

Competencias profesionales docentes en la educación remota *Professional teaching competences in remote education*

Lilliam Enriqueta HIDALGO BENITES

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0002-8970>, lhidalgob@unp.edu.pe
Universidad Nacional de Piura, Perú.

RESUMEN

La investigación es de naturaleza cuantitativa – cualitativa con un diseño descriptivo, que somete a evaluación las competencias profesionales docentes de Educación Básica Regular, desde el *Marco de Buen Desempeño Docente*, una propuesta del Ministerio de Educación, que contiene 4 dimensiones, 9 competencias y 40 desempeños, los que se utilizan en una matriz de evaluación aplicada a una muestra de 29 docentes de la especialidad de educación primaria, egresados de una universidad de Piura, Perú. Los resultados cuantitativos presentados en términos de porcentajes, favorables en la muestra, se analizan desde la perspectiva de la adaptación de las competencias profesionales docentes en el servicio educativo que se ofrece en el contexto de la grave situación sanitaria y de confinamiento de los niños en sus hogares, por causa del COVID-19. Para ello, se establecen categorías de análisis explicativo, centradas en la estrategia *Aprendo en casa*, que se ejecuta en modalidad de educación remota.

Palabras clave

Evaluación, competencias docentes, educación remota.

ABSTRACT

The research is of a quantitative – qualitative nature with a descriptive design, which submits to evaluation the teaching professional competences of Regular Basic Education, from the Framework of Good Teaching Performance, a proposal of the Ministry of Education, that contains 4 dimensions, 9 competences and 40 performances, which are used in an evaluation matrix applied to a sample of 29 teachers of the speciality of primary education, graduates of a university in Piura, Perú. The quantitative results presented in terms of percentages, favorable in the sample are analyzed from the perspective of adapting teaching professional competences in the educational service offered in the context of the serious health situation and confinement of children in their homes, because of COVID-19. For this purpose, explanatory analysis categories are established focused on the *Learn at Home* strategy, that is run in remote education mode.

Keywords

Evaluation, teaching competences, remote education

Recibido: 15-07-2020 • Aceptado: 30-07-2020



CiiD Journal publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INTRODUCCIÓN

En la formación profesional docente, la centralidad de las competencias es fundamental, porque permite, en primer lugar, enfocarse en las personas y no en los contenidos o recursos como elementos centrales del acto educativo (Leyva, Ganga, Gonzales y Smith, 2015). En segundo lugar, porque los estudiantes desarrollan saberes complejos como contenidos, habilidades, actitudes y valores, que se ponen en actividad en el servicio educativo, orientándolos en la concepción y gestión de un proyecto de vida ético, ajustado a su perfil y necesidades de desarrollo, en el contexto natural y social en el cual se desempeñan (Tobón, 2015).

Es importante, en este sentido, identificar las competencias en función a las necesidades de formación profesional docente que tiene el país y la región. El propósito es insertarlas en un perfil de egresado que se elabora con el concurso de diversos actores educativos y grupos de interés y que sea coherente con los retos y desafíos de una sociedad eminentemente comunicativa y tecnologizada; pero, con dificultades de violencia, inestabilidad e incertidumbre y de un grave problema de pandemia mundial, que hace difícil la convivencia humana (Malamud y Núñez, 2020).

Las competencias profesionales y los desempeños docentes, apuntan al logro de aprendizajes significativos en los grupos de estudiantes, de tal manera que solo se puede hablar de alta competencia en un docente cuando esta se refleja en los aprendizajes de calidad generados en los alumnos. Esto determina la realización de procesos de evaluación de la preparación de los docentes en términos de competencias y desempeños para verificar si están en condiciones de abordar su delicada y trascendente profesión (Gálvez y Milla, 2018).

Actualmente, en el Perú, por causa de la pandemia de COVID-19 los docentes han tenido que adaptarse a una modalidad de educación remota con la estrategia *Aprendo en Casa*, el cual utiliza multicanales como web, radio, televisión, y por los problemas de conectividad y acceso a

Internet que tiene la población estudiantil, especialmente en zonas rurales del país, el uso de materiales impresos (Ministerio de Educación, 2020).

La estrategia *Aprendo en Casa* hizo posible continuar el servicio educativo para los niños confinados en sus hogares, pero obligó a los docentes de educación básica a realizar procesos de adaptación de sus competencias docentes, de la educación presencial al contexto virtual, para conducir procesos de enseñanza aprendizaje mediados por plataformas virtuales, en algunos casos, y, en otros, por WhatsApp, teléfono, tablet, etc. (Ministerio de Educación, 2020). En situaciones más difíciles, recorren miles de kilómetros para entregar a sus niños actividades y tareas en fotocopias, libros, cuadernos, de trabajo u otro tipo de material para que los niños continúen su proceso de aprendizaje en casa (Vegas, 2020).

El desafío pone a prueba las competencias profesionales docentes adquiridas en el ámbito académico de la universidad y en el sector laboral en el cual se desenvuelven. De ahí la importancia de evaluarlas desde lo que significa el *Marco de Buen Desempeño Docente* (Ministerio de Educación, 2012), un documento de política pública que reúne un conjunto de competencias profesionales que la sociedad y el Estado requieren de quienes ejercen la docencia en el Perú. El objetivo de la investigación, por tanto, es evaluar las competencias profesionales de los docentes con el propósito de verificar si estas responden al servicio educativo en tiempo de pandemia con la estrategia *Aprendo en Casa*.

Competencias profesionales docentes

En el contexto formativo, el constructo *competencia* es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones [según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado (...)] y complejo por los componentes que la integran (Mas Torelló, 2011, p. 197). “Es un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional” (Sanz De Acedo, 2012, p. 16). Como enfoque o concepción no tiene un concepto unívoco, existen variados conceptos de competencia. Por ejemplo, Perrenoud define la competencia “como la forma de actuar eficaz en un tipo

definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos” (2008, p. 7). Tobón explica que la competencia es:

Un proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y / o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (2008, p. 5).

El *Marco de Buen Desempeño Docente* plantea una visión de la docencia que se alinea con el Marco Curricular en lo que respecta al logro de los aprendizajes fundamentales que exigen el desarrollo de capacidades de aprender, y clasifica en una matriz los dominios, competencias y desempeños que caracterizarían a una buena docencia en los niveles de la educación básica (inicial, primaria y secundaria).

Los dominios se refieren a la acción del docente en cuatro campos: i) preparación para el aprendizaje de los estudiantes; ii) enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; iii) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y iv) desarrollo de la identidad docente y su profesionalidad. Cada dominio o campo de acción agrupa a un conjunto de competencias docentes, definidas como la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos en función de la mejora del aprendizaje del estudiante. En total se establecen 9 competencias, que agrupan a su vez a 40 desempeños profesionales, verificables en la observación (Cuenca y Vargas, 2018, p. 18). Estas son:

Dominios	Competencias
Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	(C1) Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación

	integral.
	(C2) Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	(C3) Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.
	(C4) Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
	(C5) Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	(C6) Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así éste pueda generar aprendizajes de calidad.
	(C7) Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los

	resultados.
Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	(C8) Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.
	©) Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Fuente: Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012, pp. 16 y 17).

Aprendo en Casa

Es una estrategia de educación remota puesta en ejecución por el Ministerio de Educación de Perú, como una respuesta a la pandemia del COVID-19, para continuar brindando el servicio educativo a más de 8 millones de estudiantes. Su objetivo a corto plazo es que los estudiantes de educación básica (inicial, primaria y secundaria), educación básica especial y educación básica alternativa reciban sus clases durante el estado de emergencia sanitaria a través de un servicio de multicanal. A mediano y largo plazo se buscará complementar las lecciones que dan los docentes en el aula, enfocándose especialmente en los estudiantes de zonas rurales y alejadas para reducir las desigualdades en el aprendizaje (MINEDU, 2020).

Los contenidos del programa versan sobre educación ciudadana, comunicación, matemáticas y las otras áreas curriculares, los que se difunden a través de la plataforma web, radio y televisión nacional, así como emisoras y canales privados, contando, también, con el apoyo de las cuatro operadoras de telefonía móvil: Movistar, Claro, Entel y Bitel (MINEDU, 2020).

El rol del docente en el programa es el de un guía que orienta a los niños y padres de familia en el uso de la estrategia que reciben a través

de uno de los medios, de acuerdo a la zona geográfica en que se encuentren. Pueden, así mismo, proponer proyectos complementarios de aprendizaje cuando sean posibles o necesarios, elaborar informes de seguimiento del aprendizaje de los niños y participar en los procesos formativos que ofrece el Ministerio de Educación de modo virtual (MINEDU, 2020).

Evaluación de competencias docentes

Desde una acepción básica la evaluación es entendida “como un proceso de recogida constante de información sobre las capacidades desarrolladas por el estudiante, de comparación de su desempeño con el perfil de competencias propuestos por un plan de estudios y de formulación de un juicio de valor sobre el grado de ajuste al mismo” (Sanz De Acedo, 2012, p. 33). La definición alude al proceso metodológico que se sigue para evaluar las competencias profesionales y a partir de esa información tomar decisiones sobre el plan curricular y el perfil de egreso.

Otra definición es la que proporciona el SINEACE (2009, p. 50) al afirmar que es un “Proceso por medio del cual un evaluador obtiene y analiza las evidencias del desempeño profesional de una persona con base en una norma de competencia, para emitir el juicio de “demostró la competencia” o “aún no demostró la competencia”, e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar el nivel de competencia requerido”. Responde a un enfoque de evaluación formativa y permite encontrar la diferencia entre desempeño mostrado y el desempeño requerido y trazar planes de desarrollo profesional con acciones de capacitación para mejorar la calidad de su desempeño (2009, p. 51).

Desde el enfoque socioformativo, la evaluación se concibe como un proceso de valoración en el sentido de carácter apreciativo como “un reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social, sumiéndose el error como una oportunidad de mejora y crecimiento personal (Tobón, 2015, p. 325), lo que equivale a verla como una oportunidad de mejora del profesional, haciendo realidad el principio de “evaluar para mejorar”.

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación es cuantitativo - cualitativo, de nivel descriptivo; es decir, se investiga, en este caso, la evaluación del nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes de los egresados de una Escuela Profesional de Educación Primaria de una universidad de la región Piura, Perú y, a partir de los resultados, analizar desde unas categorías establecidas de forma cualitativa si los docentes del nivel mencionado están en condiciones de cumplir su rol en la estrategia *Aprendo en casa*, de modalidad de educación remota en el Perú.

En esta investigación, por tanto, se realizaron dos fases de trabajo.

a) Fase 1:

- Diseño de investigación evaluativa – descriptiva.

M \longrightarrow O

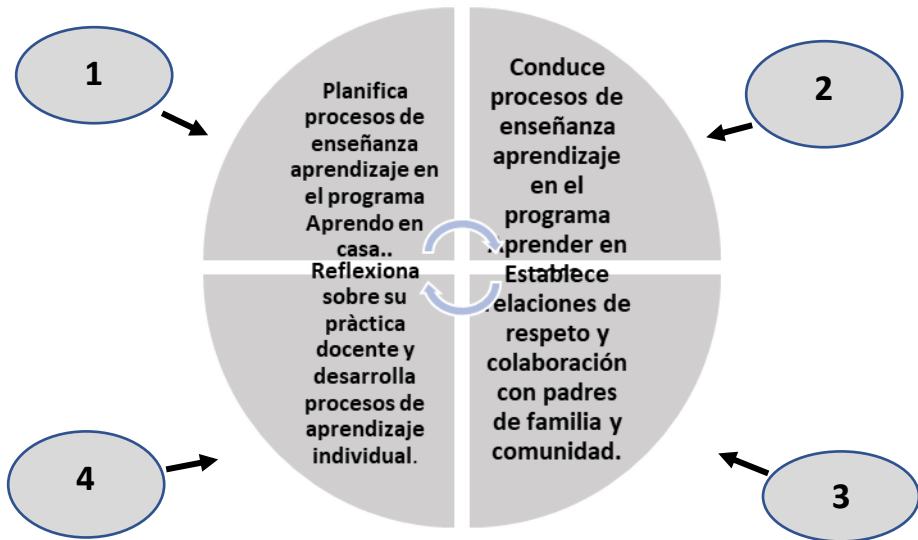
M: Muestra de docentes egresados de la especialidad de Educación Primaria.

O: Observación.

b) Fase 2:

A partir de los resultados cuantitativos se establecieron cuatro categorías para la realización un análisis explicativo por parte de docentes especialistas de educación primaria del nivel de educación superior universitaria. Las categorías son las siguientes:

Gráfico 1: Categorías de análisis cualitativo y guía de preguntas orientadoras



Fuente: Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012)

Muestra

Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística conformada por 29 egresados de la especialidad de educación primaria del 2017; jóvenes de entre 21 y 25 años, los cuales trabajan en instituciones de educación básica. Han realizado formación docente inicial y continua, períodos en los cuales han adquirido y perfeccionado competencias profesionales docentes.

Instrumento de evaluación

En la fase cuantitativa, se elaboró una ficha de evaluación de competencias profesionales docentes teniendo en cuenta el *Marco de Buen Desempeño Docente* (2012) con 4 dominios de desempeño docente, 9 competencias profesionales y cuarenta desempeños profesionales. Su puntaje máximo: es de cuarenta (40) puntos y se utilizó una escala de valoración de cinco categorías (Sobresaliente, notable, suficiente, insuficiente, deficiente), para indicar el nivel de logro de la competencia evaluada en los docentes egresados. Sometida a pruebas de validez y confiabilidad el instrumento obtuvo un 0,85 y 0,99 respectivamente indicando *validez buena y alta confiabilidad*.

En la fase cualitativa se aplicó un focus group con la participación de cuatro docentes especialistas de Educación primaria. El objetivo fue dilucidar si los docentes de educación básica contaban con las competencias necesarias para dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación remota. Las categorías de análisis guiaron el focus group, utilizando la plataforma virtual Meet.Google en una sesión de dos horas

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

En la investigación se evaluó la adquisición de las competencias profesionales docentes de acuerdo a los dominios de desempeño de los egresados docentes de la especialidad profesional de educación primaria.

Tabla 1

Nivel de logro de las competencias profesionales docentes de acuerdo a escala de valoración (%)

Dominios	Competencias	Escala				
		5	4	3	2	1
I. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	0	52	42	5.3	0
	2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	0	53.3	46.5	4.2	0

II. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	3.Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	0	0	81.9	18	0
	4.Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	0	27	51	21.8	0
	5.Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad.	0	23.1	76.4	0	0
III. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	6.Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	0	5	49.1	45.6	0
	7.Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	0	0	36.8	63.1	0
IV. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	8.Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	0	0	49.1	47.3	3.5
	9.Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	0	0	94.5	5.5	0

En la tabla se observan variaciones en los resultados de la evaluación realizada en los miembros de la muestra. En el dominio de *preparación para el aprendizaje de los estudiantes*, la competencia referida al *conocimiento de los niños, saberes disciplinares, enfoques y procesos pedagógicos* (C1), los egresados se ubican en el nivel *notable* de logro con 42%, en coherencia con la competencia de *planificación de la enseñanza* (C2) que alcanza 53.3 y 46.5% en *notable* y *suficiente*.

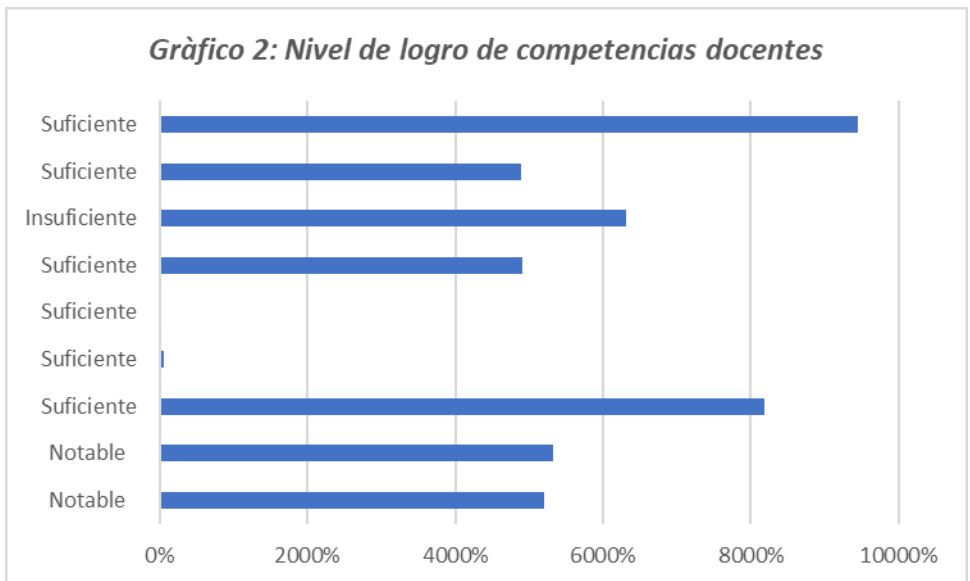
En el desempeño docente relacionado con la *enseñanza para el aprendizaje de sus estudiantes* se encuentran las competencias de *crear un clima propicio en el aula* (C3), *conducir los procesos de aprendizaje* (C4) y *evaluar permanentemente los aprendizajes* (C5), los porcentajes son de 81.9% en *suficiente* y 18% en *insuficiente* para la primera; 27% en *notable*, 51% *suficiente* y 21.8 *insuficiente* para la segunda. En la de *evaluación* los desempeños alcanzan un valor de 23.1% en *notable* y 76.4 en *suficiente*; resultados que demuestran, un buen dominio de la competencia docente evaluada.

Las competencias consideradas en el dominio de desempeño *Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad*, los niveles de logro de la competencia de *participación con actitud democrática* (C6) muestra 49.1% y 45.6%, en *suficiente* e *insuficiente* lo que indica que los egresados deben perfeccionar la competencia en su ejercicio profesional. En la segunda competencia de *establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil* (C7), los porcentajes son de 36.8% en el nivel *suficiente*, un 63.1 en *insuficiente*, indicando debe fortalecerse la competencia en el ambiente laboral y en cursos de formación continua.

En la cuarta dimensión de desempeños vinculada al *desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente*, la competencia sobre la *reflexión que debe hacer el docente de su práctica docente para fortalecer identidad y responsabilidad profesional* (C8) los resultados muestran un nivel de logro de 49.1% y 47,3% en *suficiente* e *insuficiente*: mientras que la *competencia vinculada al ejercicio de la profesión con ética* (C9), el valor alcanzado es muy optimista: *suficiente* en 94.5%.

Comparación de niveles de logro de competencias

En el gráfico 1 se observa que son dos competencias (C1 y C2) las que han logrado un mayor nivel de logro, porque se ubican en un nivel superior (notable) y ambas están en el dominio 1 sobre *preparación para el aprendizaje: Conocimiento de los elementos curriculares y el proceso de planificación*.



Fuente: Aplicación de ficha de evaluación de competencias docentes en noviembre de 2018.

En el nivel de logro *suficiente*, se encuentran cinco competencias de diferentes dominios de desempeño. La competencia de *ética* (C9) tiene el mayor valor porcentual (94.5%), seguida de la capacidad de *crear un clima propicio para el aprendizaje* (C3) con 81.9%. El tercer lugar, corresponde a la competencia de *evaluación de los aprendizajes* (C5) que tiene un 76.4%; continúa la competencia de *conducir el proceso de enseñanza aprendizaje* (C4) que tienen un valor de 51%, seguida de dos competencias que equiparan el mismo valor (41.9%) *reflexión de la práctica* (C8) y *participa activamente*. Por último, en el nivel *suficiente*

se sitúa la competencia vinculada al *establecimiento de relaciones de respeto con la familia y comunidad* con un porcentaje de 36.8%.

Resultados cualitativos

Los resultados de evaluación cuantitativa del nivel de logro de las competencias profesionales docentes, se analizaron en un focus group, a partir de las categorías establecidas con el propósito de reflexionar si el docente está en condiciones de cumplir con el rol asignado en la estrategia de educación remota *Aprendo en casa*. Los resultados son los siguientes:

1. Planifica procesos de enseñanza aprendizaje en la estrategia *Aprendo en casa*

Los contenidos y los planes de actividades de aprendizaje de *Aprendo en casa*, se difunden por los multicanales y son iguales para todo el país. Los docentes y niños reciben las actividades de aprendizaje, a través del medio al cual tienen acceso. El docente solo complementa esta actividad en función a las necesidades de aprendizaje, con diseño de sesiones de clase en coherencia con los logros de aprendizaje esperados, en períodos de tiempo establecidos por la dirección de escuela y utilizando plataformas virtuales o por medio de teléfono, WhatsApp u otros.

2. Conduce procesos de enseñanza aprendizaje en la estrategia *Aprendo en casa*

El docente conduce los procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje estructurados en plataformas virtuales (Zoom, Google Meet, Google Classroom y otros). Pero, no habiendo desarrollado competencias digitales y pedagógicas propias de la educación virtual, ni experiencias didácticas de este tipo, aplica estrategias metodológicas mixtas, útiles cuando no logra establecer contactos con los niños que no tienen acceso a internet. El proceso docente realizado con mucho esfuerzo y limitaciones, y sin tener en cuenta el contexto de los niños ni sus necesidades educativas, generarán en el futuro brechas profundas de aprendizaje.

3. Establece relaciones de respeto y colaboración con padres de familia y comunidad

La puesta en ejecución de la modalidad de educación remota ha exigido de los docentes establecer vínculos cordiales con los padres de familia, con más

intensidad que antes, por el rol educativo que cumplen en sus hogares para apoyar a sus hijos en el aprendizaje. Los padres se han convertido en maestros de sus hijos y los docentes en asesores y consultores. Por lo que el fomento del trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes, es una tarea ineludible del docente profesional, a pesar de que no es una competencia profesional docente que haya sido muy bien desarrollada.

4. Reflexiona sobre su práctica docente y desarrolla procesos de aprendizaje individual

En esta etapa de educación remota, el docente se ve obligado a reflexionar sobre su práctica pedagógica porque se encuentra en un contexto que le es desconocido. Los entornos virtuales de aprendizaje y la exigencia de habilidades tecnológicas que le supone esta situación determinan en el docente un esfuerzo de repensar su actividad y recrear escenarios en forma diaria. Son múltiples las tareas de programar y elaborar materiales virtuales para las cuales no ha estado preparado. El trabajo en comunidad docente, que nunca ha sido fácil en la educación presencial, es mucho más dificultoso hoy, por la distancia social que debe respetarse y por el obligado confinamiento en las casas.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Comparando el nivel de logro de las competencias existen variaciones en los resultados expresados en porcentajes. En la competencia del *conocimiento de los niños, saberes disciplinares, enfoques y procesos pedagógicos* (C1) los valores de relevancia se encuentran en el nivel *notable* (52%). Este conocimiento es el que permite entender e interpretar ciertos aspectos de la realidad y ciertos hechos; si no se tienen el docente no podría entender cómo es el alumno que tiene a su cargo y no podría actuar desde la pedagogía y la didáctica. Como señalan Martínez, Cegarra, y Rubio (2012) “...en el ámbito docente, interesa el conocimiento en cuanto a que permite decidir y actuar de forma acertada para lograr unos resultados determinados” (p.329).

En la competencia sobre *planificación de la enseñanza* (C2) el más alto porcentaje ubicado en el nivel *notable* (53.3%) la actividad de planificación equivale a la gestión del currículo que hace el docente y, en este sentido, es un proceso crucial, con respecto a la utilización adecuada de los recursos existentes para lograr, desde una perspectiva racional,

estratégica y prospectiva, la construcción de escenarios para el inicio, desarrollo y consolidación de acciones pertinentes a los requerimientos del contexto interno y externo de la escuela (Inciarte, Marcano y Reyes, 2006)

La competencia relacionada con *clima escolar* (C3), presenta un porcentaje de 81.9% en *suficiente*. Es decir, los egresados docentes tienen mayor logro cuando tratan de lograr un mejor clima de aprendizaje entre sus alumnitos. Esta competencia es particularmente importante en el desempeño del docente, porque como afirma Sandoval (2016) “Una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación” (P. 166) y Gazmuri, Manzi y Paredes (2015) en un estudio realizado en Chile con más de 52 mil maestros el efecto de la influencia del profesor en el clima escolar dentro de la sala de clases es determinante en el logro de aprendizajes duraderos. Agregan, además, que este aspecto está mediado por múltiples factores como el conocimiento psicológico que tienen los docentes del niño y del manejo de grupo, así como el ambiente físico que estructure el docente para facilitar el aprendizaje.

Sobre *conducción del aprendizaje* (C4) el nivel de logro alcanzado por los egresados es de 51% en *suficiente*, lo que refleja que existe la necesidad de que el docente tenga dominio de contenidos y saberes didácticos para conducir las sesiones de clase correctamente (Zabalza, 2003). El proceso docente de conducción, es fundamental para que el estudiante integre teoría con elementos de la realidad y se produzca el aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas.

Un resultado mayor de 76,4% en el nivel *suficiente* en la competencia relacionada a *evaluación de los aprendizajes* (C5), demuestra que se le brinda atención al proceso de evaluación que es muy técnico y requiere mucho tiempo para su realización. La competencia de evaluación de los aprendizajes debe ponerse de manifiesto tanto en la teoría como en la práctica y ser parte integral del proceso educativo (Díaz y Hernández, 2002), de ello se infiere la necesidad de desarrollar esta competencia de

evaluación porque constituye un proceso fundamental tanto para el docente como para el estudiante (Martínez, Guevara y Valles, 2016).

En la competencia referida a la *participación en la gestión institucional y en el logro del proyecto educativo institucional (C6)*, el nivel de adquisición corresponde al 49.1% de los egresados en *suficiente*, lo que indica el amplio trecho que existe entre la normativa que incentiva a la participación del docente en la gestión de la escuela y lo que se da realmente. Esta apreciación se confirma en el estudio realizado por Arzola (2014) quien señala que:

Hay un amplio consenso en la literatura, donde se ilustra acerca de lo relevante que es la participación docente en el mejoramiento del servicio educativo, no obstante, para arribar a esa condición se requieren cambios trascendentales en la estructura de gobierno del sistema educativo, en las prácticas culturales de los establecimientos escolares y en los sujetos que pueden impulsar ese cambio de abajo hacia arriba (P. 533).

En lo que es el *establecimiento de relaciones con las familias, la comunidad, el Estado y la sociedad civil (C7)*, el porcentaje es del 36.8% en *suficiente*. El porcentaje es bajo y se explica, porque durante el desarrollo de la formación profesional en el plan curricular (1998) no existe asignatura sobre el tema vinculación docente – escuela, interacción docentes y padres de familia: Esto lo corroboran Andrés y Giro (2016) en los resultados de su estudio en el que señalan que “el profesorado no está formado para la participación, no recibe una orientación y tan sólo unas pocas pautas en sus estudios de Grado o de Máster acerca de cómo relacionarse con las familias” (P.69). Esta realidad tendría que ser trabajada en la formación docente porque la participación genera un mayor conocimiento por parte del profesorado de las familias, así como de sus expectativas y actitudes, lo que les permite una mayor información sobre alumnos y alumnas, a la par que pueden desempeñar de forma más eficaz y satisfactoria su labor (André y Giró, 2016).

En la competencia sobre *reflexión del docente sobre su práctica pedagógica (C8)*, los egresados en un porcentaje de 49.1% se ubican en *suficiente*. El nivel de logro no es alto. Una característica fundamental de

la práctica reflexiva es que se concibe a los docentes como sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas y consiguen criticar las estructuras curriculares y evaluativas que subyacen a sus prácticas y logran la convicción y fuerza necesarias para generar cambios dentro del sistema que las sustenta (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Por último, la competencia de *ejercicio profesional desde el punto de vista ético* (C9), el valor es de 94.5% en nivel *suficiente*, lo que indica un muy buen resultado. Luna (2017) en un estudio demuestra que la ética y el desempeño docente se correlacionan significativamente y “que el buen docente es un profesional de la educación que asume su rol con un alto sentido de vocación, mística, y entrega; y compromiso político, social y ético” (P. 92). Ello es importante porque fortalece la identidad ética profesional, y es esencial, ya que los docentes de una manera u otra influye de forma directa sobre sus estudiantes. Y esta influencia debe ser lo más positiva posible. La carrera de la docencia debe estar encaminada al “otro” de manera activa (Crisol y Romero, 2014).

CONCLUSIONES

- Las competencias profesionales docentes de los egresados de educación primaria tienen un nivel de logro suficiente, precisando de un mayor desarrollo, y procurando sean coherentes con las necesidades de aprendizaje que presentan los niños y el contexto del país en tiempos de pandemia por el COVID-19, además, deben ser adaptadas y contextualizadas a una modalidad de educación remota que exige el uso de entornos virtuales de aprendizaje y medios de comunicación.
- Las universidades deben aplicar una política de actualización de los planes curriculares de sus carreras profesionales, desde enfoques inclusivos y uso de tecnologías de la información y la comunicación.
- El Ministerio de Educación debe adoptar una política de fortalecimiento de la formación profesional docente y la

formación continua que permita el desarrollo de competencias pedagógicas y digitales del docente de educación primaria

REFERENCIAS

Andrés, S. & Giró, J. (2016). *El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>

Arzola Franco, D. M. (2014). *La Distancia entre el Discurso de la participación y las Prácticas Participativas en los Centros de Educación Secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, Num. 61, PP. 511 – 535. (ISSN 14056666).

Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). “*Práctica docente versus ética docente*”. *Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol.5(2), pp. 23–35. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/80-309-1-PB.pdf>

Cuenca, R, y Vargas Castro, J. C. (2018). Perú: *El estado de políticas públicas docentes*. Lima. Perú: Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1121>

Gálvez, E. & Milla, R. (2018). *Evaluación del desempeño docente: Preparación para el Aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452 doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>.

Gazmuri, R., Manzi, J. y Paredes, R. D. (2015). *Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile*. Revista CEPAL. N° 115. P. 116 – 128. Abril,2015. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37833>

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta edición. Perú: Mc Graw Hill.

Inciarte, A., Marcano, N., Reyes, M. E. (2006). *Gestión Académico Administrativa en la Educación Básica*. Revista Venezolana de Gerencia (RVG). Año 11. N°34, 2006, 221 – 243. Universidad de Lulia (Liez). ISS13159984. <https://www.academia.edu/34255827/Gestion>.

Leyva Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J. y Hernández Paz, A. (2015). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Universidad de Los Lagos de Chile. MÀRGENES. 2015 eprints.uanl.mx

Luna Montoya, R. (2017). *Ética profesional y Desempeño Docente en las Instituciones ducativas de Educación Primaria*. De la Red N° 09, UGEL 06, Ate – Vitarte, 206. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/12776>.

Malamud, C. y Núñez R. (2020). *El COVID-19 en América Latina: desafíos políticos, retos para los sistemas sanitarios e incertidumbre económica*. El Real Instituto Elcano. ROYAL INSTITUTE estudios internacionales y estratégicos BLOG http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/sobre-elcano/presentacion

Martínez Martínez, A., Cegarra Navarro, J. G. y Rubio Sánchez, J. A. (2012). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la autoevaluación del docente*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vol: 16, N° 2 (Mayo – agosto 2012). http://www.ugr.es/local/recfpro7rev162_COLJ.pdf .

Martínez Chávez, G. I., Guevara Araiza, A. y Valles Ornelas, M. M. (2016). *El Desempeño Docente y la Calidad Educativa*. RA XIMHAI. ISSN 1665 – 0441. Volumen 12. N° 6. Edición Especial. Julio – diciembre,2016–113–134. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139021/html/index.html>

Ministerio de Educación (2020). Resolución Ministerial N° 160-2020-Minedu. *Disponen el inicio del año escolar a través de la*

implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima – Perú: www.minedu.gob.pe

Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., Sepúlveda Silva, S. E. (2016). *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos*. (EPJA). Folios. Segunda Época, N° 44. Segundo semestre de 2016. PP.7791.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3958>

Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿Es darles la espalda a los saberes?* Revista Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II www.redu.um.es/Red_U/m2. Universidad de Génève. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ConstruirLasCompetenciasEsDarleLaEspaldaALosSabere-2749785.pdf>

Sanz De Acedo, M. (2012). *Competencias cognitivas en educación superior*. Segunda edición. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

SINEACE, (2009). *Certificación de competencias laborales y profesionales en el ámbito de acción del IPEBA: Estado del arte en cuatro países de América del Sur*. Perú: IPEBA.

Tobón, S., García, J. (2008). *Gestión del currículum por competencias: una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. (Primera edición). Lima, Perú: A.B. REPRESENTACIONES GENERALES SRL.

Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. (Primera edición). Lima, Perú: Editorial Macro EIRL.

Universidad Nacional de Piura. (1998). *Plan curricular de la carrera profesional de Educación Primaria*. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Piura.

Vegas, M. (2020). *Una educación remota y en aislamiento social es una experiencia inédita en el Perú y el mundo*. PUCP. Instituto de Democracia y Derechos Humanos.

<https://idehpucp.pucp.edu.pe/entrevistas/martin-vegas-una-educacion-remota-y-en-aislamiento-social-es-una-experiencia-inedita-en-el-peru-y-el-mundo/>

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

BIODATA

LILLIAM ENRIQUETA HIDALGO BENITES: *Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Gestión Educativa. Licenciada en Educación con mención en Lenguaje. Licenciada en Información con mención en Periodismo. Docente Investigadora RENACYT CONCYTEC (Código RENACYT P0018849). Docente Principal de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura. Docente de Escuela de Posgrado UNP. Autora de los libros: El Docente Universitario: Perfil y Evaluación de su Desempeño Docente (2019); Modelo Educativo UNP, Duc in Altum (2015); Didáctica de la Comunicación (2010).*