

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

**Autoestima y desempeño docente en las instituciones
educativas del distrito de Comas, en el año 2014**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

AUTOR

Yolvi Javier Ocaña Fernández

ASESOR

Norka Obregón Alzamora

Lima – Perú

2015

DEDICATORIA

A Tirza Romina, mi hija, mi luz y mi alegría en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

**A mi asesora, doctora Norka Obregón Alzamora, por su apoyo y dedicación en la
elaboración de este trabajo.**

A mis profesores, por todas sus enseñanzas a lo largo de estos años de estudio.

**A Ana, por su ánimo y compañía constante para poder cumplir los objetivos
trazados.**

A Luis y Daniela por sus consejos para poder elaborar esta tesis.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

Pág.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Fundamentación y formulación del problema	1
1.2 Planteamiento del problema	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problema específico 1	7
1.2.3 Problema específico 2	7
1.2.4 Problema específico 3	7
1.2.5 Problema específico 4	8
1.3 Objetivos de la investigación	8
1.3.1 Objetivo general	8
1.3.2 Objetivo específico 1	8
1.3.3 Objetivo específico 2	8
1.3.4 Objetivo específico 3	8
1.3.5 Objetivo específico 4	9
1.4 Justificación	9
1.5 Fundamentación y formulación de hipótesis	11
1.5.1 Hipótesis general	11
1.5.2 Hipótesis específica 1	12
1.5.3 Hipótesis específica 2	12
1.5.4 Hipótesis específica 3	12
1.5.5 Hipótesis específica 4	12
1.6 Identificación y clasificación de las variables	12
1.6.1 Identificación	13
1.6.2 Variable 1	13

1.6.3 Variable 2	13
------------------	----

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigación	14
2.2 Bases teóricas	20
2.2.1 Bases teóricas de la autoestima	20
2.2.1.1 Definiciones	20
2.2.1.2 Teorías de la autoestima	24
2.2.1.3 Autoestima profesional docente	31
2.2.1.4 Factores que construyen la autoestima del docente	34
2.2.1.5 Dimensiones de la autoestima	36
2.2.1.6 Niveles de la autoestima	41
2.2.2 Bases teóricas del desempeño docente	44
2.2.2.1 Definiciones	44
2.2.2.2 Competencias del docente	47
2.2.2.3 Elementos para un buen desempeño docente	50
2.2.2.4 Modelo de evaluación de desempeño docente	55
2.2.2.5 El buen desempeño docente	59

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operación de las variables	64
3.1.1 Variable 1: Autoestima	64
3.1.2 Variable 2: Desempeño docente	65
3.2 Tipificación de la investigación	66
3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis	68
3.4 Población y muestra	69
3.5 Instrumentos de recolección de datos	72
3.5.1 Cuestionario de autoestima de Coopersmith	72
3.5.2 Cuestionario para medir la variable desempeño	75

3.5.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos	75
---	----

CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROESO DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos	78
4.1.1 Resultados descriptivos de la variable autoestima	78
4.1.2 Resultados descriptivos de la variable desempeño docente	80
4.2 Proceso de prueba de hipótesis	82
4.2.1 Hipótesis general	83
4.2.2 Hipótesis específica 1	84
4.2.3 Hipótesis específica 2	85
4.2.4 Hipótesis específica 3	86
4.2.5 Hipótesis específica 4	87
4.3 Discusión de resultados	88
4.4 Adopción de las decisiones	91
4.4.1 Hipótesis general	91
4.4.2 Hipótesis específica 1	92
4.4.3 Planteada la hipótesis específica 2	93
4.4.4 Planteada la hipótesis específica 3	94
4.4.5 Planteada la hipótesis específica 4	94

CONCLUSIONES	96
---------------------	----

RECOMENDACIONES	98
------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	100
---------------------	-----

ANEXOS

107

Matriz de consistencia

Instrumentos

Base de datos

Juicio de expertos

LISTA DE TABLAS

N°		Pág.
1	Operacionalización de variable autoestima	64
2	Operacionalización de variable desempeño docente	65
3	Población de docentes de la UGEL 04 de Comas - 2014.	69
4	Población de docentes de la UGEL 04 de Comas – 2014	70
5	Muestra de docentes de secundaria de la UGEL 04 de Comas – 2014	70
6	Muestra de docentes de secundaria de la UGEL 04 de Comas – 2014 por unidades de costeo	71
7	Tamaño de muestra	72
8	Ítems que conforman el inventario de autoestima de Coopersmith	74
9	Interpretación de los resultados del inventario de autoestima	74
10	Validez de contenido del instrumento por juicio de expertos	76
11	Niveles de autoestima	78
12	Niveles de autoestima por dimensiones	79
13	Niveles de desempeño docente	81
14	Niveles de desempeño docente por dimensiones	82
15	Prueba de hipótesis general	83
16	Prueba de hipótesis específica 1	84
17	Prueba de hipótesis específica 2	85
18	Prueba de hipótesis específica 3	86
19	Prueba de hipótesis específica 4	87

LISTA DE FIGURAS

Nº		Pág.
1	Ciclo generativo de la autoestima docente	34
2	Niveles de autoestima	79
3	Niveles de autoestima por dimensiones	80
4	Niveles de desempeño docente	81
5	Niveles de desempeño docente por dimensiones	82

Resumen

La investigación titulada *Autoestima y desempeño docente en las instituciones educativas del distrito de Comas, en el año 2014*, se desarrolló con el fin de alcanzar el objetivo de determinar la relación de las variables autoestima y desempeño docente.

Es un estudio sustantivo de nivel descriptivo correlacional y de diseño no experimental transversal, cuya población estuvo conformada por 3 896 docentes del nivel secundaria del distrito de Comas, y una muestra probabilística estratificada por unidades de costeo de 363 docentes, donde se aplicó los instrumentos de autoestima, cuyos componentes son: autoestima general, autoestima social, autoestima familiar y autoestima escolar y desempeño docente, cuyos componentes son: dominio I, en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes; dominio II, en la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; dominio III, en la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y dominio IV, desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, cuya validación de contenido fue realizada por doctores expertos en la temática.

Las conclusiones indican que la autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,152, representando este resultado como muy bajo con una significancia estadística de $p=0,002$.

Palabras clave: Autoestima - Desempeño docente

Abstract

The research paper entitled Self-esteem and Teacher Performance in the Educational Institutions in Comas, in the years 2014, has been developed with the purpose of determining the relationship between the variables Self-esteem and teacher performance.

This is a substantive descriptive study of transversal, non-experimental and correlational descriptive design in which a sample of stratified units of 363 high school teachers in Comas out of 3896 was taken. To run the study, instruments pertaining Self-esteem and Teacher Performance were applied. The first one dealt with general self-esteem, social self-esteem, family self-esteem and student self-esteem; the second one dealt with Command I: preparation for student course content learning, Command II: teaching to make students learn, Command III: participation in school and community management and Command IV: professionalism plus teacher identity development validated by experts in the theme.

The conclusions of this study have determined that there is a close connection between self-esteem and Teacher performance among teachers in the schools of Comas district. Based on the correlation between Phi and V in Cramer's of 0, 152, such result represents a low result for statistical significance of $p=0.0002$.

Key words: Self-esteem and Teacher performance

Introducción

La investigación sobre autoestima y desempeño docente en las instituciones educativas del distrito de Comas se desarrolló considerando que, en la actualidad, es uno de los problemas más difíciles de los sistemas educativos de todos los niveles; la misma que tiene multiplicidad de causales. Si bien es cierto que durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el desempeño laboral ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo, en la actualidad existe una coincidencia en subrayar, desde diferentes concepciones o perspectivas psicopedagógicas, que dicha evaluación debe hacerse en el campo laboral. Esto precisa disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias.

La autoestima se construye desde la infancia y depende de la forma de relación con las personas significativas, principalmente los padres. Estos pueden ayudar a sus hijos a desarrollar una alta autoestima, condición que puede influir notablemente en la vida adulta. Pero también el colegio con la participación de los profesores y sus pares juega un papel importante en este proceso de desarrollo.

Por ello, para asegurar un desarrollo psicológico armonioso con alta autoestima las personas ligadas deben expresar amor, alentar las iniciativas individuales, minimizar los errores que podrán ser señalados como experiencia de aprendizaje.

Asimismo, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

Por otro lado, se encontraron estudios que sugieren que la autoestima es un aspecto a considerar muy importante y valiosa para todo ámbito, desde lo social hasta educacional. En investigaciones realizadas se buscaba identificar aquellos factores que podrían influir en la autoestima de las personas y fundamentalmente en el docente, encontrando que es fundamental en su desempeño.

Es así que Branden (1995, p. 16) la considera una necesidad humana, profunda, básica para la vida sana y para la autorrealización, pues está relacionada con nuestro bienestar en general ya que “De todos los juicios que formulamos, no hay ninguno tan importante como el que formulamos sobre nosotros mismos”.

Por otro lado, en relación al desempeño docente, de acuerdo a Montenegro (2003), se entiende como el cumplimiento de sus funciones; esta se encuentra determinada por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño docente se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.

El desempeño docente como constructo intenta expresar de manera resumida las diversas tareas que caracterizan el trabajo de un docente típico,

conjunto de actividades que un docente lleva a cabo en el marco de su función y que comprende desde la programación y preparación de las clases hasta la coordinaciones con otros docentes y con los directivos para cuestiones relativas al currículo y la gestión de la institución educativa, pasando por supuesto por el desarrollo de clase o sesiones de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, el seguimiento individualizado de los alumnos, la información que se le debe brindar a los padres y la evaluación de la propia práctica

Entonces para que exista un desempeño laboral significativo no solo será suficiente sus disposiciones individuales y creencias, sino también su autoestima. A partir de lo expuesto, se observa que la autoestima se hace indispensable en el desempeño laboral; más aún si de la bibliografía revisada, se ha podido apreciar que una parte de los problemas es resultado de la falta de autoestima docente.

En este sentido, se describen los hallazgos de la investigación, la cual tuvo como objetivo determinar la relación de las variables autoestima y desempeño docente, con una población finita de 360 docentes, identificados con los problemas de estudio y validado por tres doctores expertos en investigación educativa.

El estudio está compuesto por cuatro secciones; en el primero, denominado planteamiento del problema de investigación donde se describe el problema de investigación, justificaciones, antecedentes, objetivos e hipótesis que dan los primeros conocimientos del tema; en la segunda sección se presentan los antecedentes y el marco teórico; en la tercera sección, los

componentes metodológicos; en la cuarta y última sección se presentan los resultados, conclusiones y sugerencias. Además, se adjuntan las referencias bibliográficas y demás anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Fundamentación y formulación del problema

La posibilidad de ser consciente de sí mismo es uno de los rasgos característicos del hombre. A través de la adquisición de esta conciencia, los individuos construyen su identidad personal y esta les permite diferenciarse de los otros facilitando las relaciones interpersonales (Minedu, 2004.). Esta identidad es el conjunto de características propias de una persona y la concepción que tiene de sí misma en relación a los demás. Entendido este último aspecto como autoconcepto, Quandt y Selznick (1984, citado por Minedu, 2004) “sostienen que el concepto de sí mismo se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, especialmente en su propio valor y capacidad. Este concepto sobre uno mismo es la base de la autoestima” (p.25).

Voli (2005) explica que la idea de autoestima se ha secularizado, es decir, forma parte del habla popular, como una expresión casual y ordinaria; no obstante, varios estudios han confirmado el valor científico que tiene, a consecuencia de la importancia en la vida del ser humano, al constituirse como un mecanismo

clave para la mejora adecuada en los niveles socio afectivos, dando paso a una de las áreas más relevantes en la configuración personal y profesional de cada persona.

En la actualidad, hay una gran variedad de investigaciones referidas al campo de la autoestima. Para fines de 1995 se podían contar más de 6.780 artículos y 557 libros sobre esta, sobre todo, desde el punto de vista psicológico y sociológico. Así, aparece como un instrumento conceptual importante y muy significativo, tanto para la perspectiva psicológica como para la sociología. En la mayoría de esas investigaciones, la autoestima se ha percibido como una idea de las personas de sí mismas y cómo se evalúan a raíz de sus condiciones sociales básicas y de una predisposición para las conductas subsiguientes, conformándose como un constructo psicosocial para interpretar la experiencia humana.

Zabalza (2001), en el ámbito docente, afirma que la autoestima tiene que ver con el desarrollo profesional pero también con el personal. No es que vaya a condicionar la forma de actuar del docente; sino que, a la postre, va a condicionar la forma que tiene de verse y valorarse como persona. De la misma manera, la forma que tienen de verse como personas acaba condicionando la autovisión como profesionales y la forma en que ejercen la profesión.

Un docente inseguro tendrá dificultades para inspirar a sus alumnos a configurar su propia autoestima, no creará en sus posibilidades y resaltarán las limitaciones. Las posibilidades de que los alumnos y alumnas se sientan seguros, valorados

y motivados se reducen y todo aquello influirá de manera negativa en su evolución y en su rendimiento. Por otro lado, el docente no estará satisfecho de sus logros y la sensación de fracaso repercutirá negativamente sobre sí mismo. Los docentes que se piensan como profesionales capaces y competentes, que confían en sus habilidades, están en mejor disposición para enfrentarse de mejor manera a los retos cotidianos y se encuentran mejor protegidos con respecto al estrés (Equipo Cuidemos, 2011).

Es de conocimiento público que elevar la calidad y efectividad educativa de la educación básica son los principales temas de atención de los países latinoamericanos. Al reto de lograr una educación capaz de incorporar y generar innovaciones para responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo, se suma la necesidad de superar una crisis educativa puesta nuevamente en evidencia a través de diversas evaluaciones cuyos resultados demuestran pobres logros de aprendizaje en los estudiantes. Entre los múltiples factores que han de conjugarse para lograr estos objetivos, el abordaje y solución a los problemas en torno al docente han sido señalados como urgentes y prioritarios. Uno de estos problemas pendientes de solución es lograr que los docentes en servicio demuestren un desempeño eficiente y efectivo, desde una visión profesional renovada. La mayoría de países de la región ha implementado en las últimas décadas un conjunto de medidas con este propósito; principalmente importantes inversiones en programas de formación continua y políticas de evaluación, promoción e incentivos para docentes en ejercicio (Helfer, 2009).

En Chile, por ejemplo, para Miranda, *et al.* (2013), los resultados en las últimas investigaciones arrojan altas debilidades formativas y de seguridad en la conducción del contenido de los docentes. Estos datos coinciden con los resultados de la prueba TIMMS de 1998 (Minedu, 2004), donde se evidencia una relación entre el bajo logro escolar de los estudiantes chilenos y el bajo nivel de confianza para enseñar el área a cargo de los docentes. En matemáticas, el 45% de los estudiantes están a cargo de maestros que declaran poseer poca confianza en su preparación para enseñar la asignatura. Esto es casi tres veces el promedio internacional (Miranda, 2008).

Según la OCDE (2009), esto significa un problema casi estructural que se debe a la incorrecta forma de afrontar el problema del conocimiento del contenido de las asignaturas a enseñar que asumen los docentes, principalmente, los que están al mando de las experiencias superiores de la enseñanza básica. A esto se suma la baja cantidad de docentes especializados (14%), lo cual se podría relacionar a la desaceleración de aprendizajes que muestran, como, los niños de séptimo grado en Matemáticas (PISA, 2007, en Minedu, 2009).

En el Perú, entre 1995 hasta la actualidad, en búsqueda de esta calidad educativa, a través del Plancad (Plan Nacional de Capacitación Docente), 262,284 docentes de escuelas públicas recibieron capacitación técnico-pedagógica (Infodem, 2009); actualmente está en funcionamiento el PRONAFCAP (Programa Nacional de Formación y Capacitación del Profesorado) y diversas especificaciones.

Por otro lado, las remuneraciones a estos docentes capacitados han sido incrementadas sistemáticamente en los últimos años, se han implementado niveles y escalas remunerativas, aun cuando no alcanzan todavía los niveles deseables; por esto, se han desarrollado procesos de evaluación de docentes, una nueva Ley de Carrera Pública Magisterial y actualmente la Ley de la Reforma Magisterial, con la intención de estimular su desarrollo y retener a los mejores profesionales a través de diversos incentivos contemplados. Sin embargo, estas medidas no vienen produciendo los resultados esperados.

Es más, la difusión de los resultados, que muestran puntajes bajos de los docentes en el dominio de conocimientos pedagógicos y habilidades básicas, han ahondado el desprestigio social de la profesión y desatado una fuerte crítica de la opinión pública. Incluso, muchas veces, se pretende adjudicarles toda la responsabilidad de la crisis educativa que vive el país. Esto demuestra, por lo menos, que estas políticas no son suficientes para lograr las transformaciones que se esperan de las prácticas de parte de los educadores. De allí que se hace evidente la necesidad de profundizar a través de la investigación sobre los aspectos que entran en juego en la actuación de estos profesionales (Helfer, 2009).

El enfoque de desarrollo personal y profesional al que apuntan las más recientes propuestas, como alternativa para elevar la calidad del desempeño docente, parece ofrecer algunas luces a la solución del problema.

En este proceso, en la actualidad, las instituciones educativas como unidades de estudio están pasando por un proceso de mejora de los aprendizajes en el marco de la R.M. N°-0431-2012-ED. El maestro tiene un compromiso: mejorar los aprendizajes, todos podemos aprender, nadie se queda atrás, es decir, se apuesta por la movilización nacional, por la mejora de los aprendizajes, que comprende los tres momentos: el buen inicio del año escolar, mejorar los aprendizajes y la escuela que queremos y la rendición de cuentas, con políticas nacionales estipuladas en manuales, como la del *Buen desempeño docente*, en donde el maestro debe cumplir con diversas competencias, entre ellas, de índole afectivo, personal y emocional, lo que denota la importancia que el Estado peruano le está dando a este tipo de variables; en consonancia con los estudios internacionales que consideran cada vez más importantes las dimensiones afectivas de la persona, en el mismo nivel que la dimensión cognitiva o incluso como más importante para el desarrollo personal y profesional.

Las instituciones educativas del distrito de Comas no son ajenas a esta realidad, es por esta razón que nació la preocupación de realizar un estudio sobre la relación que existe entre variables de corte afectivo como la autoestima y el desempeño profesional del docente. Consideramos esta investigación como un estudio relevante ya que se intenta recoger las percepciones de los propios docentes, lo que podría ayudar a constituir una mejor comprensión del problema; además, esta información puede orientar a la UGEL 4 para la toma de decisiones estratégicas en políticas de formación continua y de estímulo al desarrollo personal y profesional de los docentes, la cual podría servir de referente, incluso, para el Perú.

1.2 Planteamiento del problema

Los problemas que presentamos en la investigación son los siguientes:

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?

1.2.2 Problema específico 1:

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?

1.2.3 Problema específico 2:

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?

1.2.4 Problema específico 3:

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?

1.2.5 Problema específico 4:

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la autoestima y el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.3.2 Objetivo específico 1:

Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.3.3 Objetivo específico 2:

Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.3.4 Objetivo específico 3:

Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.3.5 Objetivo específico 4:

Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.4 Justificación

Teórica. La investigación permitirá teóricamente establecer la relación que existe entre las variables de estudio. Los efectos de dicha investigación demostrarán que la autoestima está vinculada con las características propias del individuo, la cual hace una valoración de sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de consciencia que exprese sobre sí mismo y de que pueden mejorar su rendimiento profesional. La investigación es necesaria, porque nos permite alcanzar información relevante para mejorar y desarrollar metodologías apropiadas para los docentes de otras instituciones a nivel local, nacional o internacional que servirá de base para otras futuras investigaciones.

Metodológica. Para evaluar ambas variables se construyeron dos cuestionarios que serán tomados a los docentes. Estos instrumentos de evaluación fueron elaborados teniendo en cuenta la opinión de doctores con experiencia y capacitación adecuada. Luego, los prestigiosos doctores en educación de las principales universidades de nuestro país los analizarán minuciosamente y determinarán su validez. En cuanto a la confiabilidad de instrumentos, se

someterán a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

Práctica. La relación entre autoestima y desempeño docente se destaca por su utilidad práctica, al tratar de orientar el conocimiento, fortaleciendo el desempeño docente e influyendo positivamente en la autoestima. La investigación tiene impacto en el ámbito educativo, el cual ayudará al docente para que pueda tener una visión clara de la autoestima y, así, puedan capacitarse para mejorar su desempeño docente a fin de que contribuya efectivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Epistemológica. La investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna para establecer el avance en el nivel de conciencia que no solo reconoce nuevas miradas del mundo y de sí mismos; sino que promueve a realizar acciones creativas y transformadoras, impulso que para ser eficaz exige saber el enfrentar las amenazas que se avizoran, así como materializar las aspiraciones que sirven de motivación (Rhor, 2012). Además, se incluyen las técnicas de observación, reglas para el razonamiento y la predicción, ideas sobre la experimentación planificada y los modos de comunicar los resultados experimentales y teóricos.

1.5 Fundamentación y formulación de hipótesis

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), “la hipótesis es una conjetura o tentativa de respuesta a un problema”; por ello, en este estudio, habiendo analizado el marco teórico, se propone dar respuestas a los problemas estructurados, considerando que estos afectan el normal desarrollo o formación integral del estudiante.

Al plantearse como objetivo de la investigación, el conocer si existe relación entre la autoestima y el desempeño docente, y teniendo como antecedentes teóricos y empíricos todos los estudios ya mencionados en el planteamiento del problema que enfatizan una relación directa y bidireccional, en este estudio se asumió ello, por lo que correspondió plantear hipótesis bidireccionales (no direccionales), las que, de acuerdo a Salkind (1999, citado por Valderrama, 2013), son hipótesis que reflejan una relación o diferencia, pero en las que no se especifica una dirección de influencia. Lo afirmado anteriormente nos respalda teórica para poder plantearnos las siguientes hipótesis que queremos demostrar a lo largo de toda la investigación:

1.5.1 Hipótesis general

La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.5.2 Hipótesis específica 1:

La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.5.3. Hipótesis específica 2:

La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.5.4. Hipótesis específica 3:

La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.5.5 Hipótesis específica 4:

La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

Para este estudio se identificaron las siguientes variables

1.6.1 Identificación

Variable X: Autoestima

Variable Y: Desempeño docente

1.6.2 Variable 1: Autoestima

Franco Voli (2004, p. 50) afirma que “[...] Es la apreciación de la propia valía e importancia y la toma de responsabilidades sobre sí mismo y sobre las relaciones consigo mismo y con los demás”.

1.6.3 Variable 2: Desempeño docente

Chiroque (2006, p. 1) afirma que el desempeño docente “se refiere a las prácticas que ejercen los maestros y maestras, en relación a las obligaciones inherentes a su profesión y cargo, propone que el docente considere las siguientes categorías: el manejo cognitivo, el manejo de formas de operar y los comportamientos”.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigación

Helfer (2009) elaboró un estudio titulado *Incidencia del autoconcepto y autoestima profesional en el desempeño docente*, en el que se elaboraron instrumentos para medir las variables de estudio y buscar la incidencia del autoconcepto y autoestima en el desempeño de los profesores. Para ello, se aplicaron los instrumentos a una muestra al azar de 298 docentes de Lima urbana y rural, de escuelas públicas y privadas, y otras ciudades como Iquitos, Ayacucho, Chota, Piura, Ica, Apurímac y Arequipa. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, de estudio descriptivo transeccional y correlacional que describe las características de las variables autoconcepto, autoestima y desempeño profesional docente, y sus relaciones. Entre las principales conclusiones fueron que se validó un instrumento para medir el autoconcepto-autoestima profesional docente en el contexto peruano; su factorización dio como resultado cuatro factores: profesión, como sentido de vida, referido al aspecto vocacional; satisfacción con la docencia; autopercepción de las capacidades que se poseen para la enseñanza; y autopercepción de la imagen

que tienen los demás sobre sus competencias profesionales. Se validó también un instrumento para medir la autopercepción del desempeño profesional docente en el contexto peruano, resultado cuatro factores: metodología de enseñanza, objetivos formativos que persigue, relaciones humanas en la escuela, disposición al cambio y la innovación. Se pudo evidenciar una relación de importancia significativa entre el autoconcepto autoestima profesional docente y la autopercepción sobre su desempeño profesional. Los docentes muestran, en general, una elevada autoestima profesional y una autopercepción muy positiva sobre su desempeño. Los docentes de escuela pública evidencian poseer, en el conjunto de factores estudiados, una autoestima profesional y una autopercepción de su desempeño más elevada que los docentes de escuelas privadas, estas evidencias se contradicen con los resultados de evaluaciones de docentes y de resultados de aprendizaje extensamente difundidos.

Wilhelm (2010), en su tesis titulada *Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente*, presenta un diseño pre-experimental de alcance exploratorio y descriptivo. La población se constituyó por profesores/as de Educación General Básica de primer y segundo ciclo que se desempeñan en los establecimientos municipales y que fueron evaluados durante el 2006 de la comuna de Valdivia, Chile. La estrategia de recolección de datos que se utilizó en esta investigación, como instrumento para obtener y analizar la información potencialmente significativa y verificable, corresponde al Test de autoestima de Arzola y Collarte (1992). Los resultados señalan que la autoestima profesional de los profesores/as posee un nivel variado, principalmente, en relación a su vocación, apoderados y alumnos, en donde el

rango es elevado; contrariamente cuando se pone en relación con factores externos como las autoridades y los pares donde hay una clara disminución en cuanto al rango normal. Esto, interpretado en el conjunto del puntaje total, indica que hay una tendencia a la autosatisfacción afectiva-personal; pero en menor medida en los aspectos sociales. Además, concluye que, según cómo se encuentre la autoestima, esta es responsable de muchos fracasos y éxitos, ya que estos están intrínsecamente ligados. Una autoestima óptima vinculada a un proceso positivo de sí mismo potenciará la capacidad de los profesores y profesoras para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, así, como también, es la base del saber ser y un estado físico adecuado, mientras que una autoestima baja los enfocará hacia la inestabilidad y el fracaso.

Natividad (2010) presenta, en su tesis *Aprendizaje organizacional y desempeño laboral de los docentes de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta*, una investigación con diseño descriptivo correlacional e indica que existen relaciones significativas y positivas entre aprendizaje organizacional y desempeño laboral docente; asimismo existen diferencias estadísticas significativas en todos los casos, indica también que las mujeres presentan valores más altos que los varones; en cambio, las docentes y los docentes presentan similares características respecto a su desempeño laboral docente, también existen diferencias estadísticas significativas en los casos de aprendizaje en la organización, cultura de aprendizaje, formación y el total del aprendizaje organizacional.

Candia (2010), en su tesis, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, *Evaluación de la calidad total en el desempeño profesional de docentes egresados de diversas universidades e institutos superiores pedagógicos en los últimos 10 años*, señala que la verificación de la realidad explícita en la hipótesis en la que se especifica el bajo nivel de los estándares de calidad y también como se menciona en el objetivo general, desde el cual se intenta hacer un análisis que determine el nivel de calidad en el desempeño profesional. La investigación realizada y concluida desde sus constataciones permite tener expectativas positivas sobre el futuro, pero con mucha responsabilidad ya que toda la realidad descubierta es el punto de inicio para avanzar hacia una cultura de la calidad. Conocedores de este conocimiento, podemos afirmar que sería la peor actitud frente a una cultura a la calidad el saberse y sentirse que todo está logrado o que ya no es necesario aprender nada; por el contrario, esta evidencia es una oportunidad que se abre para dejar pasar políticas innovadoras, que garanticen nuevos aportes a la formación continua de los futuros docentes.

Zarate, Suyo y Yupanqui (2012) realizaron un estudio sobre *La autoestima y su relación con el aprendizaje en el área de Comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores, 2012*, de la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, con el propósito de establecer la relación que existe entre la autoestima y el aprendizaje del área de Comunicación de los estudiantes del sexto grado. Fue una investigación no experimental y de diseño correlacional que tiene como participación a 180 estudiantes del sexto grado, a quienes se les evaluó mediante encuestas elaboradas en base a las

dimensiones. De esta tesis se extrajo la siguiente conclusión, con un nivel de confianza del 95%, se acepta la hipótesis del investigador; por lo tanto, existe relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje en el área de Comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores, 2012 (r Pearson = 0,387).

Vidaurre y Rodríguez (2013), en la tesis *La autoestima y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes del tercer año de secundaria de la Red N° 5 del Distrito del Callao - 2012*, expresan su preocupación de mejorar la puesta en práctica docente, del control con los alumnos que tienen problemas de conducta y que se refleja en un nivel de aprendizaje bajo. La identificación del problema surgió a partir de la observación de la realidad mostrada en las I.E. de la Red N° 5 del Distrito del Callao, formulándose entonces un planteamiento del problema que consistía en conocer cuál es la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento escolar en los alumnos del 3er. año de secundaria de la RED N° 5 del distrito del Callao; así como su autoestima general, su autoestima social, su autoestima familiar y su autoestima escolar. La metodología empleada es de tipo descriptivo – explicativo – no experimental; siendo el diseño de investigación el correlacional, teniendo como muestra a 217 alumnos de la Red N° 5 del Distrito del Callao, utilizando para ello el Cuestionario de Coopersmith y el consolidado de notas de los alumnos, utilizando, para ello, el estadístico SPSS. Los resultados indican que existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento escolar en los estudiantes del tercer año de secundaria de la RED N° 5 del distrito del Callao – 2012, porque se obtuvo un

coeficiente de Spearman $\rho = .621$. Asimismo, la relación es significativa porque el nivel de significancia es $.00 < 0.05$.

García y Bendezú (2013), en la tesis titulada *Relación entre la autoestima docente y el clima institucional de las instituciones educativas del distrito de Antioquía Provincia De Huarochirí Región Lima - Provincias 2013*, tuvieron como objetivo establecer la relación que existe entre la autoestima docente y el clima institucional de todas las instituciones educativas del distrito de Antioquia, provincia de Huarochirí, región Lima - Provincia 2013. El estudio se trabajó con población/muestra de 30 docentes que es el total de docentes de ambos sexos, que laboran en todas las instituciones educativas del distrito de Antioquia. Los datos se han obtenido a través de encuestas realizadas a los docentes sobre la autoestima docente y el clima institucional sobre situaciones/actividades diarias que desarrollan en las instituciones educativas. A través de los resultados no se ha encontrado correlación entre la autoestima docente y el clima institucional de las instituciones educativas del distrito de Antioquia, provincia de Huarochirí, región Lima - provincias 2013, cuyo resultado obtenido ha sido a través de la correlación de Spearman, cuyo valor de 0.76, lo cual nos indica que existe una alta correlación directa entre ambos.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Bases teóricas de la autoestima

2.2.1.1 Definiciones

Coopersmith (1981), citado por Tovar (2010) define a la autoestima como la autoevaluación que una persona hace y trasciende con respecto a sí misma, expresando una actitud de aceptación que indica la medida que una persona cree ser valorado, competente, digno y exitoso. En síntesis, la autoestima vendría a ser un juicio personal sobre la valía que expresa una persona con respecto de sí misma.

También Branden (1990) señala que la autoestima es el componente evaluativo del sí mismo, entendiéndose por quién y qué pensamos que "somos", consciente y subconscientemente respecto a los rasgos físicos y psicológicos, además de las cualidades, defectos, creencias, valores, necesidades, motivaciones y expectativas. Por lo tanto, podemos afirmar que la autoestima es el conjunto de varios aspectos de competencia, traducidos en la confianza y seguridad en uno mismo, reflejando un juicio implícito que cada uno hace de su competencia para enfrentar los retos, comprender y superar los problemas y tener el derecho a la felicidad. Para este autor, la autoestima afecta de modo significativo todos los aspectos de nuestra experiencia: cómo nos relacionamos con los padres, hermanos, pareja, amigos, y, también, cómo nos desenvolvemos en el campo académico y laboral. Es así que se desprenden de la autoestima las

posibilidades que se tienen para desarrollarnos y constituir la clave del éxito o fracaso en la vida.

Asimismo, Maslow (1985), citado por Tovar (2010, p. 16) considera que el hombre desea sentirse digno de consideración, sentirse competente, capaz de dominar algo del ambiente propio, independiente, libre y que se le reconozca algún tipo de labor o esfuerzo. Las personas que se aceptan a sí mismas tienden a aceptar a otros y al mundo como realmente es.

Por ende, la autoestima es la sumatoria de la confianza y el respeto de uno mismo. Es el reflejo del juicio implícito que cada uno hace de sus competencias para enfrentar los retos, para comprender la realidad, superar las adversidades y tener el derecho a ser feliz, respetando al otro, siendo tolerante y defendiendo sus expectativas y necesidades.

También, Mackay y Fanning (1991, citado por Tovar, 2010) señalan que la autoestima es más que el mero reconocimiento de las cualidades positivas de uno, sino que es una actitud de aceptación y valoración hacia uno mismo y hacia los demás.

Reasoner (1982), citado por Gamarra (2012), describe a la autoestima como una autovaloración que las personas tienen de sí mismo y conlleva al sentimiento de autorrespeto, de identidad, de pertenencia, de propósito y de competencia.

Rosenberg (1965) define a la autoestima, como una actitud positiva o negativa hacia un determinado objeto, que en este caso la misma persona.

Tambien Bonet (1997), citado por Gamarra (2012), define a la autoestima como el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, hacia los rasgos de nuestro cuerpo y de nuestro carácter que definen las actitudes que globalmente llamamos autoestima.

Peñaherrera (1997, p. 75), en su definición, manifiesta que la autoestima es la valoración sobre uno mismo, esta se desarrolla gradualmente, desde el nacimiento, según la seguridad, amor, aliento o desaliento que la persona recibe de su entorno, y que está relacionada con el sentirse amado, capacitado y valorado.

Shibutani y Tomotsu (2001, p. 23), en su concepción, consideran a la autoestima como el sentimiento valorativo, de nuestra personalidad, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad; además es aprender a querernos y valorarnos, es algo que se construye o reconstruye por dentro.

También, Equizabal (2004, citado por Gamarra, 2012) menciona que la palabra autoestima está compuesta por dos conceptos, el de “auto” que alude a la persona en sí y por sí misma, “estima” que alude a la valoración. Por tanto, valorando lo referido por el anterior autor, se considera a la autoestima como la evaluación que tenemos de nosotros mismos, es lo que nos dice quiénes somos.

Así mismo agrega, que es la capacidad de identificarnos, de saber cómo actuamos y reaccionamos ante dificultades y momentos de felicidad. Es mirarse interiormente para determinar las características fundamentales de nuestra personalidad. La autoestima nace del amor hacia uno mismo.

Autores, como López (1999), Camacho (2004) y Miranda (2005), (citados por Wilhelm. 2012) coinciden en que la autoestima es el concepto que se tiene del propio valor y que se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo tiene el sujeto y que se han ido construyendo durante su vida, donde uno de los factores es la conciencia de sí mismo, la capacidad de definir quién es y decidir si le gusta o no tal identidad.

Coopersmith (1976) considera que la autoestima no es más que la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo, afirma, también, que la autoestima es la evaluación que el individuo hace y habitualmente se mantiene con respecto a si mismo. Manifiesta que esta se expresa través de una actitud de aprobación o desaprobación, que refleja el nivel en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Por lo tanto, implica una valoración personal de la dignidad que se expresa en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo.

Por último, Rodas y Sánchez (2006) afirman que la autoestima es una apreciación positiva o negativa hacia sí mismo, que se respalda en una base afectiva y cognitiva, puesto que el individuo siente de una forma determinada a partir de lo que piensa sobre sí mismo.

Podemos concluir entonces que la autoestima más que la aceptación de las cualidades positivas de uno mismo, se debe entender fundamentalmente como el reconocimiento de quienes somos, conocer nuestra dimensión física, mental y espiritual, pues forman parte fundamental de nuestra personalidad; además se le puede definir como el respeto y el valor que nos tenemos a nosotros mismo, reconociéndonos como seres producto de una evolución que aún no se ha detenido, con dones y cualidades, defectos y limitaciones. Todo ser humano es único e irrepetible. Somos seres racionales y tenemos la capacidad de ser dueños de nuestro destino, con la capacidad de construirlo, modificarlo y adaptarlos a las distintas situaciones que se presentan en nuestra interacción social. Otro concepto es aquella donde la autoestima, es la capacidad de evaluarse a uno mismo por lo que implica, por un lado, un juicio de valor y, por otro, parámetros de lo que consideramos bueno y malo.

2.2.1.2 Teorías de la autoestima.

Existen diversas propuestas de teorías explicativas de la autoestima, a continuación, se muestran las más importantes:

Enfoque psicodinámico.

Robert White, representante de esta perspectiva, afirma que las necesidades insatisfechas promueven un estado impulsivo de mover el organismo a satisfacer estas necesidades con el fin de reducir las tensiones y recuperar el estado de equilibrio. El deseo de estimulación de origen biológico y su correspondiente

esfuerzo por dominar el entorno están comprendidos en el uso del término competencia.

Según White, la autoestima tiene su raíz central en la eficacia. Es importante porque la sitúa en el contexto del desarrollo humano. Afirma, además, que “cada pequeña victoria se acumula con el transcurso del tiempo y eventualmente conduce a una sensación general de competencia en el sentido de ser capaz de impactar con efectividad sobre la vida” (White, en Mruk, 2006, p. 113). Para él, la autoestima es un fenómeno que se ve afectado por la experiencia, que a su vez moviliza y genera comportamientos. Considera que la autoestima tiene dos raíces: una intrínseca (logros propios) y otra extrínseca (las afirmaciones de los demás). El concepto de competencia es fundamental en este enfoque.

Enfoque sociocultural.

Para Rosemberg, las actitudes y conductas sociales ejercen influencia sobre la autoestima; esta teoría es profundamente social, los valores que definen el merecimiento surgen del contexto de la cultura.

Las actitudes hacia nosotros mismos recuerdan las formas de las actitudes hacia otros seres. Una persona tiene autoestima en la medida que se perciba asimismo como poseedor de una conciencia capaz de proveerle autovalores que sirven como marco de referencia. La investigación de Rosemberg persigue factores sociales que influyen en la autoestima, porque se definen con el contexto de la cultura de valores que definen el merecimiento.

Esta teoría puede tener sus limitaciones, pues el trabajo sociológico tiende a enfocar la autoestima desde fuera y no desde dentro; es difícil modificar sociológicamente la autoestima de una vida individual.

Asimismo, Rosemberg afirmaba que todos tendemos a valorarnos de una forma integral, frecuentemente las personas suelen expresarse con personas de confianza afirmaciones como “me siento bien con el tipo de persona que soy”, “me considero una persona corriente” o “no me gusta mucho como soy”; por ello elabora un instrumento que por hoy es conocido y utilizado en muchas investigaciones como es el “Inventario de autoestima” (1965) prueba que consiste en un sencillo cuestionario con preguntas, como por ejemplo “en general, estoy satisfecho conmigo mismo”, “siento que soy una persona por lo menos tan valiosa como las demás” o “normalmente me inclino a pensar que soy un fracasado”.

A partir de ahí, conscientes de la diversidad de los elementos que configuran la autoestima de cada persona, los investigadores han diseñado diversas pruebas psicométricas parecidas a la de Rosemberg.

Teoría humanista de la autoestima.

La teoría humanista se centra en plantear diversos aspectos del ser humano, según Rodríguez esta teoría posee las siguientes características: “no disecciona, no separa aspectos de la persona, señalándonos como la causa de la enfermedad, el ser humano está impulsado por una tendencia a la

autorrealización” (s.f., párr. 1). Es decir, se considera al hombre como dotado de todas las capacidades necesarias para su desarrollo integral, los teóricos humanistas ven la vida como un proceso en el que luchamos por desarrollar nuestro potencial y, por consiguiente, que la personalidad es un aspecto de los esfuerzos que hacemos por desarrollarnos y realizarnos plenamente.

Esta teoría surgió como un movimiento de protesta, Maslow la llamó La tercera fuerza y se origina a través de un movimiento en Europa que rompió con las tradiciones escolásticas de la Edad Media y exaltó las cualidades humanas, favoreciendo a la dignidad humana, basó su sustentó en que la personalidad humana, está en continuo proceso de transformación y esta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social, por cuanto el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que toma durante su vida.

López considera que el principal aporte de Maslow fue:

Que ciertas necesidades prevalecen sobre otras, por ejemplo, si estás hambriento o sediento, tenderás a calmar la sed antes que comer. Después de todo, puedes pasarte sin comer unos cuantos días, pero solo podrás estar un par de días sin agua. La sed es una necesidad “más fuerte” que el hambre, de la misma forma si te encuentras muy sediento, pero alguien te ha colocado un artefacto que no permite respirar, ¿cuál es más importante? La necesidad de respirar, por supuesto. Por otro lado, el sexo es bastante menos importante que cualquiera de estas necesidades (s.f., párr. 1).

Maslow recogió esta idea y creó su ahora famosa jerarquía de

necesidades. Además de considerar las evidentes agua, comida y sexo, el autor amplió cinco grandes bloques: “las necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad y reaseguramiento, la necesidad de amor y pertenencia, necesidad de estima y la necesidad de actualizar el sí mismo” (s.f., párr. 2). Por ello, cuando se presenta esta teoría se presenta sobre una pirámide, denominada “La pirámide de necesidades de Maslow”.

Esta tiene la siguiente escala de acuerdo al orden: necesidades del ser, autoactualización, necesidades de estima, necesidades de pertenencia, necesidades de seguridad, necesidades fisiológicas, necesidades de déficit.

Sobre las necesidades de estima planteadas por Maslow, Martínez afirma: Maslow describió dos versiones sobre las necesidades de estima, una baja y la otra alta. La baja es la del respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio. La alta comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad. Obsérvese que este es la forma “alta” porque, a diferencia del respeto de los demás, una vez que tenemos respeto por nosotros mismos, es bastante más difícil perderlo (2011, p. 46).

Análogamente, Rogers (1970) propone que el desarrollo de la autoimagen y la autoestima sirve de guía para mantenerse en el mundo exterior siendo importante que un individuo pueda vivir y desarrollarse en una atmósfera

permissiva que le brinde una libre expresión de ideas y afectos, donde se pueda valorar, conocer y se acepte a sí mismo. De manera que la autoaceptación cumple un papel clave en el funcionamiento sano de la personalidad.

Por otro lado, dentro de la Psicología social y específicamente en la teoría de la motivación, Abraham Maslow señala que existe en la persona una necesidad o un fuerte deseo por establecer firmemente una alta evaluación de sí mismo, es decir, autoestima, autorrespeto y valoración de los otros. Además subraya que existe un fuerte deseo de logro, de adecuación de dominio, de competencia, de confianza frente al mundo, de la independencia y la libertad que conlleva el deseo de fama y prestigio y, por ende, al desenvolvimiento en un status que hace merecerse el respeto de los otros.

La gratificación de esas necesidades provoca sentimientos de confianza de sí mismo, de seguridad, de fuerza, de capacidad y de adecuación. Los individuos con baja autoestima encuentran insatisfacción, rechazo y desprecio de sí mismo. Su autorretrato es desagradable y desearía que fuera distinto. (Sureda, 1998).

La perspectiva cognitivo experiencial.

Seymour Epstein define la autoestima como una necesidad humana básica de ser merecedor de amor, ocupa un rol central en nuestras vidas como fuerza de motivación. La teoría de Epstein se inclina más al desarrollo de la personalidad que a la autoestima, la perspectiva cognitiva tiende a ser mecánica, reduccionista al tratar de entender los fenómenos humanos de nuestra vida.

El enfoque de Epstein se basa en ideas cognitivas sobre experiencia, organización, representación y el proceso evolutivo. Epstein dice que dos seres humanos organizan la información y la experiencia del mundo, del sí mismo y de los otros; en teorías personales de realidad. Esto quiere decir que es un modo de entender el mundo y los otros; nos ayuda a sobrevivir y crecer influyendo en nuestra motivación y conducta.

La autoestima tiene efectos sobre las conductas y las emociones; la regulación de la autoestima es importante para la persona, pero esto varía de persona a persona; no todas tienen la misma percepción del mundo. Cada ser es individual (Cardenal, 1999).

La perspectiva conductual.

Para Coopersmith, representante de este modelo teórico, existen cuatro bases principales de autoestima: competencia, significado, virtud y poderes, que las personas evalúan así mismas, al respecto Crozier (2001, p. 206) refiere:

Uno de los primeros estudios y los más influyentes fue el realizado por Coopersmith en 1967 quien definió la autoestima como la evaluación que hace y mantiene habitualmente la persona con respecto a sí misma de lo cual se expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, destacado, con éxito y valioso. Identificó cuatro dimensiones de la autoestima: - competencia (Capacidad académica); - virtud (adhesión a las normas); - poder (capacidad de influir en otros); - y aceptación social (la capacidad de ser

aceptado y recibir el afecto de otro) [...] no obstante [sic.] estas investigaciones han sido muy criticadas por carecer de una definición clara de la autoestima y porque muchas de las medidas presentaban unas cualidades psicométricas deficientes.

Existe alguna similitud entre Coopersmith y Rosemberg, pues ambos ven la autoestima como una actitud y una expresión de merecimiento. Desde el punto de vista psicológico Coopersmith centra la relación que existe entre autoestima, amenaza y defensiva. Él ofrece muchas pautas clínicas para mejorar la autoestima y los factores negativos. Su trabajo tiene un mayor grado de aceptación y credibilidad porque cumple métodos de observación, además de los estudios de caso y las entrevistas. Sus sugerencias prácticas son más aceptables que otras pues parecen ser más aplicables y se han incorporado a muchos programas actuales.

2.2.1.3 Autoestima profesional docente.

La autoestima profesional se puede definir como el “grado de apreciación de la propia valía que el profesional tiene con la tarea que ha elegido para toda su vida, y no solamente al cargo específico que ocupa en un determinado momento. En ella se ponen en juego la apreciación personal y la percepción que se tiene con respecto a sus pares y al contexto en el cual se desenvuelve” (Miranda, 2005, p.13).

Por su parte, Wilhelm, Martin y Miranda (2012) manifestó que “una

autoestima positiva se constituiría en una contribución esencial para el proceso vital, entregando elementos para un desarrollo normal y saludable. Lo contrario, es decir, un nivel de autoestima negativo o bajo, podría conducir al sujeto a una desintegración humana y personal” (p. 343).

En tal sentido, Vezub (2009, citado en Wilhelm, Martin y Miranda, 2012, p.344) explicó en sus investigaciones referidos a docentes del nivel primaria que una alta autoestima se asociada con la capacidad del sujeto docente para innovar en sus prácticas pedagógicas; en cambio, una baja autoestima disminuye la potencial capacidad del docente en implementar de manera efectiva tales innovaciones, siendo la autoestima un factor mediador del cambio educativo. Es aquí donde reside la importancia de que los docentes, sin importar el nivel o experiencia curricular a cargo, cuenten con una buena autoestima, ya que su influencia e implicancia en la tarea profesional es primordial, principalmente por la responsabilidad que tienen como formadores.

El docente puede autoevaluarse positivamente cuando es consciente de que con su trabajo contribuye al desarrollo positivo del alumno y es eficaz y es valorado y reconocido por ella. No ser eficaz en el logro de los aprendizajes, no controlar la clase, no saber cómo desarrollar la acción tutorial, no lograr el cambio en el alumnado, etc. son situaciones de déficit de autoestima y malestar en el docente. El docente manifiesta como causa principal de conflicto el desinterés, el mal comportamiento, la desatención, el desprecio del alumnado hacia su trabajo y hacia su persona, que le impiden enseñar y desarrollar sus funciones, en el mismo contexto, es una fuente de satisfacción docente el apoyo mutuo, la

consideración y el refuerzo de los compañeros, mientras que suelen surgir enfrentamientos con otros docentes cuando el estilo de trabajo y criterios profesionales son despreciados y se producen críticas y presiones para forzar algún cambio.

Entonces la autoestima profesional no depende solo de la valoración de los demás. Las capacidades personales y habilidades profesionales permiten el afrontamiento eficaz de las tareas propias de la profesión y la falta de capacitación profesional genera actuaciones incompetentes. La capacidad y el grado de competencia inciden en el autoconcepto, según muestra *la figura 1*. Como se observa, en la generación y evolución de la autoestima interactúan factores personales y del entorno. (Gómez, 2011).

Así, se podría decir que el profesor se convierte en un “elemento motivador de su seguridad, de su satisfacción y de su identidad social como sujeto educador. Tal competencia configura la valoración específica que el profesor o profesora tiene de su trabajo, y precisamente eso es lo que denominamos autoestima profesional; por lo que es probable pensar que un trabajo que se realiza con un bajo grado de satisfacción afectiva producirá menos, tanto cualitativa como cuantitativamente” (Wilhelm, Martin y Miranda, 2012, p.345).



Figura 1. Ciclo generativo de la autoestima docente. Tomado de Gómez (2011).

Según Haeussler y Milicic (1995, p. 21), “Cada vez que se establece una relación, se está transmitiendo una aprobación o desaprobación y en esa misma medida, se van desarrollando o entregando características personales que pasan a integrar la autoimagen de la persona”. La persona copia actitudes, es por ello que un maestro tiene que ser modelo para el alumno porque de él dependerá su formación. Los mismos autores mencionan que “Si se percibe que la persona es cercana, acogedora, va introyectar formas de establecer relaciones con esas características. Si, por el contrario, observa y aprende formas distantes, críticas, interiorizará en forma casi automática este tipo de interacciones”.

2.2.1.4 Factores que construyen la autoestima del docente.

El ambiente familiar y el escolar aportan importantes referentes para la formación de valores personales y para los niveles de autoexigencia. A su vez, los valores

y la autoexigencia constituyen parámetros esenciales de la autoestima ya que referencian lo que está bien o mal, lo valioso y lo no valioso, la necesidad de competir, de tolerarse defectos, de alcanzar determinados niveles o de asemejarse a otras personas.

La autoestima del docente también depende de factores personales asociados a la eficacia con la que se afronta y resuelven exitosamente los problemas o la incompetencia con la que se fracasa en la tarea y en la resolución de conflictos cotidianos. Así, Voli (1997) señala cinco componentes básicos de la autoestima: Seguridad, autoconcepto, sentido de pertenencia e integración, finalidad o motivación y competencia. Por su lado, Buela, Fernández y Carrasco (1997) señalan siete factores que construyen la autoestima: autoconcepto, pautas educativas familiares, ambiente escolar, estilo atribucional, autocontrol, habilidades sociales y habilidades para solucionar problemas.

Cuando una persona sabe que controla las variables de las que dependen sus éxitos, los factores causales de sus logros y aquellos de los que depende su eficacia en las opciones posibles, entiende que posee el control sobre su vida personal o profesional. Cuando percibe que el control sobre una situación profesional o personal depende de factores ajenos a sí mismo, incontrolados, esta percepción y las consecuentes expectativas inciden en el déficit de autoestima y le generan malestar, tensiones, desánimo, etc.

Las habilidades personales y profesionales para interactuar en contextos sociales y laborales resultan necesarias para el logro de la competencia y de la eficacia profesional y personal. Sin eficacia en las interacciones sociales o en las

tareas profesionales nuestra autoevaluación personal será negativa o activaremos mecanismos de defensa con los que evadimos nuestras deficiencias. Voli (1997) señala que cuando la persona se encuentra segura en el ámbito docente siente que tiene la libertad para pensar y actuar del modo que considera más efectivo, mientras que la inseguridad incita a tomar decisiones motivadas por el temor, la desconfianza, la indecisión, con mayor riesgo de fracaso, de malestar y de estancamiento.

La seguridad en la profesión es altamente beneficiosa para la autoestima, el bienestar y el desarrollo del docente, así como para la calidad de su función educativa, es importante señalar que la seguridad en el rol profesional no suele venir dada por la organización de las escuelas ni por la práctica del sistema educativo vigente. La seguridad del docente como profesional y como persona ha de ser lograda por el propio docente con mayor o menor esfuerzo, dependiendo de las dificultades del ejercicio de la profesión y del contexto.

2.2.1.5 Dimensiones de la autoestima.

Coopersmith (1990), citado por Cano (2010), establece que existe una autoestima global y autoestimas específicas o componentes que el individuo va evaluando y asimilando de acuerdo a sus debilidades y fortalezas, dado que se ha realizado la medición de esta variable desde la perspectiva de Coopersmith, se han considerado las siguientes dimensiones o factores:

Autoestima general. Coopersmith (1981), citado por Valdés (2001), afirma que la autoestima general vendría a ser el juicio que la persona tiene de sí misma, es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas.

La autoestima general sería entonces el grado de satisfacción consigo mismo, la valoración de uno mismo. Esta autoestima se refiere a la evaluación general que presenta el sujeto con respecto a si mismo, dando a conocer el grado en que se siente seguro, capaz valioso, significativo, siente confianza y responsabilidad de sus propias acciones y tiene estabilidad frente a los desafíos; generalmente alcanzan un alto grado de éxito, reconocen sus habilidades, así como las habilidades especiales de otros.

Cano (2010) afirma que la autoestima general es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas. Por lo tanto, podemos afirmar que dicha autoestima viene a ser el grado de satisfacción consigo mismo, la valoración de uno mismo.

Las personas que poseen niveles bajos de autoestima general reflejan sentimientos adversos hacia sí mismos, se comparan y no se sienten importantes, tienen inestabilidad y contradicciones. Mantienen constantemente actitudes negativas hacia sí mismos.

Autoestima Social. Si bien es cierto que la familia incide en gran medida en la autoestima de la persona, es el medio social el que determina el desarrollo de la misma (Valdés, 2001). En esta área, el sujeto con autoestima social posee mayores dotes y habilidades sociales, puesto que sus relaciones con amigos y colaboradores son positivas, expresando en todo momento su empatía y asertividad, las que evidencian un sentido de pertenencia y vínculo con los demás. La aceptación social y de sí mismos están muy combinados; incluye la participación, con liderazgo de la persona frente a diversas actividades con personas de su misma edad, así como también el que se pretende como un sujeto abierto y firme al dar sus puntos de vista, dándolos a conocer sin limitación alguna.

Silva (2008) afirma que la autoestima social está determinada en gran medida por la opinión que siente que los demás tienen de él. Para el docente es muy importante el sentirse aceptado o rechazado por los otros miembros del grupo; ser capaz de relacionarse con iniciativa en diferentes situaciones sociales; ser capaz de relacionarse con el sexo opuesto y solucionar los conflictos interpersonales con facilidad.

Valdés (2001) afirma que las personas al reconocer su propio valor, les es fácil reconocer el valor de los demás, relacionándose de forma adecuada con sus iguales. En cambio, una persona con autoestima baja, no confía en sí mismo y tampoco confía en los demás. Suele ser inhibido y crítico, poco creativo, generalmente tiende a desvalorar los logros de los demás; como una forma de compensar sus debilidades, podrían desarrollar conductas desafiantes o agresivas.

Autoestima escolar. Gurney (1988), citado por Valdés (2001), afirma que se va formando su autoestima en etapas, de las cuales la más importante va desde los 2 hasta los 12 años, período en el cual los padres y profesores tienen una gran responsabilidad, debiendo retroalimentar al niño acerca de sí mismo de manera positiva. Afirma que la autoestima escolar se refiere a la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito las situaciones de la vida escolar, específicamente, la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias escolares. También se considera la autovaloración de las capacidades intelectuales, como sentirse inteligente, creativo, constante, desde el punto de vista intelectual.

La autoestima escolar, señala Coopersmith (1990), citado por Tovar (2009), es el grado de satisfacción personal que tiene el niño o adolescente frente a su trabajo personal y la importancia que le otorga al afrontar las tareas académicas, evaluación de los propios logros, planteamientos de metas superiores; así como también el interés de ser interrogado y reconocido en el salón de clase.

Los estudiantes que poseen un nivel alto de autoestima en esta área poseen buena capacidad para aprender, afronta adecuadamente las principales tareas académicas, alcanzan rendimientos académicos mayores de lo esperado. Son más realistas en la evaluación de sus propios resultados de logros y no se dan por vencidos fácilmente si algo sale mal, son competitivos, se trazan metas superiores que se sientan desafiados por los obstáculos. Trabaja satisfacción tanto a nivel individual como grupal.

En cambio, los alumnos que se encuentran en el nivel bajo presentan falta de interés hacia las tareas académicas, alcanzan rendimientos académicos muy por debajo de lo esperado, se dan por vencidos fácilmente cuando algo les sale mal, son temerosos y no se arriesgan por temor al fracaso, no son capaces de enfrentar las demandas que les ponen; no son competitivos y no trabajan a gusto tanto a nivel individual como grupal (Santrock, 2006).

Autoestima familiar. La autoestima está condicionada por las experiencias que se viven, ya sea de aceptación o rechazo; y es la familia la primera que brinda estas experiencias, al ser las primeras personas con las que un sujeto se relaciona (Valdés, 2001). La autoestima familiar está constituida por los diversos sentimientos que se tienen en relación al hogar y a las dinámicas que interactúan dentro de este; indica el grado en que el sujeto se siente aceptado por su entorno familiar; es decir, en qué medida es aceptado, respetado, amado y comprendido por cada uno de los miembros de su familia.

Si la persona presenta un alto nivel de autoestima en esta área, posee las siguientes características: buenas cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con la familia, se sienten respetados y considerados, poseen independencia, comparten ciertas pautas de valores u sistemas de aspiraciones con la familia, tienen concepciones propias acerca de lo que está mal o bien dentro del marco familiar.

Cano (2010) afirma que las personas que poseen un nivel bajo de autoestima reflejan cualidades y habilidades negativas hacia las relaciones

íntimas con la familia, se consideran incomprendidos y existe mayor dependencia. Se tornan irritables, fríos, sarcásticos, impacientes, indiferentes hacia el grupo familiar; expresan una actitud de autodesprecio y resentimiento. Asimismo, se debe tener en cuenta que la autoestima es el resultado de la historia de cada persona a través de una larga y permanente secuencia de interacciones que la van configurando en el transcurso de toda la vida. Posee una estructura consistente y estable pero no es estática sino dinámica, por tanto, puede crecer, fortalecerse y en ocasiones también puede disminuir en forma situacional por fracasos.

2.2.1.6 Niveles de la autoestima.

Coopersmith considera que la autoestima presenta tres niveles alto, medio y bajo.

Nivel alto. La autoestima se va formando a lo largo de la vida y va cambiando conforme transcurren las etapas que vive la persona. Una autoestima alta es consecuencia de un historial de competencia y merecimiento altos. Coopersmith (1967), citado por González-Arratia (2001, p.39), afirma que las personas con alta autoestima confían en sus percepciones y juicios, se aproximan a las tareas con la expectativa de que tendrán éxito, aceptan sus propias opiniones, creen y confían en sus reacciones, y esto les permite sostener sus ideas y puntos de vista cuando hay diferencia de opinión. Además, afirma que estas personas tienden a adoptar un papel activo en los grupos sociales, tienen menos dificultad en establecer relaciones sociales y en expresar opiniones de forma clara.

Las personas con alta autoestima se sienten más capaces. Su autoconcepto es suficientemente positivo y realista. La persona expresa sus puntos de vista con frecuencia y efectividad respetándose a sí misma y a los demás, tienen gran sentido de amor propio, comete errores, pero están inclinados a aprender de ellos (Cano, 2010).

Según González-Arratia (2001, p. 37), la persona que posee una autoestima alta se siente digna de la estima de los demás, se respeta por lo que es, invita a la integridad, responsabilidad, comprensión, siente que es importante, tiene confianza en su propia competencia y tiene fe de sus propias decisiones.

Rodríguez y Domínguez (1998), citado por González-Arratia (2001, p. 38), mencionan que una persona con alta autoestima: hace amigos fácilmente, muestra entusiasmo en las nuevas actividades, es cooperativo y respeta las reglas si son justas, es creativo y se siente libre. Una persona con alta autoestima se relaciona con el sexo opuesto en forma sincera y duradera, ejecuta su trabajo con satisfacción, lo hace bien y está dispuesto a mejorar, gusta de sí mismo y de los demás, se respeta a sí mismo y a los demás. También, conoce, respeta y expresa sus sentimientos y permiten que lo hagan los demás.

En resumen, se puede afirmar que una persona con alta autoestima tiene una sensación permanente de valía y de capacidad positiva, que la conduce a enfrentarse mejor a las pruebas y a los retos de la vida.

Nivel medio. Suele ser la más frecuente, las personas con nivel de autoestima medio tienen una buena confianza en sí mismas, pero en ocasiones esta puede llegar a ceder. Son personas que intentan mantenerse fuertes con respecto a los demás; aunque en el interior están sufriendo. La autoestima de estas personas posee una estructura consistente y estable pero no es estática sino dinámica; por tanto, puede crecer, fortalecerse y en ocasiones también puede disminuir debido a fracasos.

Coopersmith (1990), citado por González-Arratia (2001, p. 41), afirma que las personas con un nivel medio de autoestima, se parecen a las personas con alta autoestima en varios aspectos, ya que también tienden a ser optimistas, expresivos y capaces de soportar las críticas; sin embargo, tienden a estar pendientes de la aceptación social. Esta inseguridad en relación con su valor, los hace ser más activos que los sujetos con autoestima más alta, buscando experiencias sociales que pudieran enriquecer su autoevaluación.

Nivel bajo. La persona con autoestima baja tiende a hacerse la víctima ante sí misma y ante los demás. El sentirse no merecedora puede llevar a este tipo de persona a mantener relaciones perjudiciales que además de reforzarla negativamente dificultan la búsqueda de fuentes de merecimiento tales como el hecho de ser valorado por los demás o saber defender los propios derechos. Está más predispuesta al fracaso que otra porque no ha aprendido las habilidades necesarias para alcanzar el éxito y tiende a centrarse más en los problemas que en las soluciones.

El temor al fracaso les hace evitar la posibilidad de éxito: un ascenso, un nuevo trabajo, inicio de relación de pareja, se sienten en situaciones de inferioridad o minusvalía con respecto a otro, falta de confianza en sí mismo, es menos capaz de percibir los estímulos amenazadores, es ambivalente; se aísla y no reconoce sus habilidades.

Voli (2009) afirma que la persona con baja autoestima aprende con dificultad, ya que piensa que no puede o que es demasiado difícil para ella. Estas personas adquieren hábitos de crítica ante los demás, de envidia y descontento, desde una posición victimizada. Cuando surgen problemas echan la culpa a las circunstancias y a los demás, y encuentran siempre excusas para sí mismos. Se inhiben delante de la acción, pues dudan de su efectividad.

2.2.2 Bases teóricas del desempeño docente

2.2.2.1 Definiciones

Montenegro (2003) explica que el desempeño del docente alude al cumplimiento de las funciones; asociadas al propio docente, al estudiante y a su entorno. Asimismo, este se practica en distintas áreas o niveles, según el nivel socio-cultural, el contexto institucional, el contexto del aula y también del mismo docente, a través de una acción reflexiva.

El desempeño debe evaluarse, en todos los niveles y aspectos, para optimar la calidad educativa y para calificar el accionar docente. En este sentido, la

evaluación adquiere funciones y características específicas, las cuales deben ser consideradas al tiempo de su aplicación. Es precisamente que aquí radica su importancia, en la definición de estándares que sirvan de base para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Por su parte, Díaz Barriga (2006, citado en Callomamani, 2013) explica que el desempeño docente es todo lo que debe hacer, demostrar y reflejar el docente en el salón de clase, como profesional de la educación. Es necesario acotar que el término 'todo', referido al ámbito tecnológico, la tarea de planificación curricular, las estrategias didácticas que se deben emplear, los medios y materiales didácticos que utiliza y la evaluación que conlleva el conjunto de las acciones técnicas y metodológicas configuradas en el trabajo del docente en el aula de clase, las que dependerán de las formas y características como se organizan y aplican. Estas a su vez, se medirán a través de sus efectos y resultados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para Chiroque (2006), el desempeño docente alude a las actividades que ejecutan, con respecto a las obligaciones explícitas e implícitas de la profesión y cargo. Es por esto, la sugerencia de que el docente debe considerar las siguientes categorías: el manejo cognitivo, el manejo de formas de operar y los comportamientos.

La Unesco (2008) define el desempeño docente como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que

impactan la formación de los alumnos, participar en gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y elaboración de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias, habilidades para la vida. Por su parte, Tedesco y Tenti (2002, citado en Callomamani, 2013) reflexionan sobre el desempeño de los docentes y demandan reconocer, en primera instancia, los tres principios históricos que estructuran la función del maestro: la relación de su profesión con el sacerdocio o apostolado, situándose a la escuela como templo de saber, donde la labor del docente era producto de su vocación y la enseñanza, más que una carrera era una misión, la representación de la docencia como un trabajo, como tarea de la docencia o como profesión, puesto que el desempeño de la actividad docente exige del dominio de las competencias racionales y técnicas, y, luego, propone la necesidad de reconocer y comprender las transformaciones recientes en la sociedad, es decir, los cambios en la familia, los medios de comunicación y otras instituciones de la sociedad, las nuevas demandas de la producción y el mercado competitivo, los fenómenos de la exclusión social y los nuevos retos de educación y la evolución de la tecnología de comunicación e información.

Desde una visión profesional, se debe visualizar a los docentes como protagonistas sociales de cambio, como intelectuales transformadores y no como meros operadores eficaces que dominan la materia y que tienen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema. Esto conlleva definir el campo de

acción docente como una práctica investigativa. Por ello, es necesario contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus acciones educativas.

Finalmente, para Fernández (2002, p.45, en Callomamani, 2013), el desempeño docente es “el conjunto de actividades que un profesor realiza en su trabajo diario [para la] preparación de clases, asesoramiento a los estudiantes, calificación de trabajo, coordinaciones con otros docentes y autoridades de la institución educativa, así como la participación en programas de capacitación”.

2.2.2.2 Competencias del docente.

Actualmente en el Perú, se evalúan a los docentes por competencias, para ello, cabe mencionar algunas definiciones de competencia.

Zabalza (2007, p. 11) señala que “[...] es una zona de intersección en la que actúan los conocimientos y las habilidades para realizar acciones bien fundamentadas y eficaces, que la competencia implica reconocer cual es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla”. El autor agrega que son características o atributos personales, los conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgo de carácter, concepto de uno mismo que están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos y que se manifiestan en la acción.

Sladogna (2000, p. 115), por su lado, señala que las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales. Agrega la autora que toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

Finalmente, Peñaloza (2000, p. 45) refiere que las competencias son las acciones que cualquier profesional o técnico o sencillamente persona que no es extraña al trabajo, debe ejecutar con mínima experiencia cuando están desempeñándose en una tarea.

Callomamani (2013) explicó que en el enfoque basado por competencias, el propósito de los programas formativos no se limita a la adquisición de conocimientos sobre los hechos y conceptos, sino, lo más importante, en la adquisición de las competencias profesionales pedagógicas, pues conjuntamente con los conocimientos y los saberes se logran procedimientos y actitudes. En suma, este enfoque requiere el “saber” (disponer del conocimiento, información, teorías y conceptos, etc.) que fundamentan el “saber hacer”, es decir, realizar acciones competentes); y el “saber ser / estar” (disponer de actitudes, valor o normas que requiera el desempeño). Estos tres aspectos son necesarios para lograr los estándares de competencias a nivel docente lo que implica crear y desarrollar un cambio significativo en las funciones del docente y, por ende, del estudiante.

Con respecto a las competencias que debe tener todo docente, Zabalza (2003, p. 31) considera el:

Planificar. Proceso de enseñanza aprendizaje que implica seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencias comunicativas), manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades: organización del espacio, la selección del método y selección, y desarrollo de las tareas instructivas.

Comunicarse. Establecer relaciones con los alumnos y autoridades para evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificándose con la institución y trabajar en equipo.

Mientras que Páez y Ramos (2000, citado en Callomamani, 2013) establecieron cuatro funciones y tareas, referidas a las competencias docentes:

Facilitador – Mediador. Demuestra una gran capacidad para establecer y mantener una comunicación horizontal con los participantes, reconociéndolos como iguales.

Evaluador. Capacidad para verificar y retroalimentar actividades, para brindar una mejor calidad del proceso docente.

Organizador. Capacidad para gestionar y administrar las tareas de la acción educativa.

Investigador. Capacidad para observar la realidad, sin aislar la situación contextual, es decir, con sentido problémico para alcanzar alternativas de solución.

2.2.2.3 Elementos para un buen desempeño docente.

Dentro de buen desempeño se debe considerar varios aspectos: la vocación del maestro y el compromiso que tiene para lograr una formación en los estudiantes. Según Osorio (1995), existen elementos muy importantes a considerar dentro del desempeño docente, estos son:

Vocación y compromiso en la función docente. Al respecto, Zárate (s.f.) expresó que el compromiso establece uno de los elementos interpersonales que influyen en gran medida del desempeño docente, por lo que es necesario definirlo como la voluntad de un individuo al asumir un cometido y de obrar en conformidad con fines y valores que considera que se puedan defender. En el ámbito educativo, el compromiso se conceptualiza como la fidelidad a un proyecto de formación humana. Es decir, la aceptación exacta o convenio que se consigue en el momento en que se hace una elección; en este caso, la función del profesor se refiere no solo con uno mismo sino con la sociedad, en tanto se haga una elección de vida; por lo tanto, nuestros actos se verán guiados en torno a la formación, orientación y satisfacción de necesidades consideradas esenciales para los educandos.

Este compromiso al que se refiere no está relacionado con el compromiso aislado, sino con la nueva demanda de gestión como es la solidaridad activa y

constructiva que genera acciones de mayor participación en la labor educativa que va desde el nivel áulico hasta el nivel institucional. La institución debe preocuparse por la transformación en objetivos educativos, es decir, en instrucciones claras para todos los profesionales, pues estas se concretizarán en actuaciones realizables, lo que constituye un compromiso de acción.

Se concluye que todos los agentes educativos y la comunidad deben de ser parte activa del desarrollo del PEI. Así Osorio (1995) manifiesta que:

La forma de conciencia de la casualidad, equidad y valores en la gestión educativa, debe explicitarse en el ideario del Proyecto Educativo Institucional y testimoniarse con el compromiso diario de la comunidad educativa y también deberían ser visibles en las estructuras administrativas. (p. 61)

Pertenencia a la función docente. Para Zárate (s.f.), implica la adhesión a la gestión institucional en la que se efectúa el trabajo diario como profesor, ejecutando todos los objetivos trazados por la institución y, especialmente, con éxito para la concreción de la misión hasta lograr la calidad institucional, de esta manera se asegura una adecuada calidad de vida de los que interna y externamente se encuentren vinculados con la labor que se realiza. Toda institución requiere de un propósito claro y bien definido, sobre todo, que sus integrantes deben conocer. Requieren, a su vez, de experimentar una fuerte sensación de pertenencia.

El docente debe promover la práctica de valores con el ejemplo y generar comportamientos estables para crear un clima institucional favorable y trabajar en equipo. Al respecto Osorio (1995) manifiesta:

La finalidad y pertenencia son las dos facetas de la identidad. Es decir, que cuando se habla de pertenencia, se hace referencia indirectamente a la identidad, que tanto a la labor docente como las propias raíces de una institución que marcan claramente los valores y comportamientos vigentes generados por las personas de tal cultura. Para ello es necesaria la creación de un clima institucional favorable, en tanto trabajar en equipo implica procesos complejos de aprendizaje e interacción que pueden verse en peligro si no concurren circunstancias favorables relacionadas tanto con la constitución del grupo en sí, como las técnicas e instrumentos que se utilicen. (p. 79)

Es entonces, importante reconocer la relevancia que tiene el accionar de las personas en el proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas, que no solo beneficia a los mismos docentes sino también a la institución en la imagen que proyecta a la sociedad.

Reconocimiento personal en la función docente. El sentirse reconocido por los demás genera un sentirse bien que incrementa la motivación por lo que se hace y las expectativas de hacerlo cada vez mejor exige mayor disposición de querer brindarse generando mejores incentivos para una mejor calidad de vida.

Osorio (1995) manifiesta al respecto que:

El reconocimiento personal concebido como el conocimiento y aceptación de las cualidades del docente, que quiere una respuesta con beneficios necesarios para su satisfacción, valorando las competencias que contiene cada docente en la realización de tareas en una determinada institución escolar. Por ello la comisión internacional de educación: establecer incentivos para motivar un buen desempeño profesional, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño. (p.91).

Zárate (s.f.) explica que contrariamente a lo que el sentido común pudiera indicar, las malas o hasta pésimas condiciones laborales, como precarios salarios, no eran, a la hora de ponderar su apego o desapego a la docencia, más importantes que lo que ellos sentían como un fuerte desprestigio social.

Es decir, el reconocimiento de la tarea docente establece un factor principal, el mismo que no debe ser evaluado solo a nivel de sistema educativo sino que también en una institución educativa, específicamente, a partir de un sentido macro de la sociedad y llevarlo a un nivel micro de concreción, es decir, que lleguen hasta las unidades educativas, pues solo entonces, los docentes pueden comprobar la valoración y reconocimiento por su labor lo que hoy pretende el Estado a través del Ministerio de Educación, Minedu, en el *Marco del buen desempeño docente*. Así, Barranco (2006) manifiesta que:

Es un intento para mejorar el prestigio docente, y reconocer la importancia que tiene su labor en la sociedad, al mismo tiempo está ligado a incentivar las iniciativas de docentes que quieren emprender el cambio, porque se ha visto

necesario y urgente distinguir como una problemática esta situación, fundamentalmente porque no se reconoce a los docentes. (p. 81).

Participación como muestra del rol activo de la función docente. En las instituciones educativas, los docentes deben participar de manera democrática para mejorar el sistema educativo. Así, Osorio (1995, p. 82) manifiesta “que con las últimas reformas que se establecieron en la educación, se ha visto necesario requerir una mayor participación de los docentes para llevar adelante las modificaciones para el mejoramiento del sistema educativo”. Todo cambio dentro de las Instituciones educativas se debe realizar en base a las reformas educativas y estar acorde también a las necesidades de los educandos. Entonces la participación es un elemento primordial para encarar las reformas que solo serán posibles si implicamos a los educandos en la necesidad de este cambio, y ello solo es posible si la participación es el ingrediente fundamental de este proceso, Zárate (s.f.) manifiesta que los profesores deben ser parte del proyecto institucional y deben relacionarse con todas las estructuras operativas.

De esta manera, la actuación docente sería en forma responsable en el proceso de enseñanza aprendizaje pues significará la posibilidad de construir los proyectos institucionales con cierta independencia, discutiendo las razones de las prioridades, la asignación de tareas y de las reglas de juego para el abordaje de los conflictos. Asimismo, Osorio (1995, p. 84) explica que la participación significa “insertarse en términos operativos y de responsabilidad”. Pero, cabe indicar que, en esta situación, es necesario contar con el apoyo de la institución: directivos y líderes, pues serán respaldados con el compromiso de los profesores

hacia la institución, siendo tomados en cuenta para cualquier accionar que sea emprendida para el crecimiento de la misma, donde la obtención de resultados permita crecer el trabajo de los implicados.

2.2.2.4 Modelos de evaluación del desempeño docente.

Un modelo de evaluación de desempeño docente es un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Constituye un marco contextual que tiene un valor, ordenador e interpretativo de una cierta realidad de estudio. Cada modelo de evaluación implica una selección de ciertos aspectos. A continuación, se da a conocer algunos modelos de evaluación docente:

Valdés y Vaillant (2008, p. 10) refieren que existen tres modelos de evaluación del desempeño docente:

Modelo centrado en el perfil del docente.

Este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado de lo que constituye un docente ideal.

Callomamani (2013) explicó que las características de un docente ideal deben estar en correspondencia con el perfil de las percepciones de los diferentes grupos, estudiantes, padres, directivos, docentes o a partir de observaciones directas e indirectas, que admitan resaltar los rasgos importantes de los profesores, los cuales se relacionan con los logros de sus estudiantes.

Luego de realizar el perfil, se da paso a la construcción de cuestionarios reales y aplicables a una autoevaluación. Para este fin, se debe considerar un evaluador externo, quien será objetivo, para entrevistar y conocer al profesor, a través de la consulta a los estudiantes y sus padres.

La participación y consenso de distintos grupos de protagonistas educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es, sin duda, un rasgo positivo de este modelo.

No obstante, no todo es positivo ya que este modelo ha sido objeto de críticas negativas. Entre estas tenemos: la elaboración de un perfil docente imaginario, con características imposibles de lograr o alcanzar en futuros maestros, pues aluden a rasgos de carácter que no se pueden enseñar en una capacitación. Puede existir poca relación entre las características de un buen docente, según las percepciones de los distintos actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación.

Modelo centrado en los resultados obtenidos.

La evaluación es una de las principales características de este modelo pues el docente debe comprobar los resultados del proceso enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Este modelo nace de una corriente de pensamiento muy crítico y reflexivo sobre la escuela y lo que en ella se hace y se desarrolla. Sus representantes

manifiestan que, para evaluar a los maestros, se debe evaluar lo que hacen sus estudiantes, pues estos realizan lo que el docente les enseña.

A través de este criterio de observación, como fuente principal de información para la evaluación del docente, se puede descuidar los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizajes, los cuales determinarán la calidad de los productos de la educación.

Del mismo modo, es discutible el hecho de que se deba responsabilizar al profesor como el generador del éxito de sus alumnos ya que, se sabe que los resultados que obtienen pueden deberse a múltiples factores, aunque uno de ellos, definitivamente, es el docente.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.

Este sugiere que para alcanzar la eficacia de la evaluación del docente se debe identificar aquellos comportamientos del profesor que se relacionan con los logros de los alumnos, pues se pueden potenciar con la capacidad para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

Este modelo de referencia ha prevalecido desde la década de los años setenta, pues emplea pautas de observación, tablas de interacción o distintas escalas de medidas del comportamiento docente.

Esta manera de evaluación sufre críticas pues estas se dirigen a la persona que realiza la evaluación. Lo que se censura es que los famosos registros corresponden al pensamiento de los observadores ya que argumentan lo que es

una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan por cada hecho observado registrado. La subjetividad del observador evaluador entra rápidamente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique o los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino también porque puede caer en la subjetividad por razones de simpatía o antipatía hacia ellos.

Modelo de la práctica reflexiva.

Radica en una solicitud de reflexión supervisada. Consiste en una evaluación para la mejora del personal académico y no de control para motivos de despido o promoción.

Este modelo se basa en una idea de la enseñanza como una secuencia progresiva de hechos para encontrar y resolver problemas, en donde las capacidades de los profesores pueden adelantar, enfrentar, definir y resolver los problemas prácticos, a la que Schon (1987) nombra reflexión en la acción y que requiere de una reflexión, precisamente, sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, fracasos y todo lo que se podría haber hecho de otra manera.

No obstante, cuando se refiere a la acción, también se refiere a la clase ya que se visualiza su importancia para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza – ejecución de este modelo. Además, se contempla en una sesión de observación y un diálogo reflexivo con la persona observada para comentar

lo observado, y en la que se formulan preguntas encaminadas a descubrir significatividad y la coherencia de la práctica observada.

Un diálogo de seguimiento en donde se abordan temas tratados y con acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y beneficioso en esta etapa, se puede realizar una nueva observación con registro.

La ejecución de este modelo demanda de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinado a ello. No obstante, este puede ser adaptado para que la observación se efectúe por otras personas del mismo lugar.

En suma, se puede establecer que no existe un modelo de evaluación mejor que otro, pues cada una tiene aspectos positivos y negativos. Pero todo criterio de evaluación debe referirse para medir el objetivo principal y puede resultar viable la combinación entre dos o más modelos, lo cual viabiliza contar con mayores criterios de evaluación y admite que el procedimiento sea más dinámico.

2.2.2.5 *El buen desempeño docente.*

El *Marco de Buen Desempeño Docente* es un documento que se elaboró y se publicó en el 2009, a través de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. Su creación fue por iniciativa del Consejo Nacional de Educación (CNE) y de Foro Educativo, con la intervención de instituciones del Estado como la Defensoría del Pueblo, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), el Sutep, el Colegio de

Profesores, las ONG, instituciones académicas y agencias de cooperación técnica. Entre el 2010 y 2011, fue consultado a más de 1, 300 docentes en la I y II edición del Congreso Pedagógico Nacional y a 1,400 docentes, directores, padres y madres de familia y estudiantes, a través de diálogos organizados en 21 regiones del país.

En el 2012, se formó el Grupo Impulsor del Marco del Buen Desempeño Docente, cuya finalidad fue la de revisar y reordenar la propuesta. Para este fin, se trabajó en aproximadamente 40 jornadas de reflexión con maestros, maestras y directivos de institutos superiores, pedagógicos y universidades con facultades de Educación.

El documento se elaboró como parte de la política integral de desarrollo docente, que promueve políticas, programas y actividades para ayudar y estimular la innovación y el desarrollo del conocimiento pedagógico; asimismo, fomenta el compromiso de los docentes con su propio desarrollo profesional. Para este fin, se debe movilizar una cultura de nueva docencia para redefinir las prácticas docentes, con miras a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del país (Tu Docente, 2014). En otras palabras, esta guía es imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional, y un paso adelante en el cumplimiento del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia.

Este nuevo instrumento de política educativa está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concretos de una buena docencia, y la modernización y descentralización de la gestión educativa.

El país con el gobierno de turno ha establecido una política educativa en el Proyecto Educativo Nacional. Allí se señala la necesidad de revalorar la profesión docente, no solo a través de medidas de orden laboral, sino principalmente replanteando el proyecto de docencia; una nueva docencia funcional a una educación y una escuela transformadas en espacio de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos. Y el *Marco del buen desempeño docente* es el primer paso en esa dirección. En este se definen los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia, los que se describen a continuación:

Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

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

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

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

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

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

Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre

su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional (Minedu, s.f.).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operación de las variables

3.1.1 Variable 1: Autoestima

La variable autoestima será medida a través del Inventario de Autoestima de Coopersmith. Está conformada por cuatro dimensiones, cada una con indicadores determinados y que hacen un total de cincuenta y ocho ítems, que se mide a través de una escala dicotómica 0= Igual que yo y 1= distinto a mí.

Tabla 1

Operacionalización de variable autoestima

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Instrumento
Autoestima General	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta autodescriptiva	1,2,3,8,9,10, 15,16,17,22, 23,24,29,30,31 36,37,38,43,44 45,		
Autoestima Social	Nivel de aceptación con el que la persona valora a iguales.	4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53	Igual que yo Distinto a mí	
Autoestima Familiar	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su contexto familiar	5, 12, 19, 26, 33, 34,47,	Si la respuesta coincide con la pauta de calificación= 1 De no ser así= 0	Inventario de Autoestima de Coopersmith
Autoestima Escolar	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su ámbito educativo.	7, 14, 21,25,28, 35, 42, 56		

3.1.2 Variable 2: Desempeño docente

La variable desempeño docente será medida a través del Cuestionario Marco del desempeño docente. Está conformada por cuatro dominios, diecisiete indicadores, 35 ítems y una escala dicotómica Nunca = 0 y siempre = 1

Tabla 2

Operacionalización de variable desempeño docente

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores
Dominio I. en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes. 2. Conoce y comprende los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, 3. Promueve capacidades de alto nivel y su formación e integral. 4. Participa en la elaboración de documentos como el Proyecto curricular Institucional. 5. Elabora correctamente sus documentos pedagógicos como las programaciones curriculares. 	Del 1 al 11	
Dominio II. en la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Participa asertivamente con sus pares. 7. Promueve la paritica de valores para una buena convivencia con sus estudiantes y la comunidad educativa. 8. Desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a mejorar sus dificultades. 9. Colabora en la integración de las áreas para mejorar el aprendizaje. 10. Promueve la participación de los estudiantes en su contexto con trabajos colaborativos. 11. Utiliza materiales didácticos para la mejora de sus aprendizajes. 	Del 12 al 22	0 = Nunca 1= Siempre
Dominio III. en la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 12. Genera espacio de intercambio pedagógico entre los padres y alumnos. 13. Implementa actividades conjuntas con los padres de familia para mejorar sus logros. 14. Promueve un clima agradable con los padres de familia manteniendo una comunicación fluida. 	Del 23 al 28	
Dominio IV. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	<ol style="list-style-type: none"> 15. Reflexiona permanentemente sobre su quehacer pedagógico. 16. Se actualiza permanente en temas relacionados con su área 17. Realiza acciones m de mejorar para tener un mejor logro en los estudiantes. 	Del 29 al 35	

Fuente: Ministerio de Educación

3.2. Tipificación de la investigación

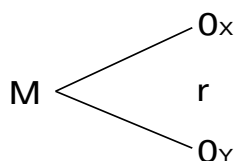
Por su finalidad. Básica, siguiendo los fundamentos de Zorrilla (1993, p. 43), el estudio se tipificó de esa manera dado que la "investigación básica busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue las generalizaciones con vistas al desarrollo de una teoría basada en principios y leyes".

Por su carácter. Investigación correlacional o ex post facto. Porque su finalidad es medir dos o más variables para conocer el nivel o grado de correlación entre ellas. Sobre el caso, Hernández, Fernández y Baptista (2010) refieren que "los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba" (p. 81).

Por su naturaleza. Investigación cuantitativa. Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen que este enfoque de investigación es "secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos "brincar o eludir" pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan preguntas y objetivos de la investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica (p. 4).

Por su alcance. Explica Hernández, Fernández y Baptista (2010) que cuando se habla sobre el alcance de una investigación no se debe pensar en una tipología, ya que más que una clasificación, lo único que indica dicho alcance es el resultado que se espera obtener del estudio. Según estos autores, de una investigación se pueden obtener cuatro tipos de resultados: exploratorios, descriptivos, correlacionales o explicativos. El presente estudio tiene un alcance correlacional, pues buscó hallar información respecto a la relación actual entre dos o más variables.

Por el diseño. Se ubicó al estudio en un diseño no experimental-transversal descriptivo correlacional. Dankhe (1986), citado por Gómez (2006), afirma que los estudios correlacionales tienen la finalidad de conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Mientras que, en los estudios descriptivos, se especifican las propiedades, características de personas, grupos o del fenómeno en estudio. Por lo tanto, se puede afirmar que este estudio es de diseño descriptivo-correlacional, cuyo esquema es el siguiente:



Donde:

M = Es la muestra de estudio.

O = Las observaciones en cada una de las dos variables.

X = Variable 1 = autoestima

Y = Variable 2 = desempeño docente

r = Correlación

3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis

Al realizar pruebas de hipótesis, se parte de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional. Después de recolectar una muestra aleatoria, se compara la estadística muestral, así como la media (\bar{x}), con el parámetro hipotético; también se compara con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda. Se rechaza el valor hipotético solo si el resultado muestral resulta muy poco probable cuando la hipótesis es cierta.

Etapa 1. Planear la hipótesis nula y la hipótesis alternativa. La hipótesis nula (H_0) es el valor hipotético del parámetro que se compra con el resultado muestral resulta muy poco probable cuando la hipótesis es cierta.

Etapa 2. Especificar el nivel de significancia que se va a utilizar. El nivel de significancia del 5%, entonces se rechaza la hipótesis nula solamente si el resultado muestral es tan diferente del valor hipotético que una diferencia de esa magnitud o mayor, pudiera ocurrir aleatoria mente con una probabilidad de 1.05 o menos.

Etapa 3. Elegir la estadística de prueba. La estadística de prueba puede ser la estadística muestral (el estimador no sesgado del parámetro que se prueba) o una versión transformada de esa estadística muestral. Por ejemplo, para probar el valor hipotético de una media poblacional, se toma la media de una muestra aleatoria de esa distribución normal; entonces es común que se transforme la media en un valor z, la cual, a su vez, sirve como estadística de prueba.

3.4 Población y muestra

Tabla 3
Población de docentes de la UGEL 04 de Comas - 2014.

Docentes de la UGEL 04 por unidad de costeo											
Unidad de Costeo 1		Unidad de Costeo 2		Unidad de Costeo 3		Unidad de Costeo 4		Unidad de Costeo 5		Unidad de Costeo 6	
Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados
105	25	99	21	292	26	16	1	179	21	260	68
130		120		318		42		200		328	
Unidad de Costeo 7		Unidad de Costeo 8		Unidad de Costeo 9		Unidad de Costeo 10		Unidad de Costeo 11		Unidad de Costeo 12	
Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados
379	50	135	31	152	20	419	43	304	24	236	27
429		166		172		462		328		263	
Unidad de Costeo 13		Unidad de Costeo 14		Unidad de Costeo 15		Total					
Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados	Contratados	Nombrados		Contratados			
299	34	147	20	438	25	3460		436			
333		167		463		3896					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Población de docentes de la UGEL 04 de Comas – 2014

Docentes	Población
Estables	3460
Contratados	436
Total	3896

Fuente: Base de datos de la UGEL 04 – 2014.

Muestra

La muestra es la esencia, un subgrupo de la población. “Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características de la población” (Hernández, 2007, p. 159).

Para este caso se procedió a trabajar con una técnica de muestreo apropiada al tamaño poblacional, mediante una afijación proporcional se distribuyó a los docentes de las 101 instituciones educativas en los diferentes grados del nivel secundario.

Tabla 5

Muestra de docentes de secundaria de la UGEL 04 de Comas – 2014

Docentes	Muestra
Estables	323
Contratados	40
Total	363

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Muestra de docentes de secundaria de la UGEL 04 de Comas - 2014

unidad de costeo	nombrados	contratados	total
Unidad de Costeo 1	10	2	12
Unidad de Costeo 2	9	2	11
Unidad de Costeo 3	27	2	29
Unidad de Costeo 4	1	0	1
Unidad de Costeo 5	17	2	19
Unidad de Costeo 6	24	6	30
Unidad de Costeo 7	35	5	40
Unidad de Costeo 8	13	3	16
Unidad de Costeo 9	14	2	16
Unidad de Costeo 10	39	4	43
Unidad de Costeo 11	29	2	31
Unidad de Costeo 12	22	3	25
Unidad de Costeo 13	28	3	31
Unidad de Costeo 14	14	2	16
Unidad de Costeo 15	41	2	43
Total	323	40	363

Fuente: Elaboración Propia

Detalle de los cálculos para la muestra de estudiantes

En la presente investigación se ha empleado el muestreo aleatorio simple, de tipo probabilístico, para el cual se ha empleado la fórmula de Arkin y Colton (Mejía et. al; 2011, pp. 184-185).

$$n = \frac{N}{(N - 1)E^2 + 1}$$

$$\frac{3896}{(3896 - 1)(0,05)^2 + 1}$$

$$n = 363$$

Dónde:

N: Tamaño de la población = 3896

E: Error muestral ($E = 0.05 \Rightarrow E^2 = (0.05)^2 = 0.0025$)

El tamaño de nuestra muestra resultante es de 363 docentes a los cuales se aplicó los instrumentos de medición (encuesta) y la selección se realizó con el muestreo aleatorio simple. La forma de selección fue muestreo por sorteo, donde se escribió los nombres y apellidos de los docentes, procediendo luego a sacar los nombres que conformaron la muestra representativa de docentes del nivel secundario.

Tabla 7

Tamaño de muestra

Muestra de Docentes UGEL 04	Total
Nivel secundaria	363

Con este valor se debe calcular el factor de distribución muestra para la afijación probabilística y proporcional de los integrantes de la muestra de estudiantes.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Cuestionario de Autoestima de Coopersmith

Este inventario es un instrumento de auto - reporte de 58 ítems, dentro del cual, la persona lee un enunciado y luego decide si esa afirmación es “igual que yo” o “distinto a mí”. El inventario está referido a la percepción de la persona y/o

estudiantes en cuatro áreas: autoestima general, social, familiar, escolar-académica y una escala de mentira de ocho ítems.

Autoestima general. En este apartado se conoce el nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta auto descriptiva, dando a conocer el grado en que éste se siente seguro, capaz, valioso, exitoso y significativo.

Autoestima social. En este apartado se conoce el nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a sus pares. Se evalúa el liderazgo del sujeto frente a las diversas actividades con jóvenes de su misma edad.

Autoestima familiar. En este apartado se evalúa el grado en que el sujeto se siente aceptado por su entorno familiar. En otras palabras, en qué medida el sujeto es comprendido, amado y respetado por los miembros de su familia.

Autoestima escolar. En este apartado se evalúa el grado de satisfacción del individuo frente a su trabajo escolar y la importancia que le otorga.

Escala de mentiras. Si un participante responde “igual a mí” en cinco o más de estos ítems, esto indicaría que la persona está forzando el presentarse así mismo de manera positiva. Estos participantes no deberían ser incluidos en el análisis.

Tabla 8

Ítems que conforman el Inventario de Autoestima de Coopersmith

Áreas	Ítems
Autoestima general	1,2,3,8,9,10,15,16,17,22,23,24,29,30,31,36,37,38,43,44,45,50,51,52,57,58
Autoestima social	4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53
Autoestima escolar	7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56
Autoestima familiar	5, 12, 19, 26, 33, 47, 54
Escala de Mentiras	6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 55

Forma de calificación.

Cada ítem respondido, según la pauta de calificación, es computado con 1 punto. Mientras que los ítems mal resueltos se califican con cero. Se suman los puntajes correspondientes a cada una de las escalas del Instrumento (P = autoestima general, S= autoestima social, H= autoestima familiar (en relación al hogar), y E = autoestima escolar-académica). Cada escala permite así obtener un puntaje parcial, obteniendo una puntuación total de 50; que multiplicado por 2 nos da el puntaje máximo de 100.

Una vez obtenido el puntaje, se pueden interpretar los resultados:

Tabla 9

Interpretación de los resultados del Inventario de autoestima

Categorías	Rango
Autoestima alta	86 – 100
Autoestima media	74 – 84
Autoestima baja	00 – 72

La escala M (mentira) no se suma. Si el participante responde “igual que yo” en 5 o más ítems en esta escala, invalidaría sus respuestas, pues estaría tratando de mostrarse de una forma que no corresponde con la realidad. Por lo tanto, dicho participante no debe ser incluido en el estudio.

3.5.2 Cuestionario para medir la variable Desempeño

Ficha técnica:

Nombre Original: Marco del Buen Desempeño Docente

Procedencia: Ministerio de Educación

Administración: personal y/o grupal

Tipo Cuadernillo. Duración: 30 minutos

Aplicación: Docentes.

Puntuación: Calificación manual o computarizada

Factores componentes Dominio I, Dominio II, Dominio III y Dominio IV

Descripción de la prueba: La prueba está compuesta por cuatro dominios, diecisiete indicadores, 35 ítems y una escala dicotómica Nunca = 0 y siempre = 1

3.5.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos.

Se elaboró dos cuestionarios para evaluar las dos variables, antes de ser aplicado se sometió a la evaluación de juicio de expertos, en nuestro caso se recurrió a profesionales especialistas con grado de maestros con la finalidad medir los siguientes criterios:

Validez de contenido. Grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Validez de juicio de experto).

Validez de criterio. Se establece al validar un instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo (Validez concurrente y la validez predictiva).

Validez de constructo. Debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés.

El presente trabajo empleó la técnica de validación denominada juicio de expertos (crítica de jueces), la que, a través de tres profesionales expertos en el área, los cuales están laborando e investigado el tema que cuentan con el grado de doctor.

Dr. Carlos Hernández Barriga

Dr. Luis Núñez Lira

Dra. Francis Díaz Flores

El proceso de validación dio como resultado, después de las respectivas correcciones de los tres revisores, los calificativos de:

Tabla 10

Validez de contenido del instrumento por juicio de expertos

Indicador	Exp 1	Exp 2	Exp 3	Determinación
Claridad	SÍ	SÍ	SÍ	Aplicable
Pertinencia	SÍ	SÍ	SÍ	Aplicable
Relevancia	SÍ	SÍ	SÍ	Aplicable

El instrumento fue validado por juicio de expertos obteniendo un nivel de aplicabilidad sobre el cuestionario propuesto, habiéndose ajustado el cuestionario de acuerdo a las recomendaciones de los expertos.

Dr. Carlos Hernández Barriga

Dr. Luis Núñez Lira

Dra. Francis Díaz Flores

Después de realizadas las correcciones de fondo y de su forma sugerida por los expertos, se procedió a realizar una prueba piloto a un grupo de 10 representantes que no formaron parte de la muestra; pero que presentaban las mismas características de los representantes seleccionados para el estudio con el fin de determinar su nivel de confiabilidad.

De los procedimientos realizados se sometió al análisis mediante el coeficiente de Kuder Richarson (KR20) resultando 0.89 y 0.91 que indica altamente confiable dado que el baremo fue de 000 a 1.

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

4.1.1 Resultados descriptivos de la variable autoestima

De acuerdo a los resultados de la tabla 11 y figura 2, se puede observar que los niveles de autoestima de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, el 17,9% presenta un nivel medio y el 82.1% un nivel alto.

Por tanto, se concluye que la tendencia de la autoestima de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima es de nivel alto.

Tabla 11

Niveles de autoestima

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	0	0.0%
Medio	65	17.9 %
Alta	298	82.1%
Total	363	100.0%

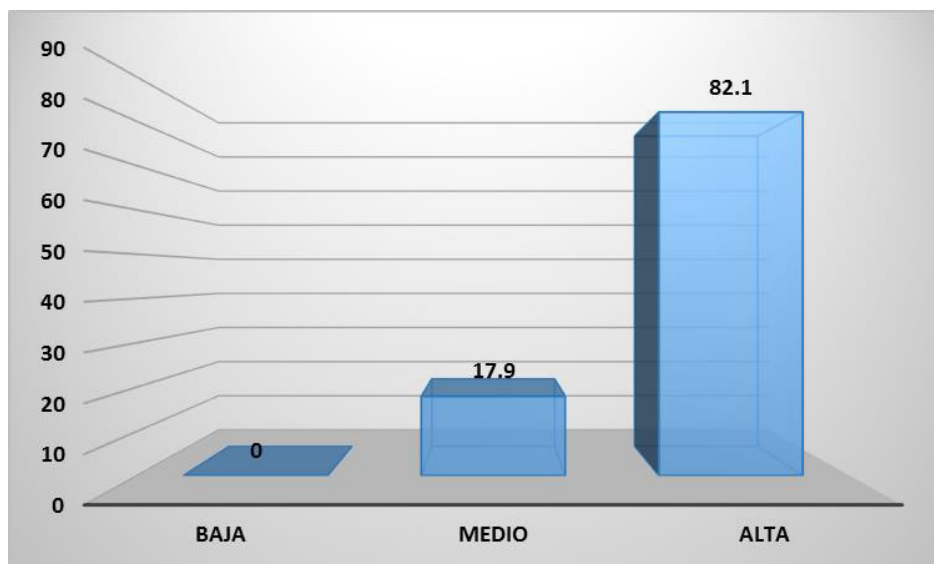


Figura 2. Niveles de autoestima

De acuerdo a los resultados de la tabla 12 y figura 3, se observa que los niveles de autoestima de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, el 22.6% presenta un nivel medio en la dimensión autoestima general y el 77.4% un nivel alto. En la dimensión autoestima social 1.1% presenta un nivel bajo, el 45.5% presenta un nivel medio y el 53.4% un nivel alto. En la dimensión autoestima escolar, el 28.9% presenta un nivel medio y el 71.1% un nivel alto. En la dimensión autoestima familiar, el 50.7% presenta un nivel medio y el 49.3% un nivel alto.

Tabla 12

Niveles de autoestima por dimensiones

	Autoestima general		Autoestima social		Autoestima escolar		Autoestima familiar	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0.0	4	1.1	0	0.0	0	0.0
Medio	82	22.6	165	45.5	105	28.9	184	50.7
Alto	281	77.4	194	53.4	258	71.1	178	49.3
Total	363	100.0	363	100.0	363	100.0	363	100.0

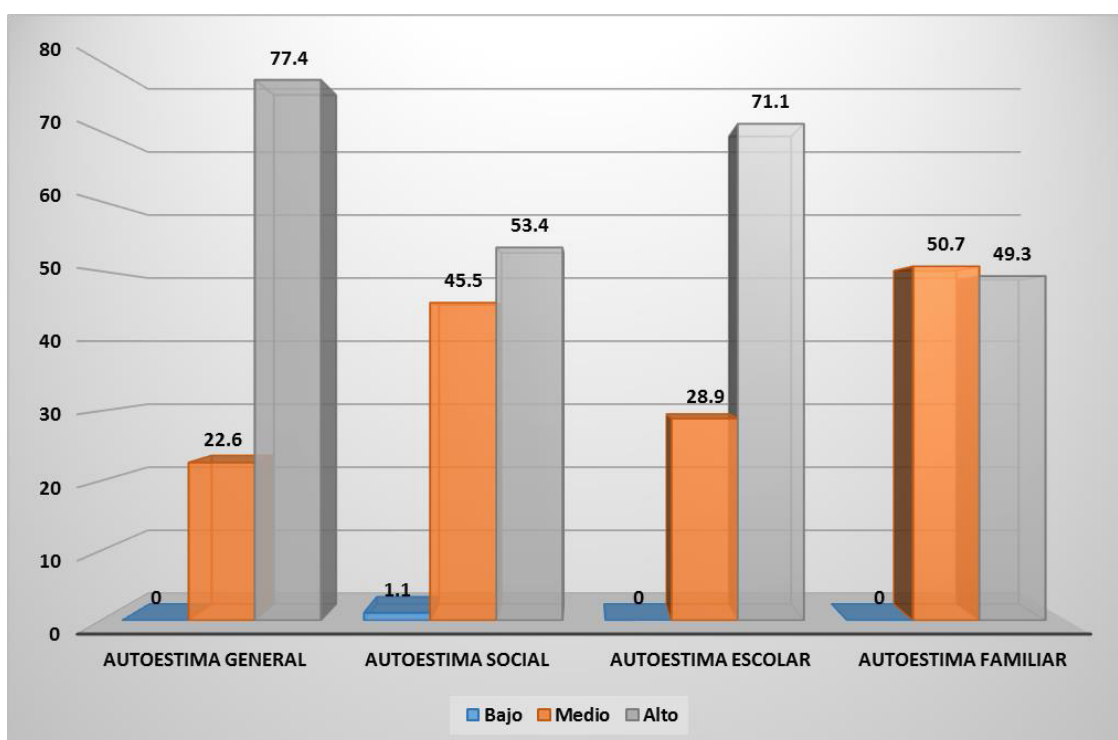


Figura 3. Niveles de autoestima por dimensiones

4.1.2 Resultados descriptivos de la variable desempeño docente

De acuerdo a los resultados de la tabla 13 y figura 4, se observa que los niveles del desempeño de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, el 40.2% presenta un nivel medio y el 59.8% un nivel alto.

Por tanto se concluye que la tendencia del desempeño de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, es de nivel alto.

Tabla 13

Niveles de desempeño docente

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.0%
Medio	146	40.2%
Alto	217	59.8%
Total	363	100.0%

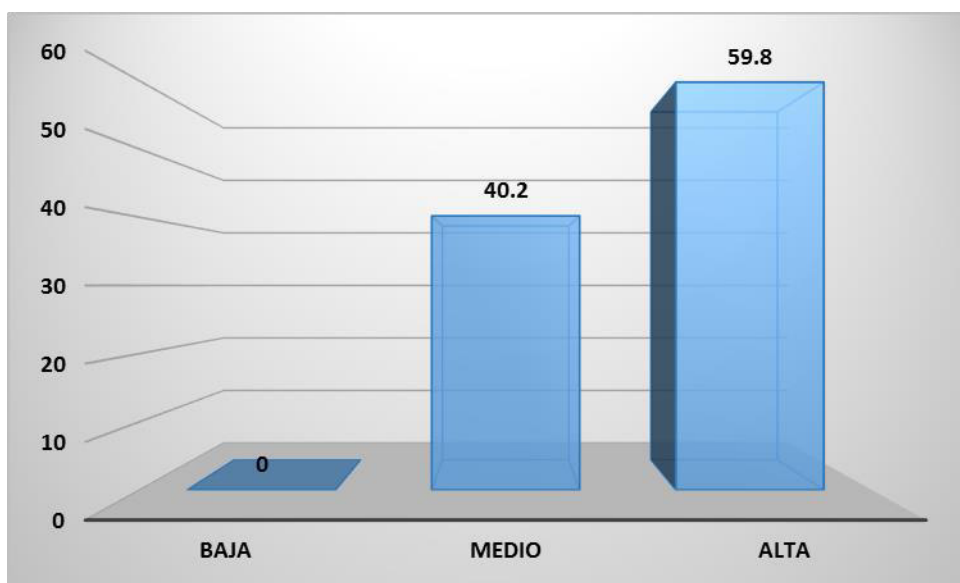


Figura 4. Niveles de desempeño docente

De acuerdo a los resultados de la tabla 14 y figura 5, se puede observar que los niveles del desempeño de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, en el dominio 1 el 51.1% presenta un nivel medio y el 49.0% un nivel alto. En el dominio 2, el 1.4% presenta un nivel bajo, el 26.4% presenta un nivel medio y el 72.2% un nivel alto. En el dominio 3, el 2.2% presenta un nivel bajo, el 50.4% presenta un nivel medio y el 47.4% un nivel alto. En el dominio 4, el 38.0% presenta un nivel medio y el 62.0% un nivel alto.

Tabla 14

Niveles de desempeño docente por dimensiones

	Dominio1		Dominio 2		Dominio 3		Dominio 4	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Bajo	0	0.0	5	1.4	8	2.2	0	0.0
Medio	186	51.0	96	26.4	183	50.4	138	38.0
Alto	178	49.0	262	72.2	172	47.4	225	62.0
Total	363	100.0	363	100.0	363	100.0	363	100.0

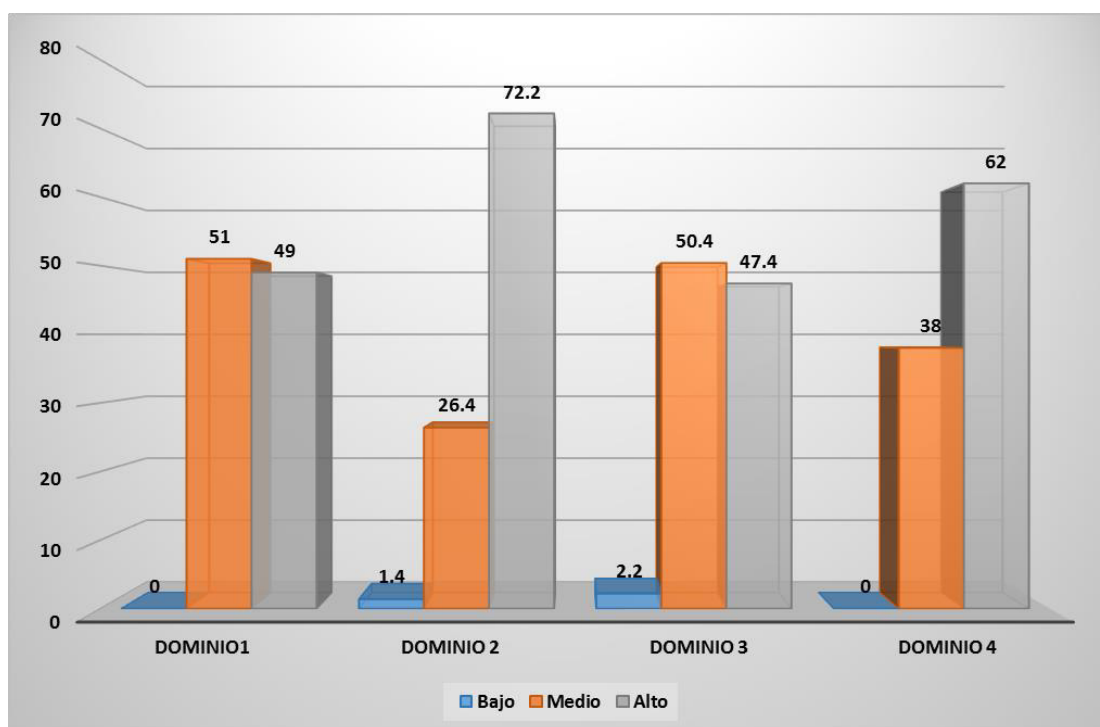


Figura 5. Niveles de desempeño docente por dimensiones

4.2 Proceso de prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis al tratarse de dos variables cualitativas nominales no se hizo necesario realizar la prueba de normalidad de datos. Se utilizó, por ende, la estadística no paramétrica, prueba Phi y V de Kramer, la que sirve para hallar asociaciones entre variables nominales dicotómicas, bajo la siguiente regla de decisión:

Ho. No existe relación entre las variables

Hi. Existe relación entre las variables.

95% de nivel de confianza

0,05 α nivel de significancia

4.2.1 Hipótesis general

H1₀: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima.

H1₁: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima.

Como se muestra en la tabla 15 la autoestima está relacionada directamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,152, representando este resultado como muy bajo con una significancia estadística de $p=0,002$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 15

Prueba de hipótesis general

			Autoestima	Desempeño docente
Phi	Autoestima	Coefficiente de correlación	1,000	,152
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	363	363
V de Cramer	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	,152	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	363	363

4.2.2 Hipótesis específica 1

Ho: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Hi: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Como se muestra en la tabla 16 la autoestima no está relacionada con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,027, representando este resultado como muy bajo con una significancia estadística de $p=0,608$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis del investigador.

Tabla 16

Prueba de hipótesis específica 1

			Autoestima	Dominio 1
Phi	Autoestima	Coefficiente de correlación	1,000	,027
		Sig. (bilateral)	.	,608
		N	363	363
V de Cramer	Dominio 1	Coefficiente de correlación	,027	1,000
		Sig. (bilateral)	,608	.
		N	363	363

4.2.3. Hipótesis específica 2

H₀: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

H_i: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Como se muestra en la tabla 17 la autoestima está relacionada con el desempeño docente con el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,277, representando este resultado como bajo con una significancia estadística de $p=0,000$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 17

Prueba de hipótesis específica 2

			Autoestima	Dominio 2
Phi	Autoestima	Coefficiente de correlación	1,000	,277
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	363	363
V de Cramer	Dominio 2	Coefficiente de correlación	,277	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	363	363

4.2.4 Hipótesis específica 3

Ho: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Hi: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Como se muestra en la tabla 18, la autoestima no está relacionada con el desempeño docente con el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,127, representando este resultado como bajo, con una significancia estadística de $p=0,054$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis del investigador.

Tabla 18

Prueba de hipótesis específica 3

			Autoestima	Dominio 3
Phi	Autoestima	Coefficiente de correlación	1,000	,127
		Sig. (bilateral)	.	,054
		N	363	363
V de Cramer	Dominio 3	Coefficiente de correlación	,127	1,000
		Sig. (bilateral)	,054	.
		N	363	363

4.2.5 Hipótesis específica 4

Ho: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Hi: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Como se muestra en la tabla 19, la autoestima no está relacionada con el desempeño docente con el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,025, representando este resultado como bajo con una significancia estadística de $p=0,629$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis del investigador.

Tabla 19

Prueba de hipótesis específica 4

		Autoestima	Dominio 4	
Phi	Autoestima	Coefficiente de correlación	1,000	,025
		Sig. (bilateral)	.	,629
		N	363	363
V de Cramer	Dominio 4	Coefficiente de correlación	,025	1,000
		Sig. (bilateral)	,629	.
		N	363	363

4.3 Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados estadísticos en la prueba de hipótesis general, la autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de phi de 0.152 con una significancia estadística de 0,002. Estos hallazgos concuerdan con Ramones (2004) en su tesis titulada *Autoestima y el desempeño profesional de los docentes en la Unidad Educativa, Departamento Libertador, Barrio Unión, Barquisimeto- Estado Lara-Venezuela*; los resultados indican que la autoestima influye directamente en la conducta. En el aula, el docente es un modelo a seguir y como tal, su autoestima será determinante en su desempeño profesional. En la Unidad Educativa, “Departamento Libertador” de Barrio Unión, algunos de sus docentes carecen de herramientas básicas para el desarrollo de su autoestima, situación reflejada en su labor profesional, con la apatía y desinterés de sus alumnos. En conclusión, los docentes no conocían las prácticas para construcción de la autoestima y, por ende, no las utilizaban en su desempeño profesional, después de los talleres se logró un cambio de actitud para fomentar el uso de dichas prácticas, proponiéndose ellos mismos como entes multiplicadores.

Asimismo, concuerda con Montalvo (2008) en su tesis doctoral *El clima organizacional y su influencia en el desempeño Docente de las Instituciones Educativas del nivel de Educación Secundaria de la UGEL 15 de Huarochirí*, donde los resultados encontrados indican que en las instituciones educativas del nivel secundaria de la UGEL N° 18 de Huarochirí, el clima organizacional, según la percepción de los sujetos encuestados se expresa en forma

predominantemente en un nivel alto, asimismo predomina el nivel alto, respecto a la percepción del desempeño docente. Todas las dimensiones del clima organizacional están relacionadas con el desempeño docente

De acuerdo a los resultados estadísticos en la prueba de hipótesis específica 1, la autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de phi de 0.027 con una significancia estadística de 0,608. Estos hallazgos concuerdan con Ayala y Cerda (2006), pues en su tesis titulada *Nivel de Autoestima y Factores Asociados en profesores de Escuelas Básicas Estatales: Chillán-Chile* realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional, transversal, que asocia el nivel de autoestima de profesores de escuelas básicas estatales con factores: a) socio-demográficos; b) laborales y, c) de salud.; los resultados mostraron que la mayoría de los profesores tenían un nivel medio de autoestima. Relación nula del nivel de autoestima con satisfacción laboral, nivel de perfeccionamiento y calidad de las relaciones interpersonales. La relación fue directa, débil con funcionamiento familiar, presencia de enfermedades dentro de la comunidad, enfermedades laborales y enfermedades producto de la presión laboral o familiar.

De acuerdo a los resultados estadísticos en la prueba de hipótesis específica 2, la autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de phi de 0.277 con una significancia estadística de 0,000. Estos hallazgos concuerdan con Llerena (2009), en su

investigación sobre la *Incidencia del auto concepto- autoestima profesional en el desempeño de un grupo de docentes peruanos*; se ha podido comprobar una relación de importancia significativa entre el autoconcepto- autoestima profesional docente y la autopercepción sobre su desempeño. Los docentes muestran, en general, una elevada autoestima profesional y una autopercepción bastante positiva sobre su desempeño. Ambas cosas se sustentan principalmente en aspectos vocacionales y generativos, dejando en segundo plano aspectos técnico-profesionales y de reflexión y producción pedagógica, indispensables para la efectividad educativa.

De acuerdo a los resultados estadísticos en la prueba de hipótesis específica 3, la autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima, según la correlación de phi de 0.127 con una significancia estadística de 0,054. Estos hallazgos no concuerdan con Basaldúa (2010) en su tesis *Autoestima y rendimiento escolar de los alumnos del tercer año de secundaria de la I.E. José Granda del distrito de san Martín de Porres*, pues se encontró que existe influencia de la autoestima con el rendimiento escolar de los alumnos del tercer grado de secundaria porque se comprueba que existe influencia de la autoestima positiva con el rendimiento escolar alto, verificado por el análisis de chi-cuadrado, además considera que analizar la influencia de las variables afectivas en el rendimiento escolar de los estudiantes, ha representado un reto.

De acuerdo a los resultados estadísticos en la prueba de hipótesis específica 4, la autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente, en el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de phi de 0.025 con una significancia estadística de 0,629. Estos hallazgos no concuerdan con Vildoso (2002), en su tesis *Influencia de la autoestima, satisfacción de la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación*, pues encontró: una influencia significativa de la autoestima en el coeficiente intelectual de los alumnos del tercer año de la Facultad de Educación, también se ha encontrado que existe influencia significativa de la satisfacción de la profesión elegida en el coeficiente intelectual de los alumnos, verificado por el análisis de regresión simple; por lo tanto, se acepta su hipótesis planteada. Concluyendo que existe influencia significativa de la autoestima en el coeficiente intelectual de los alumnos del tercer año de la Facultad de Educación. También acepta la hipótesis nula, es decir, no existe influencia significativa de la Formación académica profesional en el Coeficiente Intelectual de los alumnos de tercer año de la Facultad de Educación.

4.4 Adopción de las decisiones

4.4.1 Hipótesis general

Ho La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

H1 La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Si valor **P** <0.05, se rechaza **Ho**, si valor **P** >0.05 se acepta **H1**

Se sometieron a puntajes obtenidos de las variables a un análisis de correlación de phi entre la autoestima y desempeño docente y existe una correlación de 0.152, lo que indica que existe relación positiva entre las variables. En donde, el P valor 0.002 (sig) son menores que 0.05; por lo tanto, se rechaza nula y se acepta la hipótesis del investigador. Esto nos permite afirmar que la autoestima está relacionada en un nivel muy bajo con el desempeño docente.

4.4.2 Hipótesis específica 1

Ho La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Hi: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Si valor **P** <0.05, se rechaza **Ho**, si valor **P** >0.05 se acepta **H1**

Se sometieron a puntajes obtenidos de los variables a un análisis de correlación de phi entre la autoestima y desempeño docente, y existe una correlación de 0.027 lo que indica que existe relación positiva entre las variables. En donde, el p valor 0.608 (sig) son mayores que 0.05; por lo tanto, se rechaza del investigador y se acepta la hipótesis nula. Esto nos permite afirmar que la autoestima no está relacionada con el desempeño docente en la dimensión 1.

4.4.3 Planteada la hipótesis específica 2

Ho La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Hi: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Si valor **P** <0.05, se rechaza **Ho**, si valor **P** >0.05 se acepta **H1**

Se sometieron a puntajes obtenidos de las variables a un análisis de correlación de phi entre la autoestima y desempeño docente, y existe una correlación de 0.277 lo que indica que existe relación positiva entre las variables. En donde, el p valor 0.000 (sig) son menores que 0.05; por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula. Esto nos permite afirmar que la autoestima está relacionada con el desempeño docente en la dimensión 2.

4.4.4 Planteada la hipótesis específica 3

Ho La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Hi: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Si valor **P** <0.05, se rechaza **Ho**, si valor **P** >0.05 se acepta **H1**

Se sometieron a puntajes obtenidos de las variables a un análisis de correlación de phi entre la autoestima y desempeño docente, y existe una correlación de 0.127 lo que indica que existe relación positiva entre las variables. En donde, el p valor 0.054 (sig) son mayores que 0.05; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis del investigador. Esto nos permite afirmar que la autoestima no está relacionada con el desempeño docente en la dimensión 3.

4.4.5 Planteada la hipótesis específica 4

Ho La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

H_i: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.

Si valor **P** <0.05, se rechaza **H_o**, si valor **P** >0.05 se acepta **H₁**

Se sometieron a puntajes obtenidos de las variables a un análisis de correlación de phi entre la autoestima y desempeño docente, y existe una correlación de 0.025 lo que indica que existe relación positiva entre las variables. En donde, el p valor 0.629 (sig) son mayores que 0.05; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis del investigador. Esto nos permite afirmar que la autoestima no está relacionada con el desempeño docente en la dimensión 4.

Conclusiones

Primera: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,152, representando este resultado como muy bajo con una significancia estadística de $p=0,002$. A pesar de que la relación es significativa cabe señalar que la relación lineal entre ambas variables es débil.

Segunda: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,027, representando este resultado como muy bajo con una significancia estadística de $p=0,608$.

Tercera: La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,277, representando este resultado como bajo con una significancia estadística de $p=0,000$. A pesar de que la relación es significativa, cabe señalar que la relación lineal entre ambas variables es débil.

Cuarta: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,127,

representando este resultado como bajo con una significancia estadística de $p=0,054$.

Quinta: La autoestima no se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014, según la correlación de Phi y la V de Cramer de 0,025, representando este resultado como bajo con una significancia estadística de $p=0,629$.

Recomendaciones

- Primera:** Considerando que existe relación entre las variables de estudio, es importante que las instituciones educativas de la UGEL 04 del distrito de Comas - Lima 2014, den una especial atención a los procesos de gestión docente, fundamentalmente las variables de corte afectivo, como es la autoestima del personal, la que, según los resultados obtenidos, incidirá directamente en el desempeño de los docentes, en un contexto cada vez más exigente para ellos.
- Segunda:** Con respecto a la relación entre la autoestima y a las dimensiones del desempeño docente, se sugiere seguir fortaleciendo las capacidades laborales de los docentes, no solo las orientadas a la práctica pedagógica, sino a las de índole personal, las que actualmente están venidas a menos.
- Tercera:** Considerando la importancia del desempeño de los docentes y la labor docente en el aula, se sugiere promover e implementar políticas de formación en servicio y la implementación de recursos que logren el mejor nivel de desempeño laboral de los docentes y en consecuencia mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Uno de los dominios que merece particular atención es el de la participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad y el de preparación para el aprendizaje de los estudiantes, los que evidentemente requieren de tiempo para su

preparación e involucramiento y que básicamente resultan en un nivel regular, dado que las horas para la preparación de esas actividades, no están involucradas dentro de la carga laboral del docente, lo que genera realizar un llamado de atención a las autoridades del Minedu, para que justamente si desean la mejora de la calidad educativa brinden las condiciones de tiempo y asignación de horas por actividades a realizar a los docentes, ya que son competencias evaluadas, las que lastimosamente el docente las realiza fuera de su horario de trabajo, y que puede ser un motivo para estos resultados (no todos las realizan).

Bibliografía

Bibliografía referida al tema

Álvarez F. (2008). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas*. (Tesis de doctorado). Lima – Perú.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.

Branden, N. (1990). *El respeto hacia uno mismo*. Barcelona: Paidós

Branden, N. (1996) *Los seis pilares de la autoestima*, México.Paidós Mexicana S.A.,

Bar On (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canadá.

Bonet, J. (1997). *Sé amigo de ti mismo, manual de autoestima*. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iTwVTnXcuBcC&oi=fnd&pg=PA11#v=onepage&q&f=false>.

Buela, L. Fernández y T. Carrasco, J. (1997). *Avances en psicología preventiva*. Madrid: Pirámide.

Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Extremera, N. (2006). *La evaluación de la regulación emocional*. Congreso universitario de psicología y logopedia.

Cano, C. (2010). *Nivel de autoestima y su relación con las características de la familia, en estudiantes de secundaria*. Institución Educativa Daniel Alcides.

Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.

Carrión Lima 2010. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Chiroque, S. (2006). *Evaluación del desempeño docente. Informe 45 Lima, experiência Argentina*. En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional.

Camacho, C. (2004). *Autoestima profesional: La evaluación docente en la reforma chilena*.

Coopr, R. (1998). *Tenemos dos mentes*. Barcelona

Coopr y Sawaf, (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Cooprsmith, S. (1990). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Cooprsmith, S. (1992). *SEI. Self- Esteem-Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Costa K. (1996). *Manual de pruebas de Inteligencia y aptitudes*. México: Plaza y Valdés.

Crozier, W (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Damasio, J. (2001). *La Sensación de lo que ocurre- cuerpo y emoción en la construcción de la consciencia*. Madrid: Debate:

Eguizabal, R. (2004). *Autoestima*. Lima, Perú: Palomino E.R.L.

Equipo Cuidemos (2011). *El bienestar del docente, vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*. Barcelona: Graó.

- Gabel, R. (2005). Documentos de trabajo n.º 16: *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Esan.
- Gamarra, K (2012). *Clima social familiar y autoestima en jóvenes con necesidades educativas especiales visuales*. (Tesis para Maestría, Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú)
- García, I. y Bendezú, A. (2013). *Relación entre la autoestima docente y el clima institucional de las instituciones educativas del distrito de Antioquía Provincia De Huarochirí Región Lima - Provincias 2013-* Universidad César Vallejo.
- Gill, A, (2000). *Inteligencia emocional en práctica*. Colombia: Mc Graw - Hill.
- Goleman (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós Barcelona.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Buenos Aires: Brujas.
- Gonzalez-Arratia, N. (2001). *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Haeussler, I. Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. México: Dolmen.
- Helfer, S. (2009). *Incidencia del autoconcepto y autoestima profesional en el desempeño docente. (Tesis de doctorado)*.
- James, William; *Principles of psychology*. University of Chicago Press: Chicago, 1991. traducción

- López, N. (s.f.). *Teoría de Abraham Maslow*. Recuperado de <http://nereida-pedagogia.iimdo.com/unidad-3/3-1/>
- Mackay, M y Fanning, P. (1991). *Autoestima, evaluación y mejora*. Barcelona: Edit. Martínez Roca. S.A.
- Martínez, R. (2011). *Programa integral de formación a través de cuatro desarrollos*. México: Universidad del Valle.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Millar, A. y Troncoso, M. (2005). *La autoestima profesional docente*. Santiago
- Minedu. (2004). *Compromiso de maestro, formación en la práctica*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación. (2003). *Ley General de Educación N° 280044*.
- Minedu. (s.f.). *La autoestima: requisito de una vida plena para el docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/desp/modernizacion/Unidad02.pdf?>
- Mirana, C. (2005). *La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas*. Chile.
- Miranda, C.; Wilhelm, K.; Martín G.; Arancibia, M.; Osses, S.; (2012). *Autoestima profesional en docentes beneficiarios del Programa de Postítulo de matemáticas en el contexto de la evaluación docente*, Universidad de Chile.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá: Magisterio.
- Mrk, C. (2006). *Investigación, teoría y práctica de la autoestima: Hacia una psicología positiva de la autoestima*. (3.^a ed.). Nueva York: Springer.

- Paez, H. y Ramos, M. (2000). *Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo*. Venezuela.
- Peñaloza, W. (2000). *Los propósitos de la educación*. Perú.
- Peñaherrera (1997). *Escuela de padres*, Lima. MINSA,
- Shibutani, Tomotsu. (1971). *Psicología social y psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Riviere, P. (1995). *Autoestima profesional docente: Los esquemas mentales*. Chile.
- Rhor, E. (2012). *Relación de los factores, autoestima, motivación, puntaje de ingreso en el rendimiento académico de los alumnos ingresantes 2010*. (Tesis para Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú).
- Rodriguez, A (s. f.). Teoría humanista. Recuperado de <http://www.authorstream.com/Presentation/arlinesrodriguez-564875-teoria-humanista>
- Rogers, C. (1970). *El enfoque humanista aplicado a la educación*. Houghton Mifflin, Boston
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Sladogna, M. (2009). *Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo*.
- Sureda, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia, teoría medida y multidimensionalidad. Palma: Universidad de les Illes Balears.
- Tovar, N. (2009). *Nivel de autoestima y prácticas de conductas saludables en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N°3049*

- Tahuantinsuyo- Independencia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On (I - CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Lima: Libro Amigo.
- Unesco. (2008). *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista
- Valdés, L. (2001). *Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052001000100005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052001000100005
- Valdés, H. (2002). *Manual de buenas prácticas de evaluación de desempeño profesional de los docentes*.
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica, cuantitativa, cualitativa y mixta*. Lima: San Marcos.
- Vidaurre, L. y Rodríguez, M. (2013). *La autoestima y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes del tercer año de secundaria de la Red N° 5 del Distrito del Callao - 2012*, Universidad César Vallejo.
- Voli, C. (2005). *Autoestima profesional docente*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Voli, F. (2009). *Autoestima para padres. Sentirse bien para aprender a educar*. Madrid: Musivisual.
- Voli, F. (1997). *Autoestima para profesores*. Madrid: San Pablo.

- Wilhelm, K., Martin, G. y Miranda, C. (2012, enero/junio). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10):339-350.
- Zabalza, M. (2001). *La autoestima en los educadores*. Univ. de Santiago de Compostela, España
- Zabalza, M. A. (2007). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. Mexico: Trillas
- Zarate, J. Suyo, M. y Yupanqui, I. (2012). *La autoestima y su relación con el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores, 2012*. Lima: Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.

Bibliografía referida a la metodología de investigación

- Bisquerra A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Zorrilla, J. (1993). *Tipos de investigación*. Recuperado de <http://.A|/investipos.htm> (1 of 4).

Anexos

1. Matriz de consistencia
2. Instrumentos
3. Base de datos
4. Juicio de expertos

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	Variables																						
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoestima y el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?</p> <p>Problema específico 1:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?</p> <p>Problema específico 2:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?</p> <p>Problema específico 3:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?</p> <p>Objetivo específico 4:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoestima y el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre la autoestima y el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas – Lima 2014.</p> <p>Objetivo específico 1:</p> <p>Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas – Lima 2014.</p> <p>Objetivo específico 2:</p> <p>Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas – Lima 2014.</p> <p>Objetivo específico 3:</p> <p>Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas – Lima 2014.</p> <p>Objetivo específico 4:</p> <p>Determinar la relación entre la autoestima y el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas – Lima 2014.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La autoestima se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente de las instituciones educativas del distrito de Comas Lima 2014.</p> <p>Hipótesis específica 1:</p> <p>La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 1 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.</p> <p>Hipótesis específica 2:</p> <p>La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 2 de las instituciones educativas del distrito de Comas - Lima 2014.</p> <p>Hipótesis específica 3:</p> <p>La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 3 de las instituciones educativas del distrito de Comas -Lima 2014.</p> <p>Hipótesis específica 4:</p> <p>La autoestima se relaciona directa y significativamente con el dominio 4 de las instituciones educativas del distrito de Comas – Lima 2014.</p>	<p>Tabla 1:</p> <p><i>Operacionalización de variable autoestima</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Índice</th> <th>Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Autoestima General</td> <td>Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta autodescriptiva</td> <td>1,2,3,8,9,10, 15,16,17,22, 23,24,29,30,31 36,37,38,43,44 45,</td> <td>Igual que yo Distinto a mí</td> <td rowspan="4">Inventario de Autoestima de Coopersmith</td> </tr> <tr> <td>Autoestima Social</td> <td>Nivel de aceptación con el que la persona valora a iguales.</td> <td>4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53</td> <td>Si la respuesta coincide con la pauta de calificación= 1 De no ser así= 0</td> </tr> <tr> <td>Autoestima Familiar</td> <td>Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su contexto familiar</td> <td>5, 12, 19, 26, 33, 34,47,</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Autoestima Escolar</td> <td>Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su ámbito educativo.</td> <td>7, 14, 21,25,28, 35, 42, 56</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Instrumento	Autoestima General	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta autodescriptiva	1,2,3,8,9,10, 15,16,17,22, 23,24,29,30,31 36,37,38,43,44 45,	Igual que yo Distinto a mí	Inventario de Autoestima de Coopersmith	Autoestima Social	Nivel de aceptación con el que la persona valora a iguales.	4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53	Si la respuesta coincide con la pauta de calificación= 1 De no ser así= 0	Autoestima Familiar	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su contexto familiar	5, 12, 19, 26, 33, 34,47,		Autoestima Escolar	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su ámbito educativo.	7, 14, 21,25,28, 35, 42, 56	
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Instrumento																					
Autoestima General	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta autodescriptiva	1,2,3,8,9,10, 15,16,17,22, 23,24,29,30,31 36,37,38,43,44 45,	Igual que yo Distinto a mí	Inventario de Autoestima de Coopersmith																					
Autoestima Social	Nivel de aceptación con el que la persona valora a iguales.	4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53	Si la respuesta coincide con la pauta de calificación= 1 De no ser así= 0																						
Autoestima Familiar	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su contexto familiar	5, 12, 19, 26, 33, 34,47,																							
Autoestima Escolar	Nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su ámbito educativo.	7, 14, 21,25,28, 35, 42, 56																							

	Variables			
<p>TIPO: Sustantiva DISEÑO: Correlacional POBLACIÓN: docentes TIPO DE MUESTRA: 363 docentes</p> <p>Instrumentos Variable independiente: Encuestas para medir la autoestima Variable Dependiente: Encuestas para medir el desempeño docente</p> <p>Técnicas: Revisión documental</p> <p>DESCRIPTIVA: Análisis de frecuencia y porcentajes</p> <p>INFERENCIAL: Para establecer la relación dependiendo de la distribución de la data, se utilizó Rho de Phi y V de Cramer</p>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores
	Dominio I. en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes. 2. Conoce y comprende los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos. 3. Promueve capacidades de alto nivel y su formación e integral. 4. Participa en la elaboración de documentos como el Proyecto curricular Institucional. 5. Elabora correctamente sus documentos pedagógicos como las programaciones curriculares.	Del 1 al 11	
	Dominio II. en la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	6. Participa asertivamente con sus pares. 7. Promueve la partica de valores para una buena convivencia con sus estudiantes y la comunidad educativa. 8. Desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a mejorar sus dificultades. 9. Colabora en la integración de las áreas para mejorar el aprendizaje. 10. Promueve la participación de los estudiantes en su contexto con trabajos colaborativos. 11. Utiliza materiales didácticos para la mejora de sus aprendizajes.	Del 12 al 22	1 = Nunca 4= Siempre
	Dominio III. en la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.	12. Genera espacio de intercambio pedagógico entre los padres y alumnos. 13. Implementa actividades conjuntas con los padres de familia para mejorar sus logros. 14. Promueve un clima agradable con los padres de familia manteniendo una comunicación fluida.	Del 23 al 28	
Dominio IV. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	15. Reflexiona permanentemente sobre su quehacer pedagógico. 16. Se actualiza permanente en temas relacionados con su áreas 17. Realiza acciones m de mejorar para tener un mejor logro en los estudiantes.	Del 29 al 35		

Inventario de Autoestima – Coopersmith

Instrucciones

Estimado docente, a continuación vas a leer una serie de enunciados. Si el enunciado describe cómo te sientes usualmente, marca con una “X” debajo de la columna: “igual que yo”. Si no te sientes identificado con lo que se dice en el enunciado, entonces deberás marcar con una “X” debajo de la columna: “distinto a mí”.

Ejemplo:

Si lees el siguiente enunciado: Me gusta comer helados.

Y a ti también te gusta comer helados, entonces marcarías una “X” debajo de la columna: “igual que yo”.

Por el contrario, si no te gusta comer helados, entonces marcarías la “X” debajo de la columna: “distinto a mí”.

No hay respuestas buenas ni malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer que es lo que habitualmente sientes o piensas.

Ítems	Igual que Yo	Distinto a mi
1. Paso mucho tiempo soñando despierto.		
2. Estoy seguro de mí mismo.		
3. Frecuentemente deseo ser otra persona.		
4. Le caigo bien a los demás.		
5. Mi familia y yo nos divertimos mucho juntos.		
6. Nunca me preocupo por nada.		
7. Me da vergüenza pararme al frente para hablar.		
8. Desearía tener menos edad.		
9. Hay muchas cosas acerca de mí que me gustaría cambiar, si pudiera.		
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.		
11. Mis amigos se divierten cuando están conmigo.		
12. En casa fácilmente me incomodo, me altero.		
13. Siempre hago lo correcto.		

14. Me siento orgulloso de mi desempeño en el colegio.		
15. Siempre debe haber alguien que me diga lo que tengo que hacer.		
16. Me toma mucho tiempo adaptarme a situaciones nuevas.		
17. Frecuentemente, me arrepiento de las cosas que hago.		
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.		
19. Usualmente, mi familia considera mis emociones y sentimientos.		
20. Casi siempre estoy triste.		
21. Estoy esforzándome por hacer bien mis trabajos.		
22. Me doy por vencido fácilmente.		
23. No necesito que nadie me cuide.		
24. Soy muy feliz.		
25. Preferiría juntarme con personas menores que yo.		
26. Mi familia espera demasiado de mí.		
27. Me caen bien todas las personas que conozco.		
28. Me gusta que me hagan participar y me pregunten en clase.		
29. Me entiendo a mí mismo.		
30. Me es difícil ser yo mismo.		
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.		
32. Mis compañeros y amigos usualmente siguen mis ideas.		
33. Nadie me presta mucha atención en casa.		
34. Nunca me regañan.		
35. Las cosas en el colegio no me están saliendo tan bien como quisiera.		
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.		
37. Realmente no me gusta ser hombre / mujer.		
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.		
39. No me gusta estar acompañado de otras personas.		
40. Muchas veces me he querido ir de mi casa.		
41. Nunca soy tímido.		
42. Frecuentemente no me siento bien en el colegio.		
43. Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo.		
44. No soy tan guapo (a) como otras personas.		
45. Si tengo algo que decir, lo digo sin problemas.		
46. Los demás frecuentemente me molestan.		

47. Mi familia me entiende.		
48. Siempre digo la verdad.		
49. Algunas veces mi profesor me hace sentir mal con sus comentarios y/o actitudes.		
50. No me importa lo que me pase.		
51. Soy un fracaso.		
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.		
53. Las demás personas son más agradables que yo.		
54. Frecuentemente siento que mi familia me presiona.		
55. Siempre sé qué decir a los demás.		
56. Frecuentemente, me siento desanimado en el colegio.		
57. Generalmente, las cosas no me preocupan.		
58. No soy una persona confiable, como para que los demás dependan de mí.		

PAUTA DE CALIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA

Pregunta	Igual que Yo (A)	Distinto a Mi (B)	Pregunta	Igual que Yo (A)	Distinto a Mi (B)
1	P		30		P
2	P		31		P
3		P	32	S	
4	S		33		H
5	H		34	M	
6	M		35		E
7		E	36	P	
8		P	37		P
9		P	38		P
10	P		39		S
11	S		40		H
12		H	41	M	
13	M		42		E
14	E		43		P
15		P	44		P
16		P	45	P	
17		P	46		S
18	S		47	H	
19	H		48	M	
20	M		49		E
21	E		50		P
22		P	51		P
23	P		52		P
24	P		53		S
25		S	54		H
26		H	55	M	
27	M		56		E
28	E		57		P
29	P		58		P

TEST DE DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado(a) colega el presente es un cuestionario, tiene por finalidad recoger información relacionada con un trabajo de investigación acerca de nuestra labor docente. Lee atentamente cada pregunta, valora y elige una de las cuatro posibles respuestas y marque con un aspa (x) solo una alternativa, la que mejor se adecua a su respuesta. No hay respuesta buena ni mala:

DATOS

1.1 Género: M () F ()

1.2 Años de servicios como docente:

Calificación: 0 = Nunca 1= Siempre

		calificación	
		0	1
	Dimensión1 preparación para la enseñanza		
1.	Manejo con solvencia los fundamentos y conceptos del área curricular que desarrollo.		
2.	Participó activamente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución educativa.		
3.	Desarrollo estrategias de procesos participativos en la elaboración del diagnóstico		
4.	Sistematizo los resultados del diagnóstico asociándolo con las fortalezas y necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.		
5.	Elaboro la programación anual, unidades didácticas y sesiones, considerando los saberes propios locales y comunales; y el calendario local (festividades, ciclos productivos y climáticos, otros).		
6.	Diseño la planificación curricular teniendo en cuenta las Rutas de Aprendizaje con pertinencia.		
7.	Diseño un currículo por competencias contextualizado y fortalecido considerando la interculturalidad.		
8.	Diseño actividades de aprendizaje de alta demanda cognitiva.		
9.	Diseño la evaluación en función a las capacidades, conocimientos e indicadores previstos.		
10.	Evalúo si los contenidos, estrategias y recursos que utilizo son los más pertinentes para los estudiantes.		
11.	Evalúo y reajusto la programación curricular (sesión, Unidad) en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones..		
	Dimensión2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes		

12.	Comunico a mis estudiantes las altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.		
13.	Escucho y respeto las opiniones y puntos de vista de mis estudiantes.		
14.	Promuevo la práctica de las normas de convivencia		
15.	Considero actividades de diferentes niveles de dificultad que atiendan a los diferentes estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.		
16.	Desarrollo mi práctica pedagógica bajo una gestión del currículo por competencia en el marco del enfoque de cada una de las áreas.		
17.	Desarrollo actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezca la integración de los saberes locales con los conceptos y teorías de las disciplinas que integran el área.		
18.	Promuevo trabajos colaborativos y cooperativos entre los estudiantes orientados a la solución de problemas del contexto socio cultural y ambiental.		
19.	Propongo actividades de aprendizaje que involucran procesos de selección, registro y organización de información relevante.		
20.	Empleo materiales considerando los aprendizajes previstos, los ritmos, estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes		
21.	Utilizo estrategias de retroalimentación oportunas, sobre los avances y resultados de la evaluación, para que los estudiantes verifiquen sus logros de aprendizaje.		
	Dimensión3: desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente		
22.	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.		
23.	Demuestro empatía y asertividad en las relaciones cotidianas con mis colegas, directivos y padres de familia.		
24.	Genero espacios para el intercambio de temas pedagógicos, disciplinares y otros de interés para la institución educativa.		
25.	Implemento acciones conjuntas con los padres de familia para mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.		
26.	Establezco una relación de confianza y cooperación con los padres de familia, involucrándolos en el aprendizaje de sus hijos.		
27.	Genera canales de comunicación efectivos para mantener informados a los padres sobre su trabajo pedagógico		
28.	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.		
	Dimensión 4: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		
29.	Autoevalúo mi desempeño identificando mis necesidades de aprendizaje profesional y personal.		

30.	Reconozco mi rol como agente de cambio social en el ámbito institucional y local.		
31.	Considero que soy reconocido por los padres de familia y/o otros actores de la comunidad educativa por mi buen desempeño.		
32.	Participo y colaboro en las actividades emprendidas por la institución educativa donde laboro.		
33.	Construyo, con la colaboración de mis pares, propuestas pedagógicas alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.		
34.	Me actualizo permanentemente en temas relacionados con el área que enseño y/o pedagogía en general, para mejorar mi práctica.		
35.	Acepto los resultados de la evaluación que implican debilidades en mi desempeño y asumo acciones de mejora.		

ANEXO
CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO
TEST DE DESEMPEÑO DOCENTE

No	DIMENSIONES – ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión1 preparación para la enseñanza							
1	Manejo con solvencia los fundamentos y conceptos del área curricular que desarrollo.	X		X		X		
2	Participó activamente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución educativa.	X		X		X		
3	Desarrollo estrategias de procesos participativos en la elaboración del diagnóstico	X		X		X		
4	Sistematizo los resultados del diagnóstico asociándolo con las fortalezas y necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.	X		X		X		
5	Elaboro la programación anual, unidades didácticas y sesiones, considerando los saberes propios locales y comunales; y el calendario local (festividades, ciclos productivos y climáticos, otros).	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		X		X		X		
6	Diseño la planificación curricular teniendo en cuenta las Rutas de Aprendizaje con pertinencia.	X		X		X		
7	Diseño un currículo por competencias contextualizado y fortalecido considerando la interculturalidad.	X		X		X		
8	Diseño actividades de aprendizaje de alta demanda cognitiva.	X		X		X		

9	Diseño la evaluación en función a las capacidades, conocimientos e indicadores previstos.	X		X		X	
10	Evalúo si los contenidos, estrategias y recursos que utilizo son los más pertinentes para los estudiantes.	X		X		X	
11	Evalúo y reajusto la programación curricular (sesión, Unidad) en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones..	X		X		X	
	Dimensión2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	SI	NO	SI	NO	SI	NO
12	Comunico a mis estudiantes las altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.	X		X		X	
13	Escucho y respeto las opiniones y puntos de vista de mis estudiantes.	X		X		X	
14	Promuevo la práctica de las normas de convivencia	X		X		X	
15	Considero actividades de diferentes niveles de dificultad que atiendan a los diferentes estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	X		X		X	
16	Desarrollo mi práctica pedagógica bajo una gestión del currículo por competencia en el marco del enfoque de cada una de las áreas.	X		X		X	
17	Desarrollo actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezca la integración de los saberes locales con los conceptos y teorías de las disciplinas que integran el área.	X		X		X	
18	Promuevo trabajos colaborativos y cooperativos entre los estudiantes orientados a la solución de problemas del contexto socio cultural y ambiental.	X		X		X	

19	Propongo actividades de aprendizaje que involucran procesos de selección, registro y organización de información relevante.	X		✓		X	
20	Empleo materiales considerando los aprendizajes previstos, los ritmos, estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes	X		✓		X	
21	Utilizo estrategias de retroalimentación oportunas, sobre los avances y resultados de la evaluación, para que los estudiantes verifiquen sus logros de aprendizaje.	X		✓		X	
Dimensión3: desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente		SI	NO	SI	NO	SI	NO
22	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.	X		✓		X	
23	Demuestro empatía y asertividad en las relaciones cotidianas con mis colegas, directivos y padres de familia.	X		✓		X	
24	Genero espacios para el intercambio de temas pedagógicos, disciplinares y otros de interés para la institución educativa.	X		✓		X	
25	Implemento acciones conjuntas con los padres de familia para mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.	X		✓		X	
26	Establezco una relación de confianza y cooperación con los padres de familia, involucrándolos en el aprendizaje de sus hijos.	X		✓		X	
27	Genera canales de comunicación efectivos para mantener informados a los padres sobre su trabajo pedagógico	X		✓		X	
28	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.	X		✓		X	
Dimensión 4: participación en la gestión de la escuela articulada a		SI	NO	SI	NO	SI	NO

	la comunidad				
29	Autoevalúo mi desempeño identificando mis necesidades de aprendizaje profesional y personal.	X		7	7
30	Reconozco mi rol como agente de cambio social en el ámbito institucional y local.	X		X	X
31	Considero que soy reconocido por los padres de familia y/o otros actores de la comunidad educativa por mi buen desempeño.	X		X	X
32	Participo y colaboro en las actividades emprendidas por la institución educativa donde laboro.	X		X	X
33	Construyo, con la colaboración de mis pares, propuestas pedagógicas alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.	X		X	X
34	Me actualizo permanentemente en temas relacionados con el área que enseño y/o pedagogía en general, para mejorar mi práctica.	X		X	X
35	Acepto los resultados de la evaluación que implican debilidades en mi desempeño y asumo acciones de mejora.	X		X	X

Observaciones (precisar si hay suficiencia) _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez evaluador: Francis Díaz Flores DNI: 40675304

Especialidad del Evaluador: Doctora en Educación

Fecha de la validación: 7 de agosto de 2015


Firma del experto

ANEXO
CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO
TEST DE DESEMPEÑO DOCENTE

No	DIMENSIONES – ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión1 preparación para la enseñanza							
1	Manejo con solvencia los fundamentos y conceptos del área curricular que desarrollo.	X		X		X		
2	Participó activamente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución educativa.	X		X		X		
3	Desarrollo estrategias de procesos participativos en la elaboración del diagnóstico	X		X		X		
4	Sistematizo los resultados del diagnóstico asociándolo con las fortalezas y necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.	X		X		X		
5	Elaboro la programación anual, unidades didácticas y sesiones, considerando los saberes propios locales y comunales; y el calendario local (festividades, ciclos productivos y climáticos, otros).	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		X		X		X		
6	Diseño la planificación curricular teniendo en cuenta las Rutas de Aprendizaje con pertinencia.	X		X		X		
7	Diseño un currículo por competencias contextualizado y fortalecido considerando la interculturalidad.	X		X		X		
8	Diseño actividades de aprendizaje de alta demanda cognitiva.	X		X		X		

9	Diseño la evaluación en función a las capacidades, conocimientos e indicadores previstos.	X		X		X	
10	Evalúo si los contenidos, estrategias y recursos que utilizo son los más pertinentes para los estudiantes.	X		X		X	
11	Evalúo y reajusto la programación curricular (sesión, Unidad) en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones..	X		X		X	
	Dimensión2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	SI	NO	SI	NO	SI	NO
12	Comunico a mis estudiantes las altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.	X		X		X	
13	Escucho y respeto las opiniones y puntos de vista de mis estudiantes.	X		X		X	
14	Promuevo la práctica de las normas de convivencia	X		X		X	
15	Considero actividades de diferentes niveles de dificultad que atienda a los diferentes estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	X		X		X	
16	Desarrollo mi práctica pedagógica bajo una gestión del currículo por competencia en el marco del enfoque de cada una de las áreas.	X		X		X	
17	Desarrollo actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezca la integración de los saberes locales con los conceptos y teorías de las disciplinas que integran el área.	X		X		X	
18	Promuevo trabajos colaborativos y cooperativos entre los estudiantes orientados a la solución de problemas del contexto socio cultural y ambiental.	X		X		X	

19	Propongo actividades de aprendizaje que involucran procesos de selección, registro y organización de información relevante.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20	Empleo materiales considerando los aprendizajes previstos, los ritmos, estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21	Utilizo estrategias de retroalimentación oportunas, sobre los avances y resultados de la evaluación, para que los estudiantes verifiquen sus logros de aprendizaje.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Dimensión3: desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
22	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
23	Demuestro empatía y asertividad en las relaciones cotidianas con mis colegas, directivos y padres de familia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24	Genero espacios para el intercambio de temas pedagógicos, disciplinares y otros de interés para la institución educativa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25	Implemento acciones conjuntas con los padres de familia para mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26	Establezco una relación de confianza y cooperación con los padres de familia, involucrándolos en el aprendizaje de sus hijos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27	Genera canales de comunicación efectivos para mantener informados a los padres sobre su trabajo pedagógico	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Dimensión 4: participación en la gestión de la escuela articulada a	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

la comunidad					
29	Autoevalúo mi desempeño identificando mis necesidades de aprendizaje profesional y personal.	X		X	X
30	Reconozco mi rol como agente de cambio social en el ámbito institucional y local.	X		X	X
31	Considero que soy reconocido por los padres de familia y/o otros actores de la comunidad educativa por mi buen desempeño.	X		X	X
32	Participo y colaboro en las actividades emprendidas por la institución educativa donde laboro.	X		X	X
33	Construyo, con la colaboración de mis pares, propuestas pedagógicas alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.	X		X	X
34	Me actualizo permanentemente en temas relacionados con el área que enseño y/o pedagogía en general, para mejorar mi práctica.	X		X	X
35	Acepto los resultados de la evaluación que implican debilidades en mi desempeño y asumo acciones de mejora.	X		X	X

Observaciones (precisar si hay suficiencia) _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez evaluador: BARRIGA HERNÁNDEZ CARLOS DNI: 07961387

Especialidad del Evaluador: DOCTOR EN EDUCACIÓN

Fecha de la validación: 04/08/2015


Firma del experto

ANEXO
CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO
TEST DE DESEMPEÑO DOCENTE

No	DIMENSIONES – ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión1 preparación para la enseñanza							
1	Manejo con solvencia los fundamentos y conceptos del área curricular que desarrollo.	X		X		X		
2	Participó activamente en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución educativa.	X		X		X		
3	Desarrollo estrategias de procesos participativos en la elaboración del diagnóstico	X		X		X		
4	Sistematizo los resultados del diagnóstico asociándolo con las fortalezas y necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.	X		X		X		
5	Elaboro la programación anual, unidades didácticas y sesiones, considerando los saberes propios locales y comunales; y el calendario local (festividades, ciclos productivos y climáticos, otros).	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		X		X		X		
6	Diseño la planificación curricular teniendo en cuenta las Rutas de Aprendizaje con pertinencia.	X		X		X		
7	Diseño un currículo por competencias contextualizado y fortalecido considerando la interculturalidad.	X		X		X		
8	Diseño actividades de aprendizaje de alta demanda cognitiva.	X		X		X		

9	Diseño la evaluación en función a las capacidades, conocimientos e indicadores previstos.	X		X		X		
10	Evalúo si los contenidos, estrategias y recursos que utilizo son los más pertinentes para los estudiantes.	X		X		X		
11	Evalúo y reajusto la programación curricular (sesión, Unidad) en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones..	X		X		X		
	Dimensión2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
12	Comunico a mis estudiantes las altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.	X		X		X		
13	Escucho y respeto las opiniones y puntos de vista de mis estudiantes.	X		X		X		
14	Promuevo la práctica de las normas de convivencia	X		X		X		
15	Considero actividades de diferentes niveles de dificultad que atienda a los diferentes estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	X		X		X		
16	Desarrollo mi práctica pedagógica bajo una gestión del currículo por competencia en el marco del enfoque de cada una de las áreas.	X		X		X		
17	Desarrollo actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezca la integración de los saberes locales con los conceptos y teorías de las disciplinas que integran el área.	X		X		X		
18	Promuevo trabajos colaborativos y cooperativos entre los estudiantes orientados a la solución de problemas del contexto socio cultural y ambiental.	X		X		X		

19	Propongo actividades de aprendizaje que involucran procesos de selección, registro y organización de información relevante.	X		✓		✓	
20	Empleo materiales considerando los aprendizajes previstos, los ritmos, estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes	X		✓		✓	
21	Utilizo estrategias de retroalimentación oportunas, sobre los avances y resultados de la evaluación, para que los estudiantes verifiquen sus logros de aprendizaje.	X		X		X	
Dimensión3: desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente		SI	NO	SI	NO	SI	NO
22	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.	✓		X		✓	
23	Demuestro empatía y asertividad en las relaciones cotidianas con mis colegas, directivos y padres de familia.	X		X		✓	
24	Genero espacios para el intercambio de temas pedagógicos, disciplinares y otros de interés para la institución educativa.	X		X		X	
25	Implemento acciones conjuntas con los padres de familia para mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.	X		X		✓	
26	Establezco una relación de confianza y cooperación con los padres de familia, involucrándolos en el aprendizaje de sus hijos.	X		✓		✓	
27	Genera canales de comunicación efectivos para mantener informados a los padres sobre su trabajo pedagógico	✓		X		✓	
28	Participo en diversas comisiones y equipos de trabajo que desarrollan acciones de mejora de los procesos pedagógicos.	✓		X		✓	
Dimensión 4: participación en la gestión de la escuela articulada a		SI	NO	SI	NO	SI	NO

	la comunidad						
29	Autoevalúo mi desempeño identificando mis necesidades de aprendizaje profesional y personal.	X		X		X	
30	Reconozco mi rol como agente de cambio social en el ámbito institucional y local.	X		X		X	
31	Considero que soy reconocido por los padres de familia y/o otros actores de la comunidad educativa por mi buen desempeño.	X		X		X	
32	Participo y colaboro en las actividades emprendidas por la institución educativa donde laboro.	X		X		X	
33	Construyo, con la colaboración de mis pares, propuestas pedagógicas alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.	X		X		X	
34	Me actualizo permanentemente en temas relacionados con el área que enseño y/o pedagogía en general, para mejorar mi práctica.	X		X		X	
35	Acepto los resultados de la evaluación que implican debilidades en mi desempeño y asumo acciones de mejora.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia) _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez evaluador: Varela Lira Luis DNI: 08012101

Especialidad del Evaluador: Doctor en Educación

Fecha de la validación: 19/07/2015


Firma del experto