicional y creatividad, elementos cruciales para el desarrollo de la presente investigación.

Johny R. Carranza Montoya

ii. RESUMEN

La educación post pandemia ha planteado nuevos desafíos para los docentes, requiriendo capacidades adaptativas para un desempeño efectivo. Este trabajo tuvo como objetivo determinar el nivel de desempeño de los docentes del nivel primaria correspondientes a la Educación Básica Regular (EBR) de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022. Este estudio se centró en el enfoque cuantitativo, el tipo de investigación básica y el alcance del estudio descriptivo bajo un análisis exploratorio con diagrama de cajas. Se empleó el diseño de investigación no experimental de corte transversal y el tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. El grupo muestral estuvo conformado por 30 docentes, 9 varones (30%) y 21 mujeres (70%), cuyas edades estuvieron comprendidas entre 21 y 69 años. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento de investigación fue el Cuestionario de Desempeño Docente Post Pandemia. Se concluyó que el desempeño docente de esta muestra representativa tuvo una puntuación media significativa (4,2), evidenciando un mayor nivel en los procesos de planificación, ejecución y autoevaluación. Además, se observaron diferencias en el desempeño según la condición laboral, con mejor nivel en docentes nombrados y contratados. Los docentes practicantes, por su lado, mostraron un desempeño en desarrollo.

***Palabras claves:** enseñanza centrada en el rendimiento, educación, docente de escuela primaria, planificación, autoevaluación*

iii. ABSTRACT

Post-pandemic education has posed new challenges for teachers, requiring adaptive capacities for effective performance. This work aimed to determine the level of performance of primary level teachers corresponding to Regular Basic Education (EBR) of a private school in the district of Puente Piedra de Lima-Peru in 2022. This study focused on the quantitative approach, type of basic research, and scope of the descriptive study under an exploratory analysis with box plot. The non-experimental cross-sectional research design was used and the type of sampling was non-probabilistic of the intentional type. The sample group was made up of 30 teachers, 9 men (30%) and 21 women (70%), whose ages ranged from 21 to 69 years. The technique used was the survey and the research instrument was the Post-Pandemic Teaching Performance Questionnaire. It was concluded that the teaching performance of this representative sample had a significant mean score (4.2), evidencing a higher level in the planning, execution and self-evaluation processes. In addition, differences in performance were observed according to labor status, with a better level in appointed and contracted teachers. The trainee teachers, on the other hand, showed a performance in development.

***Keywords:** competency-based teaching, education, primary school teacher, planning, self-evaluation*

CONTENIDO

| | | |
|------|---|-----|
| i. | DEDICATORIA..... | ii |
| ii. | RESUMEN | iii |
| iii. | ABSTRACT | iii |
| | LISTA DE FIGURAS..... | v |
| | LISTA DE TABLAS | v |
| 1. | INTRODUCCIÓN | 6 |
| | EVOLUCIÓN HISTÓRICA | 10 |
| | TEORÍAS Y ENFOQUES | 12 |
| | DESEMPEÑO DOCENTE | 15 |
| | DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE | 17 |
| | PLANIFICACIÓN | 17 |
| | EJECUCIÓN | 18 |
| | AUTOEVALUACIÓN | 19 |
| | REALIDAD PERUANA ACERCA DEL DESEMPEÑO DOCENTE..... | 19 |
| 2. | METODOLOGÍA..... | 21 |
| | 2.1 DISEÑO | 21 |
| | 2.2 PARTICIPANTES | 21 |
| | 2.3 INSTRUMENTOS | 22 |
| | 2.4 PROCEDIMIENTO | 23 |
| | 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 24 |
| 5. | CONCLUSIONES | 39 |
| 6. | REFERENCIAS..... | 41 |
| 7. | APÉNDICES | 42 |
| | APÉNDICE A: MATRIZ DE CONSISTENCIA..... | 42 |
| | APÉNDICE B: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES | 44 |
| | APÉNDICE C: CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO DOCENTE | 45 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1:</i> Elementos del desempeño docente | 16 |
| <i>Figura 2:</i> Los cuatro dominios del ejercicio docente..... | 17 |
| <i>Figura 3:</i> Porcentaje de docentes según el sexo | 26 |
| <i>Figura 4:</i> Frecuencia de años de experiencia laborando como docente | 26 |
| <i>Figura 5:</i> Porcentaje de docentes según años de experiencia | 27 |
| <i>Figura 6:</i> Frecuencia de condición laboral | 27 |
| <i>Figura 7:</i> Porcentaje de docentes acorde a la condición laboral | 28 |
| <i>Figura 8:</i> Diagrama de cajas de la dimensión Planificación de la enseñanza según la condición laboral..... | 29 |
| <i>Figura 9:</i> Diagrama de cajas de la dimensión Ejecución de la enseñanza según la condición laboral | 30 |
| <i>Figura 10:</i> Diagrama de cajas de la dimensión Autoevaluación de la enseñanza según la condición laboral | 31 |
| <i>Figura 11:</i> Diagrama de cajas del Desempeño docente según la condición laboral | 32 |
| <i>Figura 12:</i> Diagrama de cajas de la dimensión Planificación de la enseñanza según los años de experiencia..... | 33 |
| <i>Figura 13:</i> Diagrama de cajas de la dimensión Ejecución de la enseñanza según los años de experiencia..... | 34 |
| <i>Figura 14:</i> Diagrama de cajas de la dimensión Autoevaluación de la enseñanza según los años de experiencia..... | 35 |
| <i>Figura 15:</i> Diagrama de cajas del Desempeño docente según los años de experiencia..... | 36 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| <i>Tabla 1:</i> Estadísticos Descriptivos | 25 |
|---|----|

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se caracteriza por cambios acelerados, especialmente en el ámbito tecnológico. Sin embargo, en el contexto peruano, las metodologías educativas deben presentar cambios acordes a las demandas de la sociedad actual. La educación es la base social del ser humano, pues provee las demandas, requerimientos y exigencias para el desarrollo de este en la sociedad; por ende, es un proceso humano y cultural, además de relevante en la actualidad (López y López, 2019). Por otra parte, Villareal y Zayas-Pérez (2021) la conceptualizan como la formación de los sujetos que dota de significado, sentido e identidad a los individuos en función de sus vivencias sociales. En otras palabras, su alcance supera la evaluación de los contenidos, sino la formación del hombre, además su objetivo primordial es formar personas felices, autónomas y útiles a la sociedad.

La educación actual debe ser holística porque es un fenómeno social que debe priorizar las características del individuo de forma integral. Tal como lo señala Acevedo (2019), en los procesos educativos, intervienen diversas variables interrelacionadas como la función del maestro para adaptar las estrategias considerando la diversidad; la participación del educando como sujeto activo para ampliar o crear nuevos saberes y la necesidad de que los contenidos sean asequibles y prácticos a la realidad del aprendiz. Adicionalmente, resulta importante considerar la intervención de la familia como parte importante del desarrollo integral de los aprendices.

La educación postpandemia evidenció dificultades vinculadas a temas institucionales, administrativos y, especialmente, pedagógicos. Esta situación exige una transformación en la formación docente, con el objetivo de desarrollar capacidades teóricas - prácticas que potencien su desempeño. López (2019) destaca la necesidad de promover una cultura innovadora que permita adaptarse a los cambios educativos; por tanto, se requiere de profesionales con criticidad, compromiso y vocación de servicio que respondan oportunamente a los requerimientos de los discentes (Reyna-Alcántara, 2022). Desde otra posición, Jasso et al. (2022) consideran el rol del maestro como un hecho social cuyo fin es concebir una generación de ciudadanos capaces de participar democráticamente, valorar la heterogeneidad y coexistir con entendimiento.

Para estudiar el nivel de desempeño docente sobre su quehacer educativo, es preciso analizar trabajos académicos que hayan planteado este tópico. Romero (2014) determinó las características presentes en el desempeño de los docentes del nivel

secundario desde la perspectiva de los estudiantes y del personal directivo. Su principal hallazgo fue una alta proporción de docentes bien preparados y comprometidos con su labor pedagógica, lo que repercutió en una buena formación académica en los estudiantes. No obstante, se apreció que el rol de consejero del docente no tuvo los niveles altos a diferencia de los demás criterios, lo que demuestra ciertos vacíos en el cumplimiento de esta función. Asimismo, Ccoto (2023) realizó una revisión bibliográfica cuyo objetivo fue elaborar una síntesis de distintos estudios previos centrados en abordar panorámicamente el desempeño docente y la calidad educativa entre los años 2018 - 2022. En conclusión, a pesar del interés y programaciones de los sistemas educativos, la profesionalidad docente favorece al desarrollo de los conocimientos, capacidades, habilidades y el aspecto social de los discentes.

Otro estudio determinó la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico del nivel de educación primaria considerando los cuatro dominios del marco de referencia actual. Los resultados mostraron una correlación significativa, lo que evidencia las ventajas positivas del desempeño pedagógico (según cada dominio) en el rendimiento estudiantil. En relación a la preparación del docente, se encontró que la gran mayoría demostró comprender los enfoques y procesos pedagógicos. De igual manera, en el segundo dominio, los maestros aplicaron diversas estrategias con repercusiones favorables a los niños. Sin embargo, en el tercer dominio, los educadores presentaron poca regularidad en cuanto a la participación democrática y crítica en acciones relacionadas a la escuela y comunidad. Finalmente, los resultados del último dominio arrojaron un buen porcentaje de docentes que ejercieron su labor con valores (Lima, 2022).

En contraste, una investigación chilena analizó los resultados de la evaluación docente durante el último decenio, incluyendo el portafolio y sus subdimensiones. Los resultados arrojaron que un porcentaje importante del profesorado se ubicó entre las categorías desempeño insatisfactorio y básico. Asimismo, se reportó una diferencia importante en relación con el género, con los profesores varones calificados en la categoría de peor desempeño. Del mismo modo, los resultados del portafolio (instrumento con mayor ponderación) evidenciaron bajas puntuaciones a lo largo del tiempo, en particular, las subdimensiones e indicadores relacionados a la evaluación y reflexión pedagógica. Esto evidencia la carencia de competencias básicas de los maestros por cumplir los requerimientos mínimos del currículum (Padilla et al., 2023).

En escenarios virtuales, un artículo mexicano evaluó el desempeño de docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes en tiempos de cuarentena debido al COVID-19. Los resultados concluyeron que un buen porcentaje tuvo mejores resultados en entornos virtuales asincrónicos en comparación con las clases síncronas. Otro resultado fue que los docentes en etapas formativas iniciales tuvieron mayor énfasis en el aprendizaje por contenidos, a diferencia de aquellos que se encontraban en etapas disciplinares y terminales, quienes impulsaron el aprendizaje situado. Sin embargo, se registraron deficiencias en los maestros respecto al dominio de los contenidos y las estrategias evaluativas. En efecto, el cambio de paradigma respecto al aprendizaje todavía es una problemática sin resolver por parte de los educadores, principalmente en el ámbito virtual debido a la pandemia (Henriquez, 2023).

Además de las investigaciones cuantitativas, existen investigaciones cualitativas que abordan el desempeño docente. Un trabajo de investigación analizó las competencias docentes consideradas en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) revelando que las competencias vinculadas a la planificación y evaluación se sitúan con mayor frecuencia, y las menos referidas son Recursos en el aula y Gestión escolar. El estudio también destaca que el indicador con mayor énfasis es aquel que valora la diversidad de los estudiantes bajo un enfoque intercultural. En contraste, los indicadores menos explorados fueron aquellos relacionados con la formación continua del profesional docente y relación con la comunidad educativa. En síntesis, el documento valora el proceso anterior a la situación didáctica y la evaluación formativa como puntos clave para el quehacer docente, así como la necesidad de considerar los saberes previos de los niños para poner en práctica los procesos pedagógicos correspondientes (Yañez, 2024).

En el contexto peruano, Burga (2023) abordó la falta de pertinencia del sistema de retroalimentación formativa aplicada en las escuelas, lo que influye en el desempeño del profesorado. Los docentes presentan deficiencias al momento de validar y utilizar los resultados de la valoración de los alumnos durante la revisión de un determinado producto lo que limita la apreciación del trabajo para su posterior resolución, el reconocimiento de fallos y la calificación correspondiente. Esta situación afecta tanto el aspecto pedagógico como la motivación y el desarrollo autónomo del discente en cuanto a la regulación de su aprendizaje.

En cuanto a la dimensión Planificación de la enseñanza, Altuve (2016) analizó la relación entre la formación docente y la planificación pedagógica evidenciando niveles altos en las dimensiones “proceso de articulación” y “gestión del currículo”. Sin embargo,

en la categoría “aspecto metodológico” los maestros presentaron deficiencias en la aplicación de ciertos elementos curriculares durante la planificación, ya que no siempre correspondían con lo establecido en el marco normativo de su nivel educativo. Asimismo, Valladares (2022) investigó el impacto de una adecuada planificación estratégica en la mejora del desempeño del profesorado considerando sus características, beneficios y procesos. Concluyó que existe una relación directamente proporcional entre la planificación estratégica y desempeño docente, es decir, cuando el maestro delimita los objetivos, los recursos y estrategias de forma pertinente, este tiene efectos positivos en cuanto al tiempo, el orden y la ejecución de la propuesta pedagógica. En otro estudio, Reyes (2021) interpretó los significados que atribuyen los maestros acerca de la planificación educativa en el nivel primaria. En síntesis, a pesar que los docentes cumplieron con los objetivos de cada materia, se identificó poca preparación sobre los modelos y tipos de planificación debido a que presentaron inquietudes sobre el nuevo currículo y la forma cómo lo conciben durante la situación didáctica. De igual forma, los maestros mostraron poca formación en el uso de las TIC durante la pandemia.

Respecto a la segunda dimensión (ejecución de la enseñanza), una investigación demostró una relación significativa entre la ejecución curricular y el desempeño docente, considerando el cumplimiento de los sílabos universitarios programados y las temáticas de las diversas áreas según la percepción de los estudiantes de formación profesional universitaria. Igualmente, existe una asociación positiva entre los contenidos, la metodología y la evaluación con la variable principal (García-Conislla, 2020).

Para concluir, un estudio realizado en Ecuador acerca de la dimensión “Autoevaluación de la enseñanza”, analizó la evaluación interna del desempeño docente en un colegio de educación general básica, conforme a los lineamientos del marco de referencia vigente y desde la perspectiva del estudiantado. Uno de los principales resultados reveló que la mayoría del alumnado considera esencial la evaluación interna del desempeño para la mejora de los procesos formativos, teniendo en cuenta las habilidades pedagógicas y didácticas. Además, los estudiantes expresaron que la evaluación frecuente a los docentes mejoraría dichas habilidades. En suma, estos hallazgos evidencian la importancia de mecanismos evaluativos para la mejora de la práctica educativa (Pincay, 2022).

Asimismo, un estudio realizado por Díaz (2018) analizó la percepción de los maestros de un colegio privado de los niveles inicial y primaria (procedente de Lima Metropolitana) sobre la autoevaluación en el proceso de mejora de su desempeño docente.

Los descubrimientos de este trabajo ratificaron las ventajas de la evaluación formativa en los procesos cognitivos del educador para optimizar su trabajo, mejorar su aptitud al cambio y desarrollar una postura crítica sobre aquello que debe mejorar; Además, el estudio valoró las repercusiones tanto a nivel cognitivo como emocional de los estudiantes.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA

A lo largo del tiempo, el concepto de desempeño docente ha tenido cambios significativos debido a las reformas educativas establecidas por cada Estado. Estas están vinculadas a enfoques y teorías que destacan ciertas competencias a desarrollar por el educador en las aulas. En el Perú, la visión sobre el desempeño docente ha sido cambiante. Una de sus primeras apariciones fue en 1964 con la Ley N°15215 en su capítulo V. Este documento menciona que, el docente debía demostrar ciertas actitudes para el proceso integral de evaluación, como la capacidad de realizar actividades beneficiosas para el progreso comunal, manejo de conocimientos y la importancia de los valores en la práctica (Ley de Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano, 1964). Sin embargo, es hasta el año 2009 cuando se inició la creación del Marco de Buen Desempeño Docente, con la participación del Consejo Nacional de Educación (CNE), la Defensoría del Pueblo y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Tres años más tarde, este documento pasó por una revisión exhaustiva que buscaba mejorar las políticas educativas presentes (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

Más adelante, se estableció la Ley de Reforma Magisterial, específicamente en sus artículos 13 y 24, que determinó el proceso de evaluación del desempeño del profesorado con el objetivo de validar el progreso de las competencias del profesional dentro y fuera de la institución educativa (Ley 29944, 2012). Posteriormente, el MINEDU (2012) precisó que el ejercicio docente debe ser competente en cuatro ámbitos fundamentales: la preparación para el logro de aprendizajes, el desarrollo de la enseñanza, la participación en la gestión escolar vinculada a la comunidad y el desarrollo de su profesionalidad e identidad.

Finalmente, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 puntualizó que el nuevo docente debe revisar sus propias prácticas y creencias, mantenerse actualizado y trabajar de forma colaborativa con sus pares, aprovechando las nuevas tecnologías dentro y fuera del contexto educativo. Estas condiciones van acompañadas de un accionar ético, íntegro y responsable. En efecto, si se espera una educación de calidad entonces se debe tener

presente la revalorización del maestro como política nacional, dado que resulta imprescindible en el desarrollo educativo de la nueva ciudadanía (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020).

La conceptualización del desempeño docente ha sido progresiva; sin embargo, el Perú no ha sido el único en reafirmar su compromiso por mejorar el desempeño en sus docentes. A nivel internacional, en Indonesia, se han definido cuatro competencias: pedagógica (gestión estudiantil), personal (personalidad), profesional (dominio de los materiales de aprendizaje) y social (participación con la comunidad), que se basan en los estándares nacionales de educación (Andriani et al., 2018). En México, el documento Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes destaca cuatro dimensiones del perfil del docente: la responsabilidad ética y formación continua de su labor profesional, el conocimiento de la población estudiantil según sus necesidades educativas, el desarrollo del trabajo pedagógico y la relación de la escuela - comunidad para la mejora de la práctica educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En el sistema educativo chileno, se estableció el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2006) con ciertos estándares que definen una adecuada práctica profesional docente a través de cuatro facetas con dominios y criterios que comprenden las responsabilidades del educador en su trabajo cotidiano. En primera instancia, la preparación de la enseñanza implica un conjunto de principios y competencias pedagógicas que permiten organizar el proceso de la enseñanza (planificación). En segunda instancia, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje se centra en las acciones necesarias del maestro para generar un clima agradable y estimulante que permita una convivencia democrática en el aula. En tercera instancia, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes se percibe como la habilidad del profesor para generar situaciones productivas, didácticas, además de la mediación y monitoreo con el fin del aprovechamiento del aprendizaje por parte del alumnado. Finalmente, las responsabilidades profesionales implican la capacidad del docente para comprender sus necesidades, reflexionar sobre su práctica pedagógica y reformular su actuar para garantizar una educación de calidad para los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, se analizó ambas propuestas educativas estableciendo ciertas similitudes entre estas. Primero, los dominios “Preparación para el aprendizaje” y “Preparación de la enseñanza” junto con “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” están asociados a la planificación; dado que, el educador relaciona algunos criterios que sustentan su accionar pedagógico. En segundo lugar, el tercer dominio del

MINEDUC guarda relación con el segundo dominio del MINEDU, ya que ambos refieren que la comunicación constante, la mediación y liderazgo son relevantes para la conducción durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, los últimos dominios de cada marco están relacionados a la autoevaluación pues el docente crítica reflexivamente sobre sus quehacer educativo, a fin de, reformular sus debilidades para hacer más efectivo y pertinente su mediación al momento de ejecutar sus estrategias de aprendizaje.

TEORÍAS Y ENFOQUES

Una de las teorías vinculadas al desempeño docente es la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1995), quien destacó la relevancia de la construcción de significados acorde al entorno e interacción social a través de la mediación. Vygotsky también sostuvo que, el conocimiento se adquiere mediante vivencias determinadas por el contexto social; en otros términos, los individuos tienen una cantidad previa de conocimientos. Asimismo, este autor recalca que el nivel evolutivo real comprende la capacidad del individuo para resolver ciertas situaciones por sí mismo; sin embargo, es necesario guiarlo durante el reto para obtener un resultado positivo en el niño y así alcanzar el nivel de desarrollo potencial. Además, la zona de desarrollo próximo consiste en la relación entre la capacidad para resolver un problema por sí solo y la guía de un mentor. Otros autores destacaron que el estudio de este autor aportó un método que toma como relevancia los procesos internos de desarrollo en el infante; en otros términos, es necesario centrar el desarrollo del individuo a través de la relación cognición – contexto (Palomino et al., 2024). En síntesis, la dirección del desarrollo del pensamiento se dirige desde lo colectivo hacia lo individual (Toruño, 2020).

De acuerdo con lo anterior expuesto, los docentes deben saber cómo intervenir, bajo qué aspectos y con qué frecuencia para obtener una adecuada mediación (Magallanes et al., 2021). Respecto al rol del docente, este enfoque coincide con el dominio 1 del Marco de Buen Desempeño Docente, donde el maestro relaciona el nivel cognitivo, los contenidos pedagógicos y las características socioculturales de sus estudiantes a fin de desarrollar aprendizajes significativos. El estudio elaborado por Moya (2024) tuvo como finalidad analizar el juego como estrategia lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciando la relación entre el dominio uno y la teoría de Ley Vygotsky. Esto indica que el juego es una actividad primordial en el desarrollo infantil, ya que permite a los niños adquirir habilidades tanto a nivel cognitivo como social. Asimismo, el autor relaciona el rol docente y la planificación porque indica la importancia de la selección de

actividades gamificadas que transforman contenidos en actividades lúdicas, didácticas y motivadoras para los discentes. Por otra parte, el reciente estudio realizado por Francisco (2024) presentó un modelo de planificación didáctica que integra los principios y conceptos explicativos de los enfoques constructivistas actuales. Se evidencia la relación entre la dimensión planificación y la teoría constructivista, ya que para elaborar adecuadamente la unidad de aprendizaje se debe tomar en cuenta las situaciones, metodología y estrategias didácticas enfocados desde el principio constructivista.

Otras de las teorías vinculadas al Marco de Buen Desempeño Docente es la cognoscitiva de Jean Piaget (1964). Desde su punto de vista, los saberes son el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto, y el aprendizaje está influenciado por su desarrollo evolutivo. Esta propuesta es tomada en cuenta para la elaboración del currículo. Piaget también puntualizó el rol del educador en la creación de situaciones de aprendizaje y a actividades adaptadas al nivel evolutivo del aprendiz. De igual modo, el autor recalcó que los conocimientos son producto de actividades adaptativas, las cuales surgen de esquemas previos y de conceptos nuevos. Esto quiere decir que, para el desarrollo cognitivo, se requiere del proceso de asimilación y acomodación, ya que implica la incorporación de información a esquemas existentes (Córdoba, 2020). Esta propuesta coincide con el segundo dominio, donde el profesional educativo busca desarrollar nuevos conocimientos haciendo énfasis en los conceptos previos, los materiales didácticos, las diversas estrategias metodológicas y evaluativas, y otras condiciones pertinentes que faciliten la construcción de nuevos saberes.

En correspondencia a lo anterior, una investigación cualitativa desarrollada por Delgado (2023), pretendió estudiar, bajo un estudio documental arqueo-genealógico, el pensamiento espacial propuesto en los manuales escolares del nivel de preescolar teniendo como fundamento a Piaget. Respecto a este último, se evidenció sus ideas acerca de la epistemología genética en la construcción del saber. En particular, se explica cómo la noción espacial se va construyendo a partir de los 18 meses en adelante, cuando el infante empieza a gatear y se traslada por diversos espacios. Posteriormente, el niño se ubicará en una determinada posición cuando se visualice como una unidad. Finalmente, podrá comprender los términos espaciales al emplear su cuerpo y la posición de los objetos.

De igual manera, en estos documentos se encontró competencias y habilidades sobre el pensamiento espacial basadas en el desarrollo cognitivo, donde el discente

demuestra dominio en habilidades de lateralidad y direccionalidad en actividades vinculadas a la motricidad fina y gruesa.

La teoría sobre el aprendizaje significativo, sustentada por David Ausubel (1978), recalcó que, para desarrollar conocimientos duraderos y no momentáneos, los docentes deberán generar pensamientos no arbitrarios; es decir, estos no tienen que ser memorísticos sino representativos dado que, los aprendizajes significativos pasan a ser pensamientos psíquicos internos. Asimismo, cabe destacar que hay dos condiciones para producir el aprendizaje significativo en los estudiantes; la primera, se refiere a los materiales educativos significativos con contenidos lógicos que permiten al estudiante asimilar conocimientos relevantes; la segunda, es la predisposición del individuo para aprender y a su vez transformar a nivel cognitivo los contenidos (Matienzo, 2020). Para que esto suceda, el maestro debe realizar un conjunto de acciones favorables que comprenden la creación de materiales didácticos oportunos, la evaluación de los conocimientos previos y, contar con la predisposición de los estudiantes. También, el educador debe saber cómo incorporar los conocimientos, qué tipo de material se debe usar y cómo relacionar los materiales y los conocimientos propios del individuo.

Esta propuesta se relaciona con el primer dominio del Marco de buen Desempeño Docente, donde el docente busca planificar estrategias didácticas a fin de obtener un aprendizaje significativo. El estudio elaborado por Guamán y Muñoz (2019) tuvo como objetivo general determinar las falencias y limitaciones de la planificación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar el aprendizaje significativo como base para el desarrollo cognitivo. Los autores manifiestan que es de vital importancia que los educadores conozcan las habilidades de sus alumnos, fomenten la socialización con los contenidos aplicados en el aula, motiven a los estudiantes a estudiar y empleen estrategias metodológicas que favorezcan aprendizaje significativo.

Finalmente, la teoría propuesta por Jerome Bruner (1961) consideró al individuo como ente activo que descubre de forma autónoma y adapta los conocimientos a su plano cognoscitivo. Los niveles intelectual y socioemocional representan elementos claves para resolver problemas. Bruner también sustenta que existen tres modalidades de representar la realidad: el modo enactivo, donde el conocimiento se adquiere mediante la acción con el objeto desconocido; el modo icónico, donde se emplean formas visuales y, por último, el modo simbólico, donde la información se consigue por medio del lenguaje. Además, esta teoría integra el error como un componente importante para el aprendizaje, pues guía a nuevas ideas y descubrimientos favoreciendo el proceso de aprendizaje y la adquisición

de construcciones intrapsíquicas (Alessandretti et al., 2024). En ese sentido, el docente cumple una función importante al proporcionar de herramientas adecuadas a las características del escolar para que este utilice técnicas como la percepción o el análisis de analogías y comparaciones (Espinoza-Freire, 2022). Además, se requiere de un “feedback” continuo y apropiado del maestro para consolidar el dominio de la materia (Alomá et al., 2022). Este enfoque coincide con el dominio 2 del Marco de Buen Desempeño Docente, donde el educador emplea estrategias y recursos oportunos durante la situación didáctica para potenciar el pensamiento reflexivo y crítico sobre temas de su entorno.

En relación a la teoría anterior, un estudio realizado por Villalvazo y Covarrubias (2021), evaluó la influencia de la enseñanza por descubrimiento en el aprendizaje de la biodiversidad en estudiantes de primero de secundaria del estado de Jalisco (México). Se empleó el diseño cuasiexperimental, donde el grupo experimental recibió estrategias por descubrimiento (método de interrogación socrático, estudio de campo, trabajo colaborativo). Los resultados mostraron que el grupo experimental obtuvo resultados significativamente mejores que el grupo de control.

Los resultados del estudio evidenciaron que la aplicación del modelo de Bruner en el grupo experimental generó mejoras en las habilidades cognitivas, la promoción del trabajo en equipo, un mayor interés por el proceso científico y un fortalecimiento de los aprendizajes acerca de la conservación de la biodiversidad local, en particular, de un grupo entomológico y sus interacciones con otros organismos vivos.

DESEMPEÑO DOCENTE

Se percibe como aquella variable fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que favorece el desarrollo de las competencias educativas de los discentes; sin embargo, a lo largo de la historia peruana ha sufrido cambios frecuentes a fin de mejorar las capacidades del docente. En consecuencia, el cimiento para la formación de una ciudadanía de paz es la educación; por ende, los maestros deben actuar como mediadores, facilitadores y guías siempre y cuando dispongan de una adecuada formación (Esquerre y Pérez, 2021).

Diversos autores conceptualizan la variable de estudio de diferentes maneras, aunque coinciden en el rol crucial de esta dentro del plano educativo. Por un lado, se concibe como la labor profesional que el docente practica dentro de la comunidad educativa con la finalidad de que los educandos obtengan y consoliden sus conocimientos (Azañedo, 2021) y así estos alcancen un resultado positivo en su aprendizaje (Anchundia,

2019). Para lograr este objetivo, el docente debe encontrarse debidamente capacitado, cumpliendo los requerimientos mínimos de su formación (antes o durante su accionar pedagógico) para educar en el nivel correspondiente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). En la opinión de Mendoza et al. (2020), la práctica pedagógica debe ser humanista y contextualizada para atender de forma acertada a la diversidad, considerando las políticas curriculares y la certeza de que estas puedan ajustarse al entorno del aprendiz.

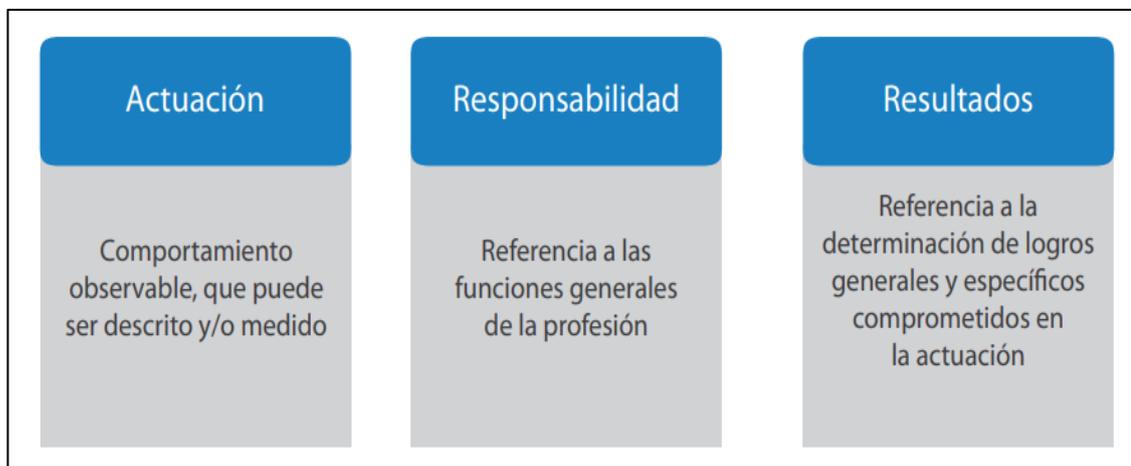
El MINEDU (2012) puntualiza la profesión docente de la siguiente manera:

... reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad. (p. 15)

Asimismo, el desempeño se define como la práctica observable, responsable y el logro de aprendizajes esperados de su profesión. De esta manera, la forma como desarrolla su accionar educativo expresa su nivel de competencia (MINEDU, 2012).

Figura 1

Elementos del desempeño docente



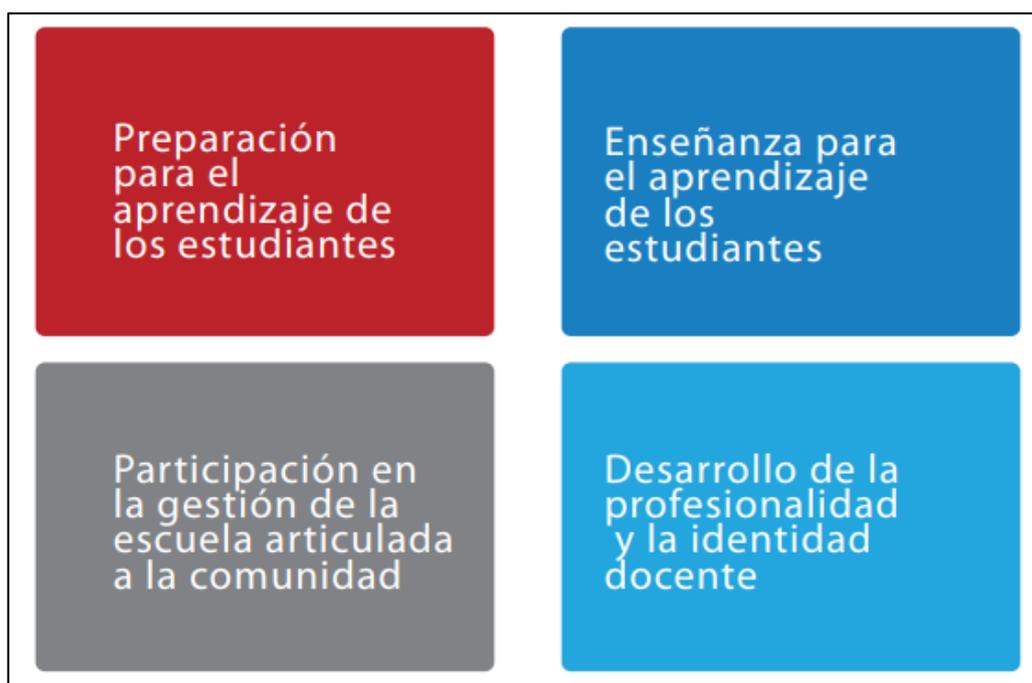
Nota. Tomado del Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012).

El Marco de Buen Desempeño Docente, propuesto por el MINEDU, señala cuatro dominios en torno al desempeño del maestro: planificación, enseñanza, participación y desarrollo de la profesionalidad e identidad docente. El primer dominio, planificación, implica el desarrollo de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje con antelación, considerando el enfoque intercultural e inclusivo y la elección de medios educativos, las estrategias y la evaluación. El segundo dominio, enseñanza, valora la diversidad e

inclusión educativa, así como los procesos pedagógicos y didácticos. El tercer dominio, participación, requiere la intervención del profesorado en la construcción y evaluación de los instrumentos de gestión escolar; asimismo, se necesita del apoyo de los padres de familia durante las actividades de aprendizaje. Por último, desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, implica la autoevaluación de su performance, trabajo colaborativo y la capacitación constante, además de actividades asociadas a su profesión.

Figura 2

Los cuatro dominios del ejercicio docente



Nota. Este cuadro fue extraído del Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012)

DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Para efectos del presente estudio, se analizarán las tres dimensiones respecto a la variable general: planificación, ejecución y autoevaluación; asimismo, se hará énfasis solamente en tres dominios del Marco de Buen Desempeño Docente.

PLANIFICACIÓN

El acto de planificar implica todo aquello que el docente toma en cuenta al diseñar e implementar actividades (proceso mental) y documentos, materiales u otras evidencias concretas (producto del proceso). Indudablemente, la planificación se considera un elemento clave para obtener un óptimo desenvolvimiento del educador, ya que permite atender las necesidades del discente pues este proceso está enfocado desde la elaboración de sesiones hasta la retroalimentación aplicada por el maestro (Pincay, 2022).

La planeación didáctica considera los propósitos de aprendizaje y las evidencias de desempeño del estudiante que posteriormente servirán de referencia para la evaluación. Además, considera que las actividades educativas deben buscar la movilización de los saberes, la adaptación a las particularidades del estudiantado y su entorno, la elección de los materiales pertinentes y la creación de nuevo saberes de forma individual o grupal (SEP, 2010). Asimismo, hace énfasis en otros aspectos considerando el qué, el cómo y cuáles recursos y estrategias debe tener en cuenta el profesorado para alcanzar las metas institucionales. Su aplicación adecuada en el aula permitirá que el niño tenga interés por conocer y ejecutar lo aprendido (Carriazo et al., 2020). Cabe destacar que, la planificación estratégica y articulada, enfocada desde la perspectiva del MINEDU, permite al educador favorecer en la formación integral y el desarrollo de las competencias pertinentes de los estudiantes para su aprendizaje significativo (Valladares et al., 2022).

EJECUCIÓN

Para García-Conislla (2020), la ejecución curricular puntualiza la aplicación de los contenidos, estrategias, recursos y herramientas evaluativas establecidos en el plan curricular, además de ciertos componentes afectivos, ideológicos y científicos. En otros términos, la ejecución implica la acción socio-cognitivo-afectiva del maestro, considerando el plan curricular a fin de garantizar los aprendizajes de los discentes. Por otro lado, esta dimensión guarda relación con la evaluación, que tiene como objetivo principal ser formadora y permanente a través de actividades participativas y democráticas (Loredo, 2021). En efecto, la evaluación es un factor elemental porque prioriza el proceso por encima del resultado de aprendizaje, además busca retroalimentar de forma oportuna y pertinente según las características del alumnado.

Este proceso aborda la implementación de acciones necesarias para lograr objetivos específicos que favorecen la gestión pedagógica. Además de ser sistemático, participativo y cíclico, lo que permite la orientación del objetivo en el aula (Méndez et al., 2023). Cabe recalcar que, esta dimensión está estrechamente relacionada con la planificación y evaluación pues la práctica docente implica la realización directa de ciertos procesos jerárquicos. Por lo tanto, las situaciones educativas requieren de planeación a nivel de estrategias, metodológico y reflexión de los resultados genéricos y singulares (Pérez, 2022).

AUTOEVALUACIÓN

Se percibe como aquella capacidad que posee el docente para reflexionar sobre su actuar pedagógico (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019). Este proceso implica la problematización y análisis frecuentemente de sus prácticas y decisiones pedagógicas (Moreno, 2021) con la finalidad de reconocer sus oportunidades y carencias en situaciones contextualizadas que repercuten su labor (Martínez et al., 2020). Asimismo, durante este proceso se lleva a cabo la autorregulación, revisión y análisis constante de los resultados del desempeño docente (Bonett et al., 2024)

La autoevaluación empleada desde una visión crítica favorece a tomar conciencia respecto a las representaciones y costumbres que sustentan la práctica pedagógica (Aravena et al., 2023). Además, es un proceso efectivo de innovación acorde a la formación docente, que se caracteriza por ser cíclico, pues beneficia el análisis de los teorías y contenidos aplicados con los estudiantes (Muñoz, 2023). Esta toma gran relevancia pues permite reflexionar acerca de los avances, rezagos y oportunidades; en otros términos, es el punto de partida para reconocer los aspectos positivos y negativos (González et al., 2004). Es decir, esta dimensión permite tomar conciencia con respecto a lo trabajado a nivel teórico, práctico e integral.

REALIDAD PERUANA ACERCA DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Según el estudio realizado por Zevallos (2019), alrededor del 50% de los docentes consideraba que había logrado alcanzar el nivel esperado con respecto a su desempeño docente. Por otro lado, se evidenció que los resultados hubiesen sido mejores si los educadores fueran especialistas en didáctica; en cambio, el profesorado sin especialización en este campo presenta un desempeño menos favorable (Álvarez, 2019).

Durante la pandemia, los docentes se enfrentaron a nuevos desafíos, como el uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de la competencia digital (Azañedo, 2021). Si bien la educación remota no era un concepto nuevo en la sociedad peruana, presentó diversas dificultades, especialmente en el manejo de las TIC. En la encuesta realizada por la institución Terre des Hommes Suisse (2020), aplicada en América Latina y el Caribe, los resultados revelaron que un 70% de los docentes consideraban sus conocimientos limitados con respecto a la educación virtual, mientras que solo un 30% consideraba que se encontraba en un nivel óptimo. Esto generó una serie de deficiencias en el desarrollo profesional, pese a que los docentes se adaptaron al contexto virtual; no obstante, la transición fue más lenta a diferencia de otros países (Revilla y Palacios, 2020).

Por otro lado, la educación postpandemia presentó mayor índice de deficiencias a nivel del proceso de enseñanza – aprendizaje. En el estudio realizado por Flores et al. (2023), se encontró que los retos presentados durante la pandemia contribuyeron negativamente en el buen desarrollo del desempeño docente. Un 43% de los docentes consideró que el entorno de la virtualidad no benefició a los aprendizajes del grupo estudiantil ni favoreció al desarrollo de las competencias educativas. Asimismo, se evidencia una influencia marcada al entorno educativo tradicional, aunque la influencia del entorno educativo actual, especialmente en la educación superior, se dirige hacia una educación andrógina, que combina los beneficios de la virtualidad con lo presencial.

Es importante destacar que este estudio tiene relevancia teórica porque sirve como precedente para futuros trabajos académicos sobre la variable de estudio y sus respectivas dimensiones (planificación, ejecución y autoevaluación), las cuales están vinculadas al Marco de Buen Desempeño Docente. Estas pueden ser objeto de estudio para futuros investigadores tanto en un contexto virtual como presencial, dado que todavía hay pocos estudios sobre el desempeño docente y, su vez, que hayan tomado en cuenta sus competencias y capacidades según el marco actual. Respecto a la metodología, el diseño propuesto brindará un instrumento adaptado que contará con las pruebas de confiabilidad y validez significativas, las cuales son claves para la objetividad de la presente investigación. Para culminar, este trabajo tendrá un impacto social para los docentes y directivos que tengan como fin evaluar el desempeño del maestro en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular, ya sea en el ámbito privado o estatal; por consiguiente, los educadores tendrán una mejor labor pedagógica antes, durante y después de una secuencia didáctica, y así formarán ciudadanos competentes que aporten al desarrollo del país.

Finalmente, el propósito de esta investigación fue determinar el nivel de desempeño de los maestros de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022, pertenecientes a Educación Primaria de la EBR. Asimismo, el primer objetivo específico planteado fue determinar el nivel de planificación en el desempeño de los docentes; el segundo objetivo específico fue determinar el nivel de ejecución en el desempeño de los docentes y, finalmente, el tercer objetivo específico fue determinar el nivel de autoevaluación en el desempeño de los docentes.

2. METODOLOGÍA

2.1 DISEÑO

El tipo de investigación es básica porque tiene como propósito explicar teóricamente el objeto de estudio sin emplear dichos saberes de forma empírica (Vizcaíno et al., 2023). Es decir, se centra en las concepciones teóricas de la variable; sin embargo, no se pretende aplicar el conocimiento obtenido durante la investigación a un contexto específico. Este estudio pertenece al enfoque cuantitativo dado que pretende responder a la pregunta de investigación mediante el análisis y medición de datos numéricos que estarán sometidos a procesos estadísticos con la finalidad de describir el fenómeno investigado (Acosta, 2023). Del mismo modo, Finol y Vera (2020) expresan que las técnicas e instrumentos para la recogida de información de este enfoque requiere de un procedimiento riguroso de validez y confiabilidad, tal como se realizó en el presente trabajo. Finalmente, el alcance del estudio es descriptivo porque solo busca especificar las características del grupo muestral analizado en un escenario determinado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019).

Por otro lado, para este estudio se empleó el diseño de investigación no experimental de corte transversal para recopilar los datos y hacer las mediciones en un solo período de tiempo y lugar específico (Manterola et al., 2019).

2.2 PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio fueron elegidos mediante un proceso de muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a la factibilidad para recolectar información del grupo muestral seleccionado (Otzen y Manterola, 2017). Por lo tanto, los participantes estuvieron conformados por 30 docentes pertenecientes al nivel primaria de una escuela privada; además, la cantidad proporcionada fue aceptable y asequible para ser encuestada y, posteriormente analizada. Con respecto al género de los encuestados, 9 de ellos fueron varones (30%) y 21 mujeres (70%) (0 valores perdidos). En relación a las edades, estuvo comprendida entre 21 y 69 años ($M_{edad} = 37.70$, $DE = 12.48$). En cuanto a los años de experiencia docente, presentó una media correspondiente de 2,17 (equivalente de 3 a 5 años) y la categoría que predominó fue de 6 años a más con 53,3% (16 docentes). En segundo lugar, hasta 2 años representó el 36,7% (11 docentes). Finalmente, de 3 a 5 años solo representó el 10% (3 docentes). La condición laboral que presentó mayor porcentaje de encuestados fueron los docentes contratados (67%), luego siguieron los docentes practicantes (23%) y, por último, los docentes nombrados (10%).

Respecto a la condición laboral, se identificaron tres grupos de docentes: practicante (1), contratado (2) y nombrado (3). Asimismo, se observó que la cantidad de docentes practicantes no excedió a 7 (23%), mientras que los docentes contratados alcanzaron a 20 (67%); sin embargo, la menor frecuencia corresponde a docentes nombrados (3), representando el 10% del total.

En relación a los años de experiencia, se agruparon de la siguiente manera: hasta 2 años (1), de 3 a 5 años (2) y de 6 años a más (3). También, se evidenció que el tercer grupo presentó mayor frecuencia (16 docentes representaron el 53%), luego continúa el primer grupo (11 docentes representaron el 37%) y, por último, el segundo grupo presentó menor frecuencia que el resto (3 docentes representaron el 10%).

2.3 INSTRUMENTOS

La técnica empleada en el presente proyecto fue la encuesta, la cual se caracterizó por obtener información indirecta de algún hecho en particular, tiene aplicaciones masivas y permite recoger datos de una diversidad de temas (Casas, Repullo y Donado, 2003). El instrumento empleado fue el cuestionario. Chávez (2017) lo describe como una serie de interrogantes con la finalidad de recopilar información empírica requerida para dar respuesta a las variables de estudio. Cabe destacar que, este estudio se realizó con la debida autorización y disposición voluntaria de los docentes, la Coordinadora Académica y Directora. Adicionalmente, los datos recolectados de los instrumentos sobre el grupo muestral fueron utilizados únicamente para fines educativos.

De acuerdo al *Cuestionario de Desempeño Docente Post Pandemia*, en esta investigación se analizó las propiedades psicométricas del *Cuestionario de Desempeño Académico* elaborado por Francisco César Palomino Zamudio (2012), quien diseñó dicho instrumento en base a la estructura de la *teoría de Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos del autor Ignacio Montenegro (2003)*. A partir de este fundamento teórico, el autor desarrolló una encuesta tipo Likert sobre el desempeño docente considerando 4 dimensiones y 4 indicadores por cada una de estas, además de 23 ítems y 6 escalas de clasificación. Respecto a la fiabilidad, el instrumento demostró ser confiable y consistente internamente dado que los resultados del análisis Alfa de Cronbach fueron altos (0.941) y el análisis por ítems demostraron un buen grado de homogeneidad.

En base al instrumento mencionado anteriormente, se realizó una adaptación tomando en cuenta tres dimensiones que fueron relacionadas directamente con tres de dominios estipulados en el Marco de Buen Desempeño Docente. Por lo tanto, se

plantearon 15 ítems distribuidos de la siguiente manera: la subescala de *Planificación de la enseñanza* quedó constituida por los ítems 1, 2, 3, 4 y 5, la subescala de *Ejecución de la enseñanza*: 6, 7, 8, 9 y 10; y, finalmente, la subescala de *Autoevaluación de la enseñanza*: 11, 12, 13, 14 y 15. (ver apéndice C).

En cuanto a la validez, se aplicó el análisis factorial exploratorio (AFE) con extracción de componentes principales y rotación Varimax. Los resultados del Kaiser Meyer y Olkin (KMO) fue de .64 y el Test de Esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 257,4227$, $gl = 105$, $p < .000$) (Field, 2009).

Para evidenciar la confiabilidad, se aplicó el método de consistencia interna donde la subescala de *Planificación de la enseñanza* evidenció un Coeficiente Alpha de Cronbach de .82 y reportó una correlación total de elementos corregida de .46 a .77. Asimismo, la confiabilidad para la subescala de *Ejecución de la enseñanza* reportó un Coeficiente Alpha de Cronbach de .68 y una correlación total de elementos corregida de .21 a .59, valores considerados aceptables para fines de la investigación (Aiken, 2002). También, la subescala de *Autoevaluación de la enseñanza* evidenció un Coeficiente Alpha de Cronbach de .74 con una correlación total de elementos corregida para los 5 ítems que oscilaban entre .39 a .67. Por último, la escala total reportó un Coeficiente del Alpha de Cronbach de .89; es decir, los ítems de este estudio fueron consistentes demostrando así la fiabilidad del instrumento.

2.4 PROCEDIMIENTO

Al inicio, se realizaron las coordinaciones con la directora de la Institución Educativa para llevar a cabo esta investigación. Posteriormente, antes de la aplicación del instrumento, se obtuvo el consentimiento informado de los maestros correspondientes al nivel primaria. Se explicó el objetivo de la investigación y las indicaciones respectivas para que los docentes completaran el cuestionario virtual, analizando las alternativas pertinentes según su desempeño en la etapa presencial; asimismo, se les explicó que el cuestionario es anónimo y el procesamiento de los datos será reservado.

Esta investigación se basó en los principios éticos propuestos por López (2019), dado que se actuó con responsabilidad al proteger la integridad de los individuos involucrados en la investigación y, en consecuencia, se obtengan resultados legítimos. Otro criterio considerado para este trabajo fue la transparencia en los resultados, evitando la manipulación o el uso ilegítimo de los datos recolectados de los participantes (Orozco y Lamberto, 2022).

Luego, se recolectó la información obtenida del instrumento desarrollado por los encuestados para luego ser codificados e ingresados a una base de datos empleando el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences [SPSS] (International Business Machines Corporation [IBM], 2024). Se ingresaron los datos etiquetando las columnas de la data según el instrumento al que correspondan.

Se estudiaron las propiedades psicométricas de la validez y confiabilidad del instrumento. En el caso de la validez, se utilizó el análisis factorial exploratorio para identificar la estructura interna de la variable de estudio; en cambio, para determinar la confiabilidad, se utilizó el coeficiente del alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna de los ítems del instrumento, el cual debía ser igual o superior a 0.70 para ser considerado aceptable para este trabajo (Aiken, 2002).

Se analizaron los estadísticos descriptivos de la variable principal y de las tres dimensiones de estudio (planificación, ejecución y autoevaluación de la enseñanza), los cuales reportaron una puntuación media alta. Seguidamente, se realizó un análisis exploratorio con diagrama de cajas analizó el nivel de desempeño de los maestros en los procesos de planificar, ejecutar y autoevaluar su proceder, considerando los años de experiencia y condición laboral. Por último, se redactó la discusión de los resultados obtenidos considerando los objetivos de la investigación.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Inicialmente, se examinaron los valores de la escala de Likert tal como se muestra en la Tabla 1: el valor 1 equivale a *Nunca*, lo cual se entiende como el valor más bajo; el valor 2 representa *Casi nunca*, lo cual se interpreta como un valor bajo; el valor 3 equivale *Pocas veces*, lo cual indica un valor regular; el valor 4 de la escala significa *Casi siempre*, lo cual se entiende como un valor bueno y, finalmente, el valor 5 de la escala equivale a *Siempre*, es decir, el valor más alto.

| Tabla 1 | | | | | |
|----------------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|-----------|
| <i>Estadísticos descriptivos</i> | | | | | |
| Variables de estudio | N | Mínimo | Máximo | Media | DE |
| Planificación de la enseñanza | 30 | 3 | 5 | 4,13 | ,550 |
| Ejecución de la enseñanza | 30 | 3 | 5 | 4,24 | ,450 |
| Autoevaluación de la enseñanza | 30 | 3 | 5 | 4,34 | ,461 |
| Desempeño docente | 30 | 3 | 5 | 4,24 | ,433 |
| N válido (por lista) | 30 | | | | |

Nota. La escala utilizada empleó las siguientes opciones: Nunca (1), Casi nunca (2), Pocas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

Como se aprecia en la Tabla 1, se realizó el análisis descriptivo de la escala general y sus dimensiones. En consecuencia, la variable “*Desempeño Docente*” obtuvo una puntuación media alta (4.2) en relación con los rangos de calificación de la escala (1 a 5), lo que significó que los docentes encuestados se encontraron en el nivel *Casi siempre*; es decir, demostraron que tienen un desempeño satisfactorio en los procesos de planificación, ejecución y autoevaluación.

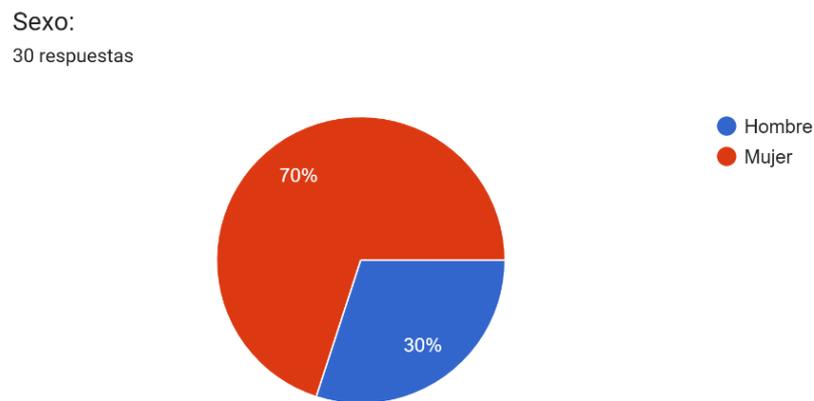
Se procedió a realizar el análisis descriptivo, tomando en cuenta la media de cada dimensión. En primera instancia, la dimensión “*Planificación de la enseñanza*” registró una media de 4.1 y, aunque este valor fue el más bajo del resto, el resultado se traduce en un nivel apropiado, evidenciando que los docentes eligen, elaboran y manejan las herramientas adecuadas para alcanzar los propósitos de aprendizaje. En segunda instancia, la dimensión “*Ejecución de la enseñanza*” presentó una adecuada puntuación (4.2); en otros términos, los maestros manifestaron que son capaces de conducir las actividades individuales y grupales a través de una retroalimentación continua que impulse la participación reflexiva y crítica. En última instancia, la dimensión “*Autoevaluación de la enseñanza*” reflejó una alta puntuación (4.3), demostrando que los educadores reflexionaron con mayor frecuencia sobre su actuar pedagógico y cómo repercute en el aprendizaje de los discentes.

3.2 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

La frecuencia de los encuestados según el género fue de la siguiente manera: 9 de ellos fueron varones (30%) y 21 mujeres (70%), lo cual reveló mayor predominio del género femenino para este grupo muestral (ver Figura 3).

Figura 3

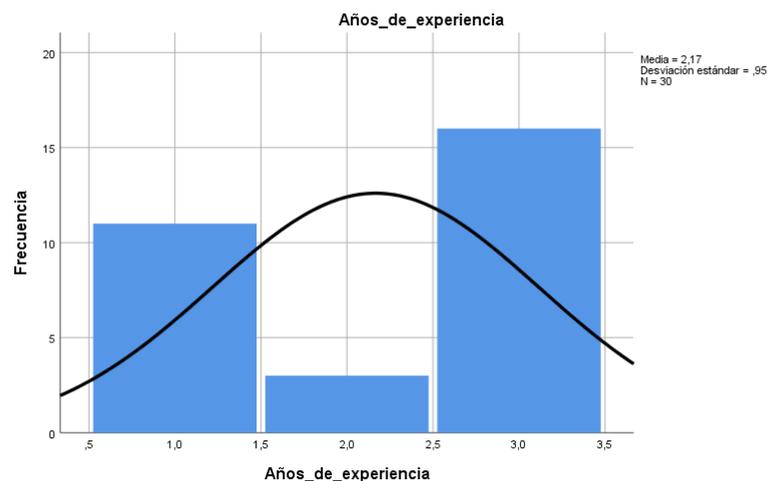
Porcentajes de docentes según el sexo



En cuanto a los años de experiencia (Figura 4), presentó una media correspondiente de 2,17 (equivalente de 3 a 5 años).

Figura 4

Frecuencia de años de experiencia laborando como docente

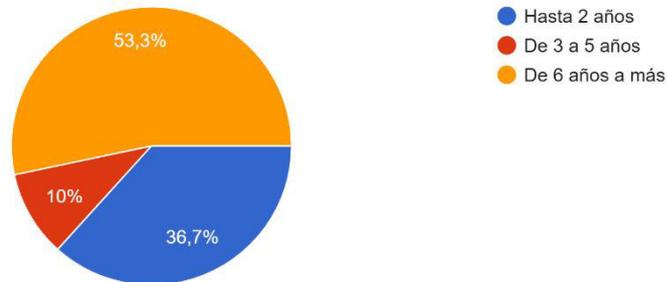


Según la *Figura 5*, los años de experiencia se agruparon de la siguiente manera: hasta 2 años (1), de 3 a 5 años (2) y de 6 años a más (3). También, se evidenció que el tercer grupo presentó mayor frecuencia (16 docentes representaron el 53%), luego continúa el primer grupo (11 docentes representaron el 37%) y, por último, el segundo grupo presentó menor frecuencia que el resto (3 docentes representaron el 10%).

Figura 5

Porcentaje de docentes según años de experiencia

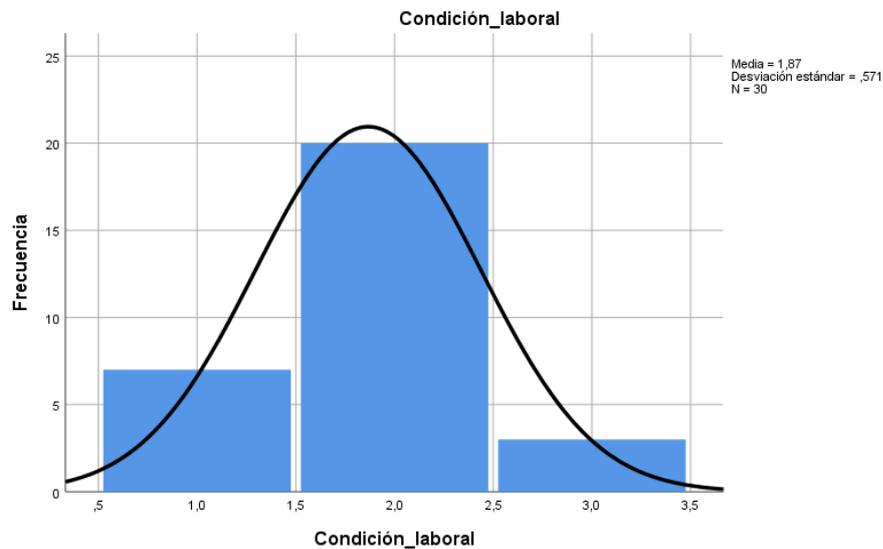
Años de experiencia docente:
30 respuestas



Por último, la condición laboral presentó una media correspondiente de 1,87, lo cual indicó que esta muestra presenta mayor cantidad de docentes contratados a diferencia de aquellos que son practicantes o nombrados (Figura 6).

Figura 6

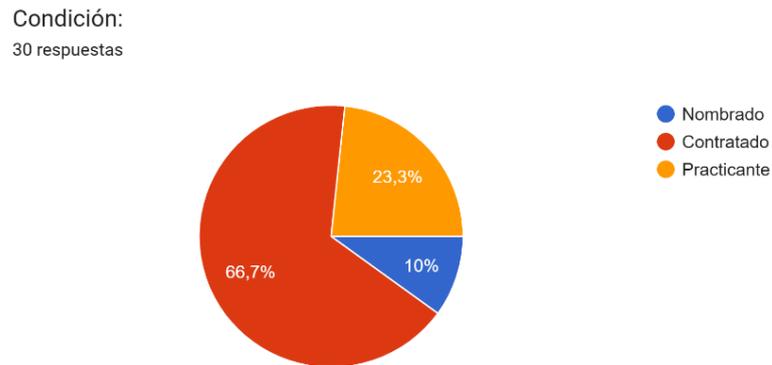
Frecuencia de condición laboral



Por último, la condición laboral presentó los siguientes valores: practicante (1), contratado (2) y nombrado (3). Asimismo, se observó que la cantidad de docentes practicantes no excedió a 7 (23%), mientras que los docentes contratados alcanzaron a 20 (67%). En contraste, la menor frecuencia corresponde a docentes nombrados (3) representando solamente el 10% del total (Figura 7).

Figura 7

Porcentaje de docentes acorde a la condición laboral



3.3 ANÁLISIS EXPLORATORIO CON DIAGRAMA DE CAJAS

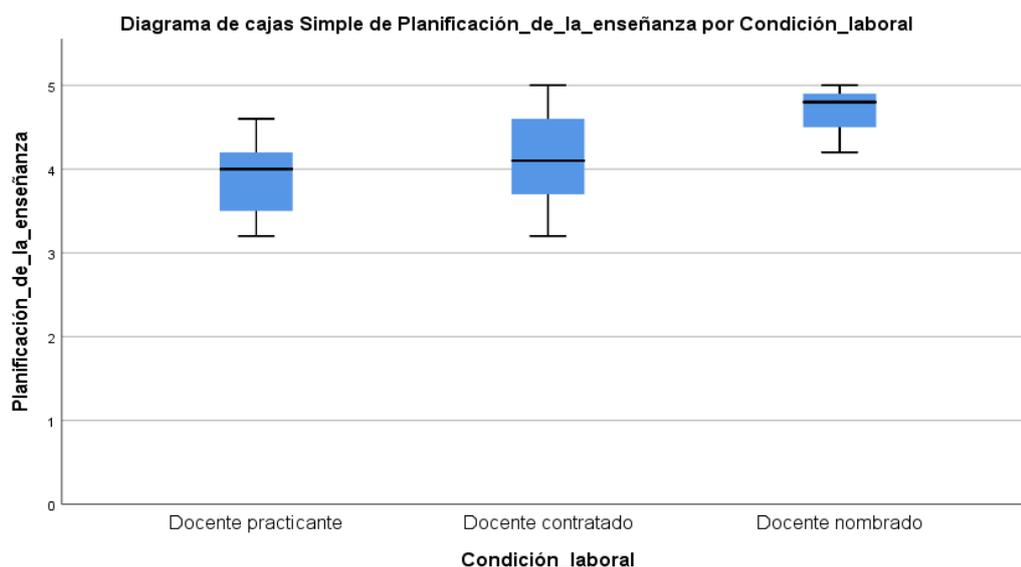
Se elaboró un diagrama de cajas con la finalidad de determinar el nivel de desempeño que tienen los docentes (practicante, contratado y nombrado) sobre los procesos de planificación, ejecución y autoevaluación, considerando dos atributos: condición laboral y años de experiencia. Para este análisis, se ingresó en el eje “X” la variable *Condición laboral* y en el eje “Y” la variable *Desempeño docente*. La escala empleada estuvo comprendida por los siguientes niveles: Nunca (1), Casi nunca (2), Pocas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

En el análisis de la dimensión Planificación de la Enseñanza (ver Figura 8), se identificó que el 50% de los docentes practicantes (aproximadamente 3 a 4 encuestados) se ubicó entre el nivel 3 y 4 (desde el valor más bajo hasta la mediana de los casos centrales), demostraron un nivel de planificación inferior ya que lo realizan “Pocas veces” y “Casi siempre”. En el grupo de docentes contratados (el 50% de la muestra), se situaron desde la primera bisagra de Tukey hasta la mediana, es decir, entre los niveles 3 y ligeramente por encima del nivel 4. Finalmente, el tercer grupo de docentes nombrados (el 10% del total) se ubica entre el nivel 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre), demostrando un nivel superior al de los grupos anteriores, ya que planifican con mayor frecuencia su secuencia didáctica. Asimismo, el 50% restante de los tres grupos (desde la mediana hasta el valor más alto) se sitúan entre los niveles 4 y 5, evidenciando que para ellos el acto de planificar se efectúa “casi siempre” y “siempre”. Del mismo modo, se observó que, el grupo de docentes nombrados manifestó mayor nivel de planificación en comparación al resto, aunque estuvo conformado únicamente por 3 docentes. No obstante, también se

registró que el nivel de planificación de los docentes iba decayendo levemente a menor condición laboral.

Figura 8

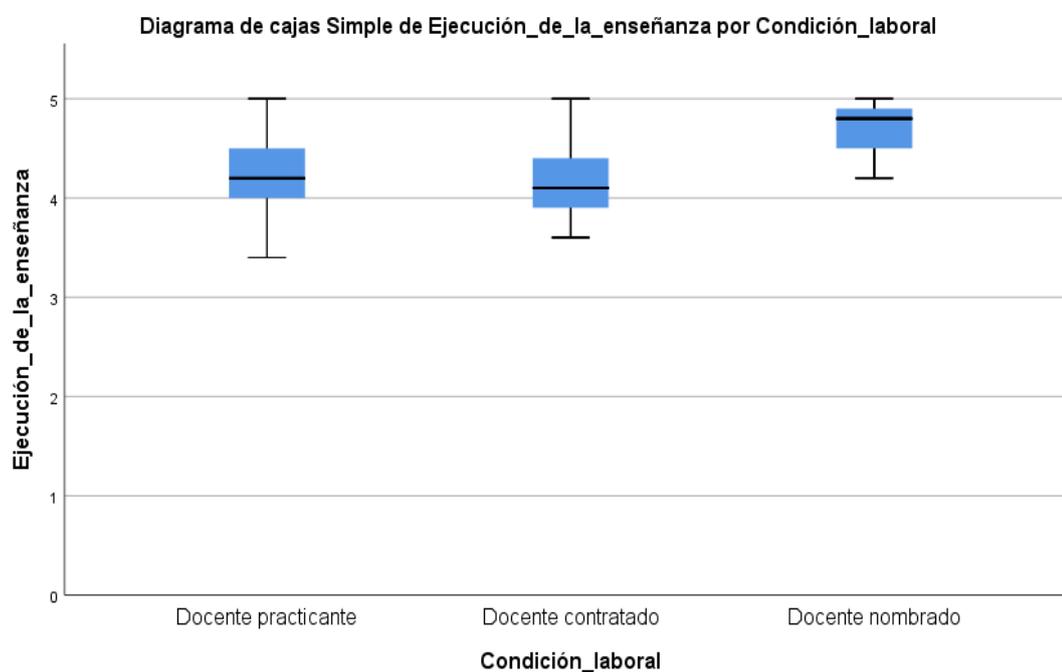
Diagrama de cajas de la dimensión Planificación de la enseñanza según la condición laboral



En el segundo diagrama de cajas de la dimensión *Ejecución de la Enseñanza* (Figura 9), se identificó que en el primer grupo (docentes practicantes) el 25% se ubicó entre el valor más bajo y la primera bisagra de Tukey correspondientes a los niveles “Pocas veces” (3) y “Casi siempre” (4). El 75% restante se encuentra entre los niveles 4 y 5, evidenciando que la gran mayoría posee un nivel alto en lo que respecta a esta dimensión. De igual forma, en el grupo de docentes contratados, el primer cuartil se sitúa entre los niveles 3 y 4; por otro lado, el 75% restante se ubica entre los niveles 4 y 5, mostrando un mejor nivel en la ejecución de su labor pedagógica. Por último, en el conjunto de docentes nombrados, se observó que desde el valor más bajo hasta el valor más alto (incluyendo los casos centrales) se ubicaron entre el nivel 4 y 5 correspondientes a las categorías “Casi siempre” y “Siempre”, es decir, mostraron mejor nivel en cuanto a la ejecución de su labor pedagógica. Adicionalmente, se percibió que los docentes practicantes presentaron una leve disminución en su nivel de desempeño sobre esta dimensión en comparativa a los otros participantes.

Figura 9

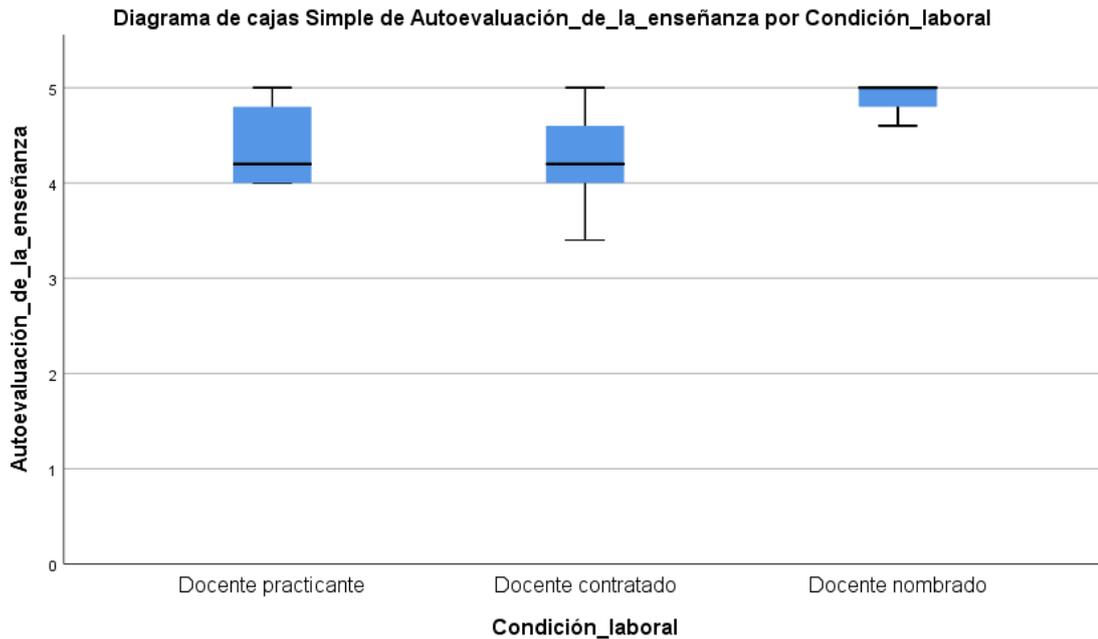
Diagrama de cajas de la dimensión Ejecución de la enseñanza según la condición laboral



Respecto a la dimensión Autoevaluación de la Enseñanza (*Figura 10*), en la tercera boxplot, se registró que en el primer grupo (docentes practicantes), todos los casos se localizan entre el nivel 4 y 5, es decir, “Casi siempre” y “Siempre” evalúan su proceder metodológico. En segundo lugar, el 75% de los docentes contratados se ubican en los niveles 4 y 5, y únicamente el 25% se ubica por debajo de estos. En tercer lugar, el total de docentes nombrados están próximos a alcanzar el nivel 5 (Siempre), demostrando así mayor nivel en cuanto a ser capaces de comprender la gran responsabilidad en su quehacer educativo. Adicionalmente, se observó que un cierto porcentaje de docentes contratados presentaron una leve disminución en su nivel de desempeño sobre esta dimensión en comparativa a los grupos muestrales.

Figura 10

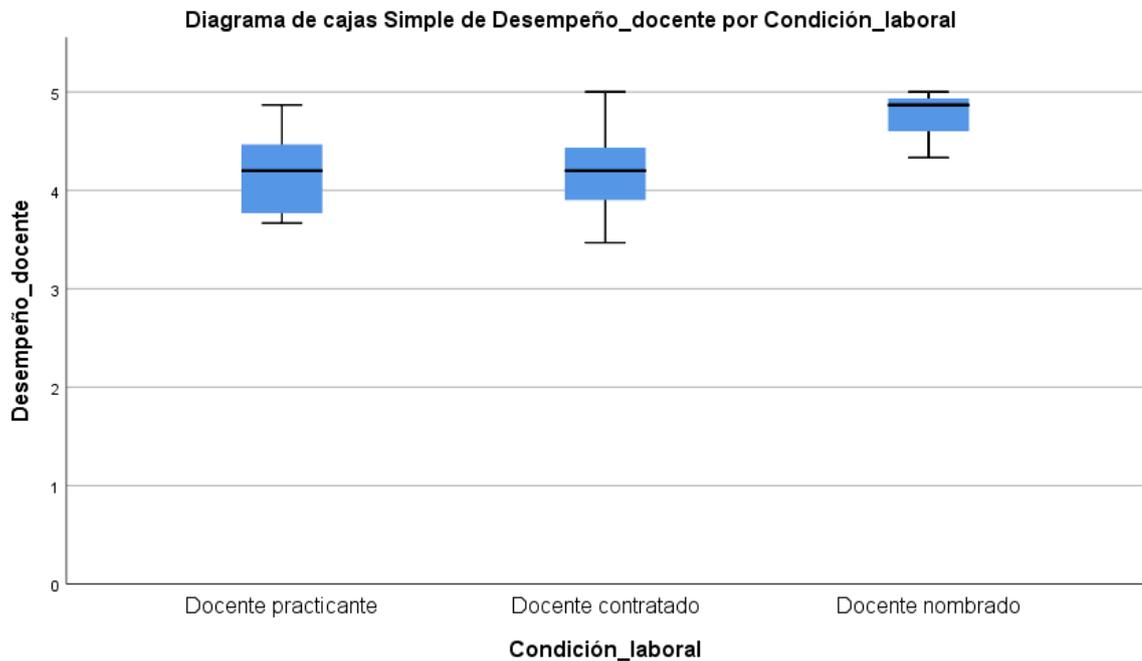
Diagrama de cajas de la dimensión Autoevaluación de la enseñanza según la condición laboral



De acuerdo al cuarto diagrama de cajas sobre la variable *Desempeño docente según la condición laboral* (Figura 11), se observó que en el grupo de maestros practicantes el 50% de los casos centrales se encontraron entre el nivel 3 y 5, también se apreció que un 25% se ubica entre el valor más bajo y la primera bisagra de Tukey ubicados entre el nivel 3 y 4. Se apreció que los docentes que están entre la tercera bisagra y el valor más alto se ubican entre los niveles 4 y 5; en otras palabras, todavía este grupo está en proceso de alcanzar el desempeño esperado. En segundo lugar, aproximadamente el 75% de docentes contratados se ubicaron entre los niveles 4 y 5, mientras que la minoría se ubica por debajo de esos niveles, lo cual señala que este grupo presenta mejor resultado que el anterior. En tercer lugar, todos los casos de docentes nombrados se encuentran entre los niveles 4 y 5, y cierto número de docentes están próximos a lograr el nivel más alto; en otros términos, este grupo manifestó mejor desempeño docente que los grupos anteriores ya que todos los casos se encontraron entre las categorías “Casi siempre” y “Siempre”, lo cual significa que demostraron con mayor continuidad un apropiado nivel en cuanto a los procesos de planificar, ejecución y autoevaluación de sus experiencias de aprendizaje.

Figura 11

Diagrama de cajas del Desempeño docente según la condición laboral

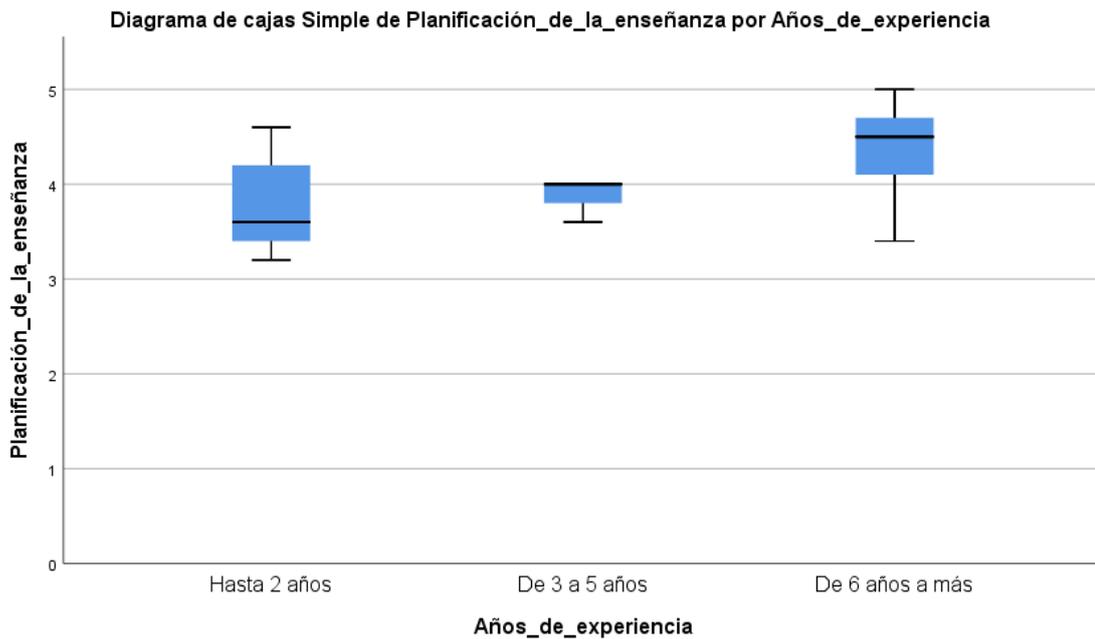


Por otro lado, también se empleó los diagramas de cajas para obtener resultados más precisos acerca de los años de experiencia. En el análisis de la dimensión Planificación de la Enseñanza (Figura 12), se encontró que el 50% de los docentes con hasta dos años de experiencia se ubicó entre los niveles 3 y 5. Se constató que el 25% se ubicó entre el valor más bajo y la primera bisagra de Tukey, entre los niveles 3 y 4. El 25% restante se ubicó entre la tercera bisagra y el valor más alto, entre los niveles 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre). Esto indica que los docentes con hasta dos años de experiencia aún están en proceso de alcanzar el desempeño esperado en la planificación de la enseñanza.

En el segundo grupo, todos los casos centrales se ubicaron entre el nivel 3 y próximos al nivel 4. Esto indica que los docentes que cuentan con tres a cinco años de experiencia manifiestan estar entre los niveles “Pocas veces” y “Casi siempre” en lo que se refiere a la planificación. Finalmente, el tercer grupo de docentes que poseen de seis a más años de experiencia, solo el 25% estuvo comprendida entre el entre el nivel 3 y ligeramente superior al nivel 4, mientras que los casos centrales y los que están entre el valor más alto y la tercera bisagra de Tukey se encontraron entre los valores 4 y 5. Esto indica que los educadores que superan los 6 años en el ámbito educativo presentan mayor dominio en cuanto a la planificación a diferencia del resto de grupos anteriores.

Figura 12

Diagrama de cajas de la dimensión Planificación de la enseñanza según los años de experiencia



Por otro lado, en la dimensión *Ejecución de la Enseñanza* (Figura 13), se registró que el primer grupo de docentes (hasta dos años de experiencia) el 50% de los casos centrales se encuentran entre los niveles 3 y 5, asimismo se muestra que un 25% de docentes (entre el valor más alto y la tercera bisagra de Tukey) están entre los niveles “Casi siempre” “Siempre”; por otra parte, el porcentaje restante está entre el valor más bajo y la primera bisagra de Tukey; esto quiere decir que, este grupo aún se encuentran en proceso de alcanzar el desempeño esperado en relación a la dimensión ejecución.

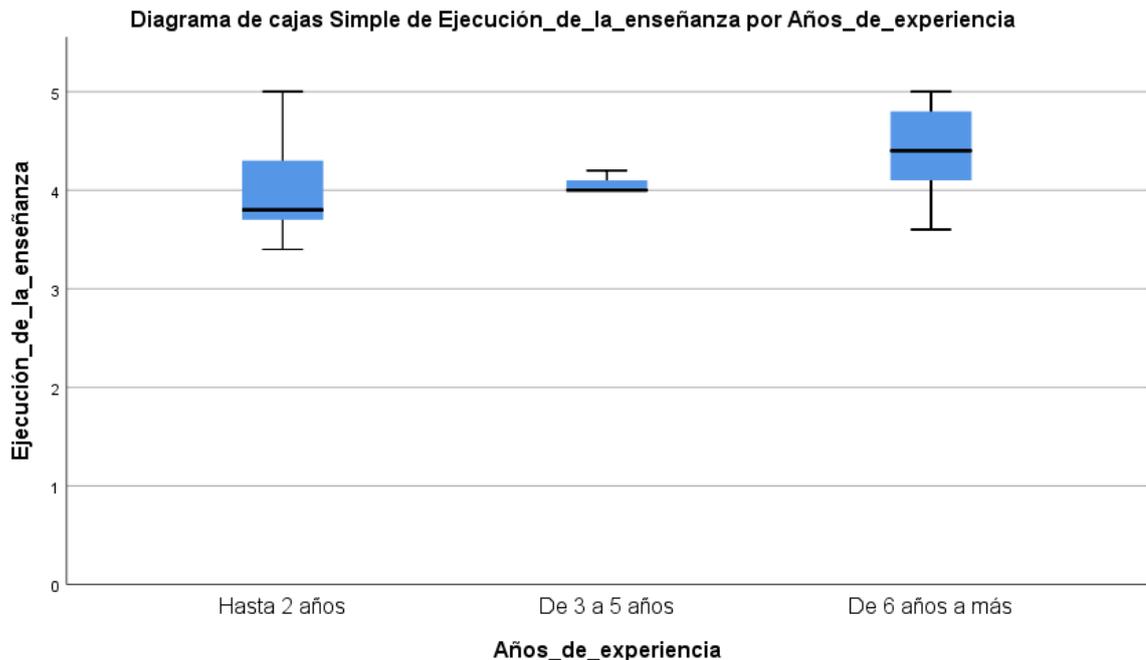
El segundo grupo de docentes (tres a cinco años de experiencia) muestra que todos los casos centrales están entre los valores 4 y 5 (Casi siempre y Siempre). Para culminar, el tercer grupo, que cuenta con más de seis años de experiencia, solamente el 25% se encuentra entre el valor más bajo y la primera bisagra de Tukey correspondientes al nivel “pocas veces” y ligeramente elevado al nivel “casi siempre”; en cambio, todos los casos centrales están ubicados entre los niveles 4 y 5.

En suma, se observa que la mayor parte de docentes con menos años de experiencia están en proceso de alcanzar el desempeño esperado a diferencia del resto de los grupos que si evidencian un desempeño superior correspondiente a su accionar durante las actividades grupales, implementación de técnicas novedosas, formulación de

preguntas pertinentes que promuevan el pensamiento crítico y el desarrollo de actividades investigativas.

Figura 13

Diagrama de cajas de la dimensión Ejecución de la enseñanza según los años de experiencia

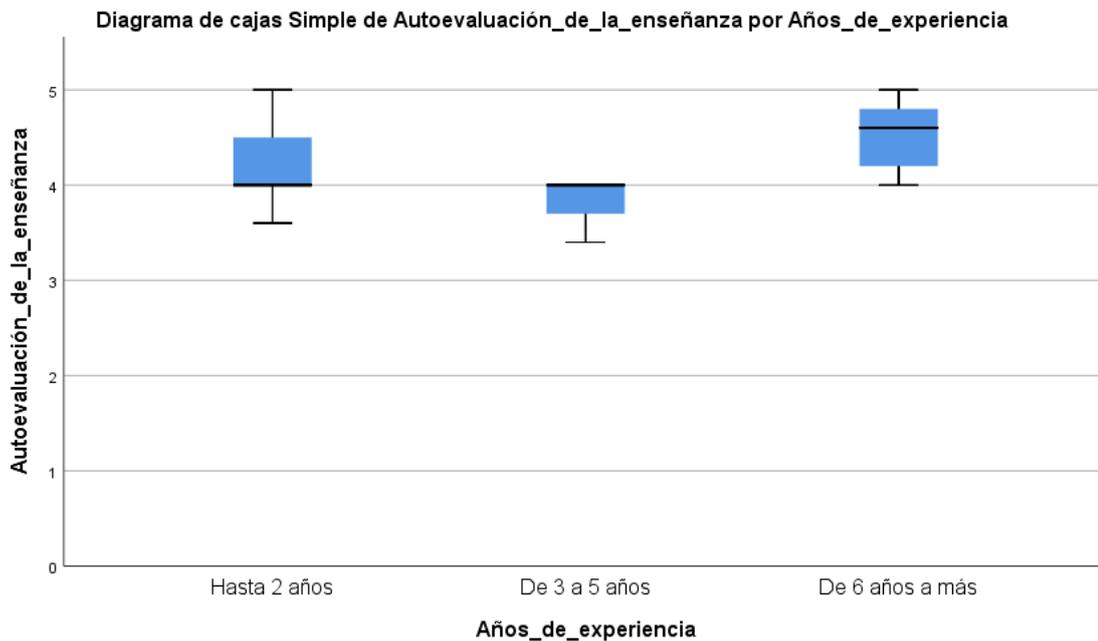


Por otra parte, en la dimensión *Autoevaluación de la Enseñanza* (Figura 14), se analizó que en el primer grupo de docentes (hasta 2 años de experiencia), el 25% aún se encuentra entre los niveles 3 y 4 equivalentes a las categorías “Pocas veces” y “Casi siempre”; mientras que, el 75% restante está ubicado entre los niveles 4 y 5 (“Casi siempre” y “Siempre”).

Respecto a la segunda caja, todos los casos centrales se sitúan entre los niveles 3 (pocas veces) y 4 (casi siempre); es decir, los maestros de tres a cinco años de experiencia presentan una dominancia inferior en lo que se refiere a su valoración durante el desarrollo de sus actividades pedagógicas. En relación a la tercera caja de docentes con más de seis años de experiencia, todos los casos centrales y los que están comprendidos entre la tercera bisagra y el valor más alto se ubican entre el nivel 4 y próximos al nivel 5; por ende, los docentes con más años de experiencia presentan un desempeño positivo en cuanto a la autoevaluación de su enseñanza a diferencia del resto de grupos.

Figura 14

Diagrama de cajas de la dimensión Autoevaluación de la enseñanza según los años de experiencia

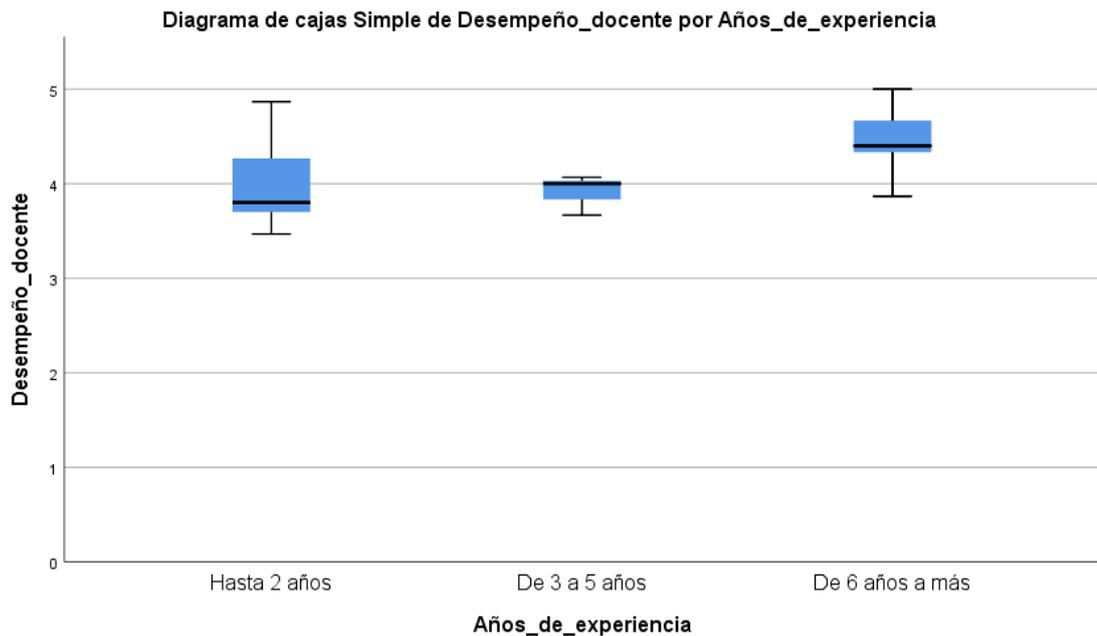


Por último, en la última boxplot acerca de la variable *Desempeño docente según los años de experiencia* (Figura 15), se reportó que el primer grupo docentes (hasta 2 años de experiencia laboral), el 50% de los casos centrales se ubican entre el nivel 3 y 5, también el 25% (bigote inferior) se ubica entre los niveles 3 y 4; no obstante, el porcentaje restante (bigote superior) de docentes se sitúan entre los niveles 4 y 5. En otras palabras, todavía este grupo está en proceso de alcanzar el desempeño esperado.

De acuerdo con el segundo grupo (de 3 a 5 años de experiencia), aproximadamente el 25% de maestros comprendidos entre la tercera bisagra y el valor más alto se encuentran próximos a lograr el nivel 4 (Casi siempre); sin embargo, el porcentaje restante se sitúa entre los niveles 3 y 4 equivalentes a las categorías “Pocas veces” y “Casi siempre”. Respecto al último grupo (6 años de experiencia a más), todos los casos centrales y los que están entre la tercera bisagra y el valor más alto se encuentran entre los niveles 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre), pero una cierta cantidad de docentes está ligeramente por debajo del nivel 4 (Casi siempre). En ese sentido, los docentes que tienen experiencia superior o igual a seis años manifiestan un desempeño alto debido a su extenso accionar para planificar, ejecutar y autoevaluar las experiencias de aprendizaje aplicadas en el aula.

Figura 15

Diagrama de cajas de la variable Desempeño docente según los años de experiencia



4. DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de desempeño de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022. Por consiguiente, se consideró al Marco de Buen Desempeño Docente para la conceptualización del término desempeño, el cual se define como un conjunto de situaciones perceptibles de los individuos que pueden ser especificados y evaluados en relación a dos factores: el cumplimiento responsable de sus funciones y el logro de los objetivos según su profesión; de esta manera, se determina su competencia (MINEDU, 2016). Asimismo, se tomó en cuenta otros autores para definir la variable desempeño docente como un accionar humanista y contextualizado capaz de atender a todos considerando las políticas curriculares y el entorno del discente (Mendoza et al., 2020) con el objetivo de que estos logren resultados satisfactorios en su aprendizaje (Anchundia, 2019).

El objetivo general fue determinar el nivel de desempeño de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022, siendo la variable desempeño docente la que obtuvo una puntuación media significativa (4.2), reflejando que los docentes encuestados se ubicaron en el nivel “Casi siempre”; es decir, demostraron que tiene un desempeño satisfactorio respecto a la planificación, ejecución

y autoevaluación de su labor pedagógica. Estos resultados difieren con el estudio chileno propuesto por Padilla et al. (2023), quienes expresaron que la evaluación docente durante la última década tuvo resultados adversos, pues una buena cantidad de maestros se situaron entre las categorías de insatisfactorio y básico en cuanto a su desempeño, siendo los profesores varones calificados en la categoría de peor desempeño. Del mismo modo, reveló ciertas carencias de competencias en aspectos relacionados a la evaluación y la reflexión pedagógica.

Seguidamente, para determinar el nivel de planificación de los docentes, se observó mediante los estadísticos descriptivos que los docentes pertenecientes a una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022 presentaron una puntuación media de 4.1 con una frecuencia de “Casi siempre”. Es decir, los docentes de este grupo muestral evidenciaron aspectos positivos al diseñar y elaborar situaciones didácticas acorde con el entorno de los discentes, además de elaborar instrumentos de evaluación para validar los aprendizajes. Sin embargo, este hallazgo se contrapone con lo expuesto por Altuve (2016), quien afirmó que, aunque los docentes presentaron altos niveles en el proceso de articulación y gestión del currículo, el aspecto metodológico tuvo un nivel bajo ya que tuvieron inconvenientes para desarrollar efectivamente los elementos curriculares que estipula el marco normativo acerca de los criterios que debe considerarse durante el acto de planificar. En efecto, los principales problemas referentes a la planificación coinciden en que los maestros cumplen con los propósitos de sus áreas, pero evidencian ciertas inquietudes sobre la implementación del currículo actual y cómo debe ejecutarse durante el quehacer pedagógico (Reyes, 2021). Además, se observaron dificultades para efectuar adaptaciones curriculares con sustento teórico a los estudiantes con necesidades educativas especiales de manera que estos desarrollen competencias que les permitan desenvolverse de forma autónoma en su entorno (López et al., 2021).

Además, para determinar el nivel de ejecución de la enseñanza, se analizó mediante los estadísticos descriptivos que los docentes pertenecientes a una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022 presentaron una puntuación media de 4.2 con una frecuencia de “Casi siempre”. Es decir, los educadores de esta muestra evidenciaron buen manejo al momento de guiar las actividades grupales a través de preguntas retadoras y técnicas novedosas que estimulan la participación activa en los niños. En ese sentido, este resultado va acorde a lo mencionado por García-Conislla (2020), quien concluyó que la aplicación significativa de los contenidos, la metodología y la evaluación guardan una estrecha relación con el desempeño del maestro durante el

proceso de ejecución. Sin embargo, una investigación mexicana efectuada por Henriquez (2023) discrepa con los resultados anteriores al señalar que, desde la visión del alumnado universitario, los docentes presentaron deficiencias al establecer conocimientos de su materia con otras asignaturas del plan de estudios, y manifestaron que deben incluir otras estrategias de evaluación del aprendizaje que sean diferentes o complementarias a las utilizadas continuamente. Adicionalmente, los estudiantes de la etapa básica identificaron que el objetivo de enseñanza mayormente fue el aprendizaje individual y memorístico por encima del aprendizaje situado.

Para culminar, a fin de determinar el nivel de autoevaluación de la enseñanza, se registró mediante los estadísticos descriptivos que los docentes pertenecientes a una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022 presentaron una puntuación media de 4.3 con una frecuencia de “Casi siempre”. Es decir, los maestros de esta muestra representativa demostraron capacidades para reflexionar sobre sus estrategias desarrolladas en el aula, la práctica de valores y la empatía frente a los comentarios de los aprendices. El hallazgo mencionado anteriormente concuerda con los planteamientos de Pincay (2022), quien reportó, desde la perspectiva de los estudiantes, un porcentaje alto sobre los efectos positivos de la evaluación interna del profesorado en la mejora de la enseñanza, especialmente en la metodología empleada en clase. Del mismo modo, Díaz (2018) ratificó que la formación en evaluación formativa será importante en el educador para desarrollar procesos complejos de pensamiento que le ayuden a cuestionarse diariamente sobre su labor profesional.

Sin embargo, la evaluación del desempeño docente puede verse afectada tal como indica Espinosa et al. (2021) por ciertos factores como el estrés que generó durante la época de la pandemia los síntomas del burnout en los maestros; por ende, estos tuvieron efectos negativos en los aspectos emocional, actitudinal, cognitivo y fisiológico.

Además, se analizó la variable desempeño docente según la condición laboral. Se encontró que los maestros practicantes están en proceso de alcanzar el desempeño docente esperado, mientras que los docentes contratados obtuvieron un mejor resultado pues solo una minoría se ubicaron por debajo de la categoría “Casi siempre”. El grupo de docentes nombrados demostró mayor continuidad en los procesos de planificación, ejecución y autoevaluación.

Asimismo, se analizó la variable desempeño docente según los años de experiencia donde se observó que el grupo de docentes con mayor cantidad de años en la profesión presentó un desempeño satisfactorio; en cambio, el grupo de docentes de 3 a 5

años están próximos a lograr la categoría “Casi siempre”. Este último resultado coincide con los maestros que poseen hasta 2 años de experiencia docente, puesto que se encontraron en proceso de alcanzar un nivel apropiado en comparación con los grupos anteriores, pero hay un cierto porcentaje que presentaron un buen y bajo nivel.

El estudio presentó ciertas limitaciones tanto en el plano teórico como metodológico. En cuanto al primero, si bien existen investigaciones relacionadas al término “desempeño docente”, todavía existen pocos estudios peruanos de la variable de estudio con el marco de referencial actual propuesto por el MINEDU. Respecto al segundo, la variable principal puede estudiarse desde el enfoque cualitativo o mixto, un instrumento que comprenda todas las dimensiones del marco vigente, así como se podría considerar estudiar otro grupo muestral (trabajar con todos los niveles de la Educación Básica Regular) y de mayor tamaño.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como fin responder al objetivo general, el cual fue determinar el nivel de desempeño de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022. Se concluyó que el desempeño docente de este grupo tuvo una puntuación media significativa, en otros términos, demostraron un desempeño satisfactorio referente a la planificación, ejecución y autoevaluación de su labor pedagógica.

Asimismo, en cuanto al nivel de planificación de la enseñanza, se concluyó que los docentes pertenecientes a una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022 presentaron una puntuación media alta; en otras palabras, los docentes de este grupo muestral evidenciaron ventajas importantes al contextualizar la enseñanza conforme a los intereses de los niños, considerando el diseño y la elaboración de materiales didácticos e instrumentos evaluativos pertinentes.

En cuanto al nivel de ejecución de la enseñanza, se concluyó que los docentes pertenecientes a una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022 presentaron una puntuación media superior a la dimensión anterior. En suma, los docentes de este grupo muestral evidenciaron aspectos positivos al guiar acertadamente los ejercicios grupales mediante preguntas retadoras y técnicas novedosas que incentiven la intervención continua en los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a la autoevaluación de la enseñanza, se concluyó que los docentes pertenecientes a una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022 presentaron una alta puntuación media. En definitiva, este resultado fue

positivo, puesto que este grupo muestral reflexiona de forma continua sobre sus acciones pedagógicas en clases, además de poner en ejercicio los valores y la empatía frente a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje.

Por otro lado, se analizó el desempeño docente de acuerdo con la condición laboral, la cual reportó que la mayoría de los docentes nombrados y contratados estaban entre las categorías “Casi siempre” y “Siempre”, demostrando un adecuado nivel acorde a las exigencias educativas; sin embargo, un buen porcentaje de los docentes practicantes todavía se encuentran en proceso de alcanzar el desempeño esperado.

También, se analizó el desempeño docente de acuerdo con los años de experiencia donde los maestros con 6 años a más presentaron mejor desempeño en comparación con otros que vienen laborando de 3 a 5 años en el medio educativo, y aquellos que poseen hasta 2 años de experiencia, los cuales presentaron ciertos casos con bajo y alto nivel.

6. REFERENCIAS

- Acevedo Mena, K. M. (2019). La educación para el siglo XXI: una perspectiva holística del aprendizaje. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 2(2), 132-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9140313>
- Acosta, S. (2023). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.29057/icea.v7i13.3519>
- Alessandretti, C., Martín, M., Mamaní Cáceres, Y., Quinteros, A., Vitulli, D. y Zerpa, Yesica. (2024). Eureka en las aulas: del aprendizaje por descubrimiento al descubrimiento del aprendizaje. *Revista de Enseñanza de la Física*, 36, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9850573>
- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L., González Hernández, K. y Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401353
- Altuve, D. (2016). La formación docente en el proceso de la planificación pedagógica. *Educación en Contexto*, 2, 129-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296668>
- Álvarez - Andrade, G. T. (2019). Evaluación del desempeño docente en Instituciones Educativas Públicas. *EDUSER*, 7(1), 32 – 40. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2423>
- Anchundia - Delgado, I. J. (2019). Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta. *Revista Dominio de las Ciencias*, 5(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1128>
- Andriani, S., Kesumawati, N. & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific and Technology Research*, (7), 19–29. <https://www.ijstr.org/final-print/july2018/The-Influence-Of-The-Transformational-Leadership-And-Work-Motivation-On-Teachers-Performance.pdf>
- Azañedo - Alcántara, V. A. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 841-860. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2614>

- Bonett, K., Morales, Y., Osorio, J. y Manzanero, G. (2024). Implementación del modelo de autoevaluación y autorregulación para la obtención de la acreditación institucional: estudio de caso Universidad de la Costa. *Formación Universitaria*, 17(3), 117-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000300117>
- Burga Vargas, V. R , Ortega Cabrejos, M. Y y Hernández Fernández, B. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 99–112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M. y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Ccoto, Tacusi. T. F. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes*, 7(29), 1361 -1373. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Delgado, O. (2023). Producción de pensamiento espacial en los manuales escolares de la educación infantil. *Revista Ideales*, 15(15), 38–46. <https://doi.org/10.59514/2539-5211.3347>
- Díaz de la Vega, B. M. (2018). Autoevaluación y mejora del desempeño docente: estudio cualitativo desde la percepción crítico-reflexiva de los docentes [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12750>
- Espinosa, J., Morán, F. y Granados, J. (2021). El Síndrome de Burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo de Conocimiento*, 6(3), 671-679. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926895>
- Espinoza-Freire, E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73–81. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/38/35>

- Esquerre Ramos, L. y Pérez Azahuanche, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 593–614. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Finol de Franco, M. y Vera Solorzano, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Flores Barrera, S., Portillo Portillo, M., Portillo Portillo, Y., Rojas Vasquéz, M. y Macías Sagamirnaga, M. (2023). Los retos de la enseñanza-aprendizaje después de la pandemia en educación primaria. *Revista NeyArt*, 1(1), 57–77. <https://doi.org/10.61273/neyart.v1i1.27>
- Francisco, J. (2024). El constructivismo actual y la necesaria reflexión en torno a su aplicación en la planificación didáctica. *UAPA*, 34(99), 45-64. rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2600
- García-Conislla, M. V. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103–111. <https://doi.org/10.33554/riv.14.2.698>
- González Gonzáles, J., Galindo Miranda, N., Galindo Miranda, J. y Gold Morgan, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/23>
- Guamán Gómez, V. J. y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400218&lng=es&tlng=es
- Henriquez Ritchie, P. (2023). Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: opinión de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1780>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2019). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- International Business Machines Corporation [IBM]. (25 de julio de 2024). *IBM Support*. <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-24>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Autoevaluación docente para educación primaria. Guía práctica*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D424.pdf>
- Jasso Velasquez, D., Villagrán Rueda, S., y Rodríguez Ortiz, M. (2022). Práctica docente y ciudadanía en educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-24.
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1134>
- Ley 15215- Ley de Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano.
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118463-29944>
- Ley 29944 - Ley de Reforma Magisterial. Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú, 25 de noviembre de 2012. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118463-29944>
- Lima, V. (2022). Desempeño docente y rendimiento académico del nivel de educación primaria de la Institución Educativa Emblemática “Inca Garcilaso de la Vega” de Cusco, 2019 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio UNSAAC.
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/6511>
- López, D. (2019). La innovación docente en la formación del profesorado. *Revista Científico-Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 83-94.
<https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/34>
- López, J. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. 223-235.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042304>
- López, V. y López, M. (2019). Evaluación al desempeño docente: concepto, sentido e implicaciones en la instrumentalización. *RLEEI*, 3(1), 21-32.
https://www.researchgate.net/publication/379049479_Evaluacion_al_desempeno_docente_concepto_sentido_e_implicaciones_en_la_instrumentalizacion_Evaluation_of_teacher_performance_concept_meaning_and_implications_in_the_instrumentalization
- López, D., Paredes, Z., Paredes, W., Paucar, A., Chango, J., Llerena, L. y Sanchez, R. (2021). Necesidades Educativas Especiales: Una mirada a la planificación de

- actividades según el grado de discapacidad. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 719-730. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383914>
- Loredo, J. (2021). Evaluación Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 7-11. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.001>
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos., E., y Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *REVENCYT*, 51, 25-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P. y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Martínez, G., Esparza, A., y Gómez, R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-32. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15/14>
- Méndez, R., Arellano, A. y Carballo, B. (2023). Gestión educativa estratégica: estructuración y validación de una encuesta para las instituciones de educación superior. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 16(46), 26-46. <http://dx.doi.org/10.35588/gpt.v16i46.6040>
- Mendoza, D., Flores, E., Revilla, L., Cejas, M. y Navarro, M. (2020). Práctica Pedagógica de la Educación Ecuatoriana en el Siglo XXI. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 57, 11-141 https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.437
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/545>

- Moreno, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–20.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>
- Moya, B. (2014). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-292.
<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/533>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (09 de abril de 2018). What makes a good teacher?
<https://www.unesco.org/en/articles/what-makes-good-teacher>
- Orozco, H. y Lamberto, J. (2022). La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 10(19), 11-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8859336>
- Padilla, G., Rodríguez, G. y Espinosa, D. (2023). Evaluación docente y portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación*, 32(63), 68-98.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A004>
- Palomino Garibay, L., Vargas Flores, J. de J. y Ibáñez R., E. J. (2024). Vygotsky: Análisis desde la teoría fundamentada. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(4), 1580-1601.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/90375>
- Pincay, A. (2022). Evaluación interna del desempeño docente: caso Escuela de Educación General Básica José de La Cruz. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 11(9), 24-37. <https://doi.org/10.51896/caribe/HVQU3270>
- Revilla, J. y Palacios, A. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por covid-19: evaluación del desempeño docente en una Universidad Pública De Lima. *Revista de investigación científica ÁGORA*, 7(2),
<https://doi.org/10.21679/arc.v7i2.197>
- Reyes, J. (2021). Planificación educativa: una necesidad para el docente. *Warisata - Revista De Educación*, 3(9), 229–235.
<https://doi.org/10.33996/warisata.v3i9.739>
- Reyna-Alcántara, A. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en los colegios. *Desafíos*, 13(1), 25-36.
<https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.367>

- Romero, A. (2014). Evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5786>
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*.
<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/curso-basico-2010-v-final.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XX. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 188 – 195. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3043>
- Valladares, S., Vicuña, A., Soto, C. y Jara, G. (2022). La planificación estratégica como mejora del desempeño docente en Perú. *Revista Horizontes*, 6(22), 238-245. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.331>
- Villareal, E. y Zayas-Pérez, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Vértice universitario*, 23(90), 28-39. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>
- Villalvazo, M. y Covarrubias, P. (2021). Propuesta de enseñanza de la biodiversidad en la educación básica basada en el aprendizaje por descubrimiento. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (33), 9-45. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2760>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R. y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Yañez, A. (2024). Análisis de las competencias docentes consideradas en el Marco de Buen Desempeño Docente [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/28504>

Zevallos, L. (2019). Liderazgo transformacional del equipo de gestión y su relación con el desempeño docente en cinco instituciones educativas privadas del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709014/570967709014.pdf>

7. APÉNDICES

APÉNDICE A: MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMA | OBJETIVOS | VARIABLES Y DIMENSIONES | METODOLOGÍA |
|--|--|---|---|
| PROBLEMA GENERAL: | OBJETIVO GENERAL: | VARIABLE DEPENDIENTE: DESEMPEÑO DOCENTE | Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo |
| ¿Cuál es el nivel de desempeño de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022? | Determinar el nivel de desempeño de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022. | Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Ejecución • Autoevaluación | Alcance: Descriptivo simple Diseño: No experimental de corte transversal ENFOQUE Y TÉCNICA <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: encuesta virtual • Instrumento: Cuestionario de Desempeño Docente Post Pandemia MUESTRA 30 docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022. |
| PROBLEMAS ESPECÍFICOS: | OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>1. ¿Cuál es el nivel de planificación de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022?</p> | <p>1. Determinar el nivel de planificación de los docentes en una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022.</p> | | |
| <p>2. ¿Cuál es el nivel de ejecución de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022?</p> | <p>2. Determinar el nivel de ejecución de los docentes en una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022.</p> | | |
| <p>3. ¿Cuál es el nivel de autoevaluación de los docentes de una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022?</p> | <p>3. Determinar el nivel de autoevaluación de los docentes en una escuela privada del distrito de Puente Piedra de Lima-Perú en el año 2022.</p> | | |

APÉNDICE B: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| VARIABLE | CONCEPTO | DEFINICIÓN OPERACIONAL |
|--------------------------|---|---|
| DESEMPEÑO DOCENTE | El desempeño docente se refiere al accionar observable y organizado donde se movilizan una serie de capacidades profesionales: la preparación para la enseñanza, el desarrollo de la enseñanza; y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (Marco de Buen Desempeño Docente, 2012). | El desempeño docente comprende las puntuaciones alcanzadas en el instrumento Cuestionario de Desempeño Docente Post Pandemia organizada en tres dimensiones: planificación, ejecución y autoevaluación. |

APÉNDICE C: CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado docente, la presente encuesta tiene el propósito de recolectar información acerca de su desempeño docente teniendo en cuenta tres dimensiones: planificación, ejecución y autoevaluación. Cada dimensión comprende 6 alternativas de respuestas: Nunca (1); Casi nunca (2); Pocas veces (3); Casi siempre (4); Siempre (5). Marque la alternativa que corresponda según su percepción. Esta encuesta es anónima y su procesamiento será reservado, por lo que apelamos a su colaboración y sinceridad en las respuestas.

| Nº | DIMENSIONES | N | CN | PV | CS | S |
|----------------|---|---|----|----|----|---|
| PLANIFICACIÓN | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Relaciono la teoría con los trabajos prácticos. | | | | | |
| 2 | Diseño medios didácticos enfocados a las particularidades de mis estudiantes. | | | | | |
| 3 | Elaboro materiales didácticos enfocados a las necesidades de mis estudiantes. | | | | | |
| 4 | Contextualizo la planificación de la enseñanza según los intereses del estudiante. | | | | | |
| 5 | Elaboro instrumentos de evaluación pertinentes para verificar los aprendizajes. | | | | | |
| EJECUCIÓN | | | | | | |
| 6 | Guío acertadamente las actividades grupales. | | | | | |
| 7 | Realizo preguntas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos. | | | | | |
| 8 | Empleo técnicas novedosas cuando los estudiantes presentan dificultades. | | | | | |
| 9 | Incentivo la participación constante en mis estudiantes. | | | | | |
| 10 | Desarrollo actividades grupales a fin de promover la investigación en mis estudiantes. | | | | | |
| AUTOEVALUACIÓN | | | | | | |
| 11 | Demuestro dominio teórico sobre el curso a tratar. | | | | | |
| 12 | Incentivo la práctica de valores dentro del aula. | | | | | |
| 13 | Demuestro empatía frente a las opiniones de mis estudiantes. | | | | | |
| 14 | Demuestro responsabilidad al presentar oportunamente mi portafolio (unidad didáctica, sesiones y plan anual). | | | | | |
| 15 | Reflexiono sobre las estrategias aplicadas al culminar una sesión de aprendizaje. | | | | | |