

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Teorías subjetivas de los docentes de secundaria acerca
del dominio 2 (enseñanza para el aprendizaje) del Marco
del Buen Desempeño Docente

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo
que presenta:

Sarita Elizabeth De la Cruz Vasquez

Asesora:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Gloria Margarita Gutiérrez Villa, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada "Teorías subjetivas de los docentes de secundaria acerca del Dominio 2 (enseñanza para el aprendizaje) del Marco del Buen Desempeño Docente" de la autora Sarita Elizabeth de la Cruz Vásquez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/07/2023
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 1 de agosto del 2023

Apellidos y nombres de la asesora: Gutiérrez Villa, Gloria Margarita	
<u>DNI: 46128006</u>	Firma
ORCID: 0000-0002-8684-5068	

Agradecimientos

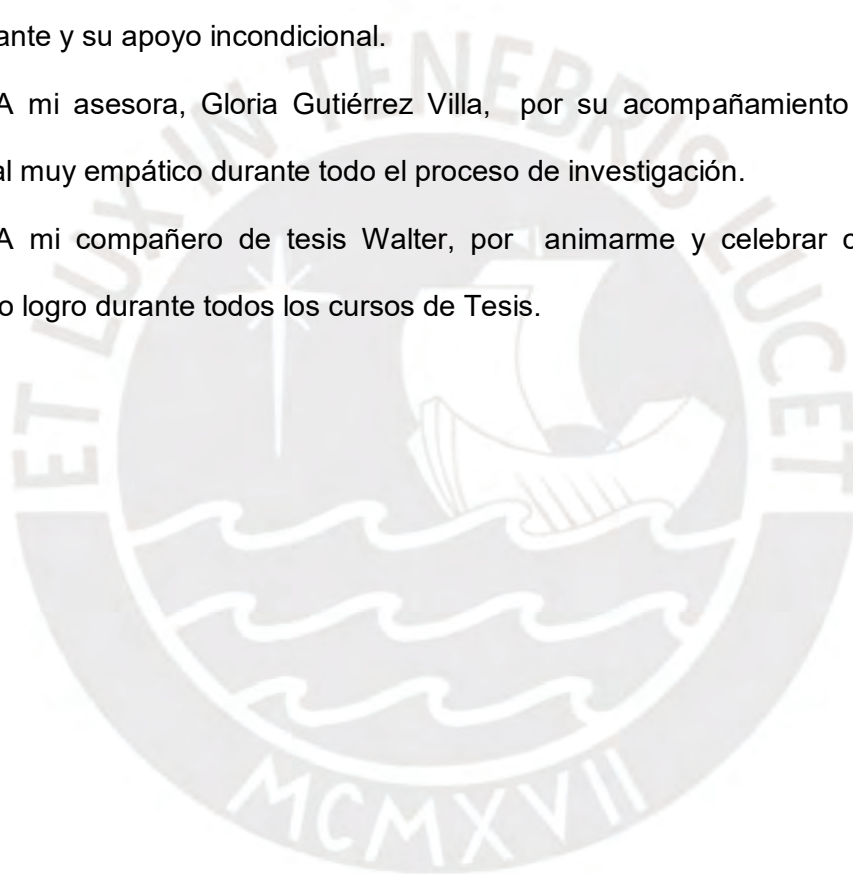
A los docentes participantes de este estudio, por disposición y entusiasmo en el ejercicio de sus labores y su búsqueda constante por ser mejores docentes.

A mi esposo e hijos: Omar, Gabriel y Guillermo por permitir que mis metas personales sean también las suyas.

A Sandy, Bryan, Fiorella y Tessy (mis hermanos) por sus deseos de superación contagiante y su apoyo incondicional.

A mi asesora, Gloria Gutiérrez Villa, por su acompañamiento académico y personal muy empático durante todo el proceso de investigación.

A mi compañero de tesis Walter, por animarme y celebrar conmigo cada pequeño logro durante todos los cursos de Tesis.



Resumen

En el Perú el rol del docente de la Educación Básica, se plasma en el documento denominado Marco del Buen Desempeño Docente [MBDD] , por ello se hace necesario comprender cómo el docente conoce y usa en sus clases diarias dicho documento. En ese sentido la presente investigación cualitativa tiene como objetivo comprender las Teorías Subjetivas de los docentes del VI y VII ciclo de Educación Básica Regular acerca del Dominio 2 (enseñanza para el aprendizaje) del documento en mención.

La información se obtuvo mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual se organizó en áreas específicas en torno a lo propuesto en el Dominio 2 de MBDD (clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza y evaluación permanente del aprendizaje). Se entrevistó a docentes de distintas Áreas Curriculares del VI y VII ciclo de la Educación Básica Regular,

La información obtenida fue analizada siguiendo la propuesta de la teoría fundamentada sistemática, a partir de la cual se pudo reconocer cómo son las TS de los docentes en relación al Dominio 2 del MBDD. Las principales teorías identificadas reflejan la practicidad del MBDD como documento orientador útil para desarrollar las competencias para una buena práctica educativa, ya que promueve la reflexión y autoevaluación del docente. Lo mencionado podría tener base por un lado en la actualización permanente del docente, ya que ello le permite que adquiera conocimientos teóricos/académicos en diversos temas como, evaluación formativa, aprendizaje por competencias, etc. Del mismo modo se suma a ello el desarrollo de las competencias propuestas en el Currículo Nacional de Educación Básica, ya que los docentes observan resultados favorables en los logros de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Palabras claves: teorías subjetivas, Marco del Buen Desempeño Docente, desempeño docente, clima propicio para el aprendizaje, evaluación para el aprendizaje

Abstract

There are different national and international documents that consider the teaching function as one of the main axes to guarantee the achievement of learning. In Peru, the role of the teacher in Regular Basic Education is reflected in the document called Marco del Buen Desempeño Docente. For that reason, the present qualitative research aims to understand the Subjective Theories of the teachers of the VI and VII cycle of Regular Basic Education about Domain 2 (teaching for learning) of the aforementioned document.

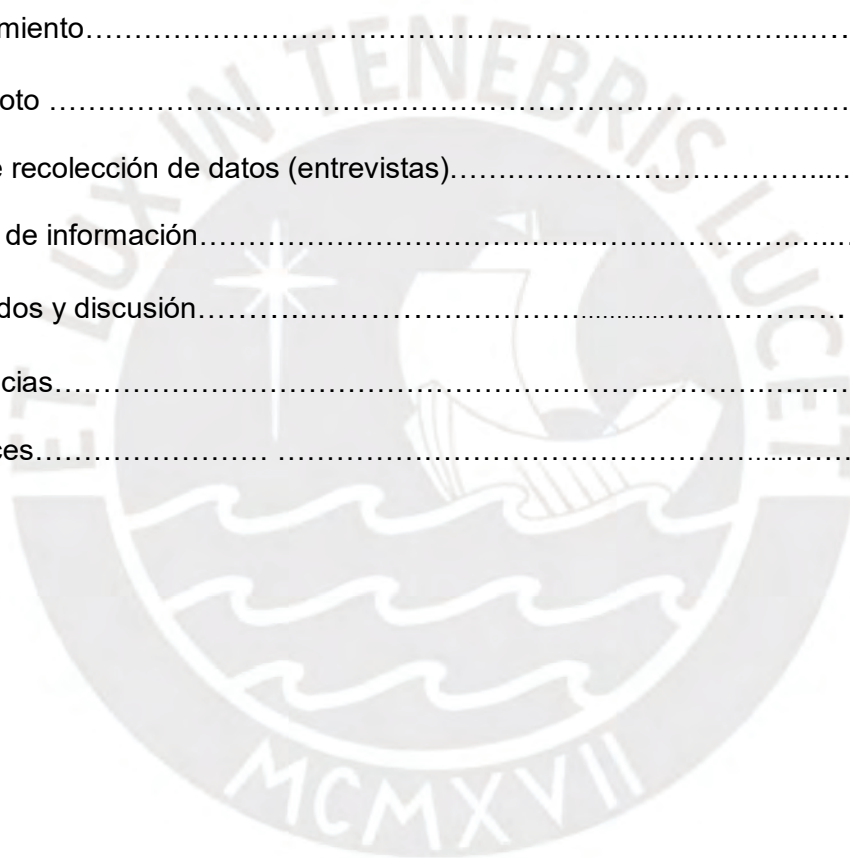
The information was obtained through the semi-standardized semi-structured interview technique, which was organized into 4 specific areas around the general use of the document and what is proposed in Domain 2 of MBDD (create a climate conducive to learning, driving of the teaching process and permanent evaluation of learning). Teachers from different Curricular Areas of the VI and VII cycle of Regular Basic Education were interviewed,

The information obtained was analyzed following the proposal of the systematic grounded theory, from which it was possible to recognize how the TS of teachers are in relation to Domain 2 of the document called Marco del Buen desempeño docente. The main theories identified reflect the practicality of the MBDD as a useful guiding document to develop the competencies for good educational practice, since it promotes teacher reflection and self-assessment. The aforementioned could be based on the one hand on the permanent updating of the teacher, since this allows him to acquire theoretical / academic knowledge in various topics such as formative evaluation, learning by competences, etc. On the other hand, the development of the competencies proposed in the Currículo Nacional de Educación is added to this, since teachers observe favorable results in the learning achievements of the students.

Keywords: subjective theories, Marco del buen desempeño docente, teaching performance, favorable learning environment, assessment for learning

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	11
Participantes.....	11
Técnica de recolección de información.....	13
Procedimiento.....	14
Fase piloto	14
Fase de recolección de datos (entrevistas).....	15
Análisis de información.....	16
Resultados y discusión.....	19
Referencias.....	42
Apéndices.....	48



Introducción

En la actualidad, la función del docente es vista en diversos países de Latinoamérica como uno de los ejes no solo importantes sino también determinantes para el logro de las metas y aprendizajes propuestos para cada nivel, ciclo o grado (Escribano, 2018). En ese sentido, una de las acciones que garantiza una educación de calidad es aquella que realizan o deben realizar los docentes en el aula (crear un clima propicio para el aprendizaje, conducción adecuada del proceso de enseñanza propiciando por ejemplo oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales, evaluación permanente del aprendizaje, entre otros). Nuestro país no es ajeno a dicha posición, lo cual se pone de manifiesto cuando se menciona en el art. 56° de la Ley General de Educación (Ley General de Educación, 28044. 2003) lo siguiente: “El profesor es agente fundamental del proceso educativo (...) le corresponde planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes”; a partir de ello, se puede validar que el profesorado tiene una enorme responsabilidad en la calidad del sistema educativo (García, 2017.p.110), ya que será quien deba conducir el proceso de enseñanza, con dominio de contenidos disciplinares, uso de estrategias y recursos didácticos pertinentes, todo ello en un clima propicio para el aprendizaje y convivencia democrática (Ministerio de Educación [MINEDU] , 2012).

Tedesco (2010), menciona que ningún país podría ofrecer mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros. Ello se ha ratificado en diversos documentos nacionales e internacionales, tales como los propuestos en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 [PEN 2036] o el informe de Cade Educación 2019, así como en el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 [ODS], dichos documentos consideran que el trabajo del docente es una de las claves para mejorar la educación, por lo tanto el desempeño docente se relaciona de manera directa con la calidad de la educación. Todo ello asociado principalmente al rol del docente como mediador para el

logro de los aprendizajes (Parra. 2014).

En ese sentido, para responder las demandas específicas sobre la función del magisterio peruano son necesarios cambios profundos en la práctica de la enseñanza, en los mecanismos para profesionalizar el trabajo docente, ya que ello es un modo de revalorar el saber pedagógico de los docentes de nuestro país (MINEDU, 2012).

En respuesta a las demandas o lineamientos de los documentos mencionados, diversas organizaciones gubernamentales de nuestro país (SINEACE, Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo y el Minedu) han logrado dialogar y consensuar para presentar como producto el documento denominado Marco del Buen Desempeño Docente en adelante MBDD, el mismo que logró establecer un acuerdo generalizado acerca de los requerimientos y expectativas que la sociedad y el Estado peruano esperan de los profesionales que se dedican a la enseñanza. En ese sentido el documento en mención es también una herramienta directriz para el ejercicio docente en el desempeño de sus funciones, finalmente es útil para la formulación e implementación de políticas y medidas relacionadas con la formación, evaluación y desarrollo docente.

En ese sentido, el MBDD es un documento orientador que propone un norte con la intención de fortalecer la profesión docente. Este documento, define las dimensiones específicas que configuran el ejercicio de la docencia, tales como la dimensión pedagógica, la cual hace referencia dentro de la práctica docente, al proceso de enseñanza, el mismo que exige que el docente posea capacidades para suscitar el interés y compromiso en los estudiantes, de tal forma que logren los aprendizajes esperados. Por otro lado, define a la dimensión cultural, aludiendo a la necesidad de que el maestro posea conocimientos amplios de su entorno así como los de la historia y el contexto local, regional, nacional e internacional. La tercera dimensión es la política; ésta hace referencia al compromiso docente con la formación de sus estudiantes como ciudadanos.

Así también, el MBDD define 4 dominios, 9 competencias y 40 desempeños

que caracterizan la buena docencia y a la vez son exigibles a todo docente de educación básica del país. Cada dominio propuesto en el documento desarrolla un punto específico de la profesión docente, tales como: la preparación para el aprendizaje de los estudiantes (Dominio 1), la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes (Dominio 2), la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (Dominio 3) y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (Dominio 4). De los cuatro dominios mencionados, el Dominio 2 está referido a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, alude a que el docente pueda comprender la conducción del proceso de la enseñanza y lo demuestre en la práctica, haciendo uso de estrategias pertinentes y relevantes en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. En sus propias líneas dice lo siguiente acerca del dominio 2: “Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de 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...” (MINEDU, 2012, p.25).

Si bien el MBDD no ha sido materia de investigación o análisis sistemático directo, es posible encontrar información general que proviene de los docentes y de las entrevistas realizadas a funcionarios y exfuncionarios del Minedu, dicha información permite conocer que el MBDD no es un instrumento ajeno a los maestros, especialmente para aquellos que trabajan en las escuelas públicas, además de que la valoración general del documento por parte de los docentes es positiva (Cuenca, 2020; Maylle, 2018).

A la luz de ello, se hace necesario reconocer de manera directa si el docente conoce y usa como referente el MBDD en sus clases diarias, ya que al ser un documento guía, se espera que los docentes estén alineados a sus demandas. Uno de los propósitos del documento en mención, es que mediante el desarrollo de las competencias del dominio 2 se logre el aprendizaje de todos los estudiantes. Tal como concluye Maylle (2018;p.90): “El empleo del marco del buen desempeño docente se

relaciona significativamente con el logro de aprendizaje...". Asimismo, el documento propone que el docente se vea así mismo como un agente de cambio, de este modo pueda reconocer el poder que tienen sus palabras y sus acciones para formar a los estudiantes (MINEDU, 2012).

Con respecto a las evidencias referidas al MBDD, hasta el momento se halló en nuestro país el estudio de Fonseca y Solano (2020), quienes mediante un estudio cuantitativo de diseño descriptivo simple, tuvieron como objetivo describir el efecto del MBDD en la actitud de los docentes de instituciones educativas Multigrado de Primaria en Rupa Rupa, Tingo María. En este estudio se encontró que la implementación del MBDD en las instituciones multigrado produce una actitud favorable de los docentes con respecto al contenido y operacionalización (dimensiones) del mismo.

Por otro lado, García (2015) realizó una investigación cuantitativa, cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la gestión del conocimiento y el MBDD en Red 01 de la UGEL Ventanilla. Los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre la gestión del conocimiento y el MBDD en la Instituciones Educativas de la Red 01 de la UGEL Ventanilla. En otras palabras, los docentes lograron transferir los conocimientos o lineamientos propuesto en el MBDD en su trabajo cotidiano.

De similar manera, Maylle (2018) realizó una investigación cuantitativa con el objetivo de determinar la relación del MBDD y el logro de los aprendizajes del idioma inglés en los estudiantes de secundaria, los resultados demostraron la existencia de una relación positiva MBDD y aprendizaje del idioma inglés, es decir mientras más alineado se encuentre un docente con respecto al conocimiento y uso del MBDD se obtendrán mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Desde el campo de la psicología se ha explorado el desempeño docente desde diferentes perspectivas, una de ella es a través de las creencias de los docentes (Cortez et al, 2013); por otro lado, algunos estudios mencionan que los docentes no basan sus prácticas sólo en documentos normativos jerárquicos sobre la práctica docente, sino también en creencias, siendo una de éstas las Teorías Subjetivas

(Catalán, 2010). No obstante, no se ha profundizado en el tema a través de las Teorías Subjetivas [TS] de los docentes en relación al MBDD.

Tomando en cuenta lo propuesto por Catalán (2010) sobre las Teorías Subjetivas, para analizar las ideas sobre un determinado tema, se puede acudir a las TS ya que son útiles para develar las verdades personales de una persona, en este caso, del docente sobre el uso del MBDD para desarrollar sus clases, ya que al ser un tipo de creencias que convirtiéndose en hipótesis elaboradas de forma personal, orientan el comportamiento. En tal sentido las TS permiten interpretar la visión del docente sobre el MBDD, permitiendo anticipar su comportamiento en cuanto al proceso de enseñanza.

Los primeros estudios sobre TS, tienen como base el alternativismo constructivo, propuesto por Kelly en 1955 (Feixas, 2001), donde se establece que una persona no es responsable de la realidad que le toca vivir sino que es responsable de la construcción que hace de esa realidad, de ello se desprende que el ser humano es como un científico que constantemente está elaborando hipótesis, las misma que pone a prueba y se van validando en un experimento personal continuo, es decir, en sus conductas (Castro-Carrasco et al. 2012). Por lo tanto este proceso de construcción de hipótesis dirige e influye en las actividades que realiza el ser humano; en otras palabras, anticipa los acontecimientos que ejecutará el individuo, lo que permite la adaptación así como la modificación del entorno (Kelly, 1966 en Botella y Feixas 2008).

En base a ello en 1977, se da origen al constructo Teorías Subjetivas y lo definen como:

Cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tienen una estructura argumentativa, por lo menos implícita, y que cumple las funciones de explicación, predicción y tecnología, contenidas también en las teorías científicas, (Groeben y Scheele, 1990 como se cita en Avendaño et al, 1993, p. 109).

Más adelante en 1984, Clark considera a las teorías subjetivas como proposiciones generales que llevan implícita la noción de estructura, dándole un status de teoría en sí mismas (Catalán, 2010). Por lo tanto las TS, serían afirmaciones que demuestran una lógica elemental, que brinda información sobre algo.

Del mismo modo, Catalán (2010) sostiene que las TS son hipótesis que se dan en la vida cotidiana, que los sujetos elaboran acerca de ellos mismos, así como del mundo y que se relacionan entre ellas por su temática (como se citó en Flick, 1992, p. 17). Por lo tanto, se reconoce a las TS como hipótesis no científicas que todo individuo construye a partir de la interacción habitual con su entorno, dando como resultado una conexión coherente entre los elementos de una situación.

Con todo ello, Catalán (2010) precisa que las TS poseen un carácter metafórico entre un saber “lego” y el saber de la ciencia, entonces si las teorías científicas son hipótesis del ámbito de la ciencia, las TS serían hipótesis no generadas por el quehacer científico (p.18). Dicha precisión se complementa presentando las posibles manifestaciones de las TS, estableciéndose así dos tipos de TS, explícitas o implícitas las mismas que se organizan en distintos grados de elaboración, pasando desde simples asociaciones, hasta construir TS con un nivel de elaboración, profundidad y complejidad cada vez mayor (Castro et al. 2015).

Esta tipología responde a su manifestación, ya que las TS pueden manifestarse por un lado de manera explícita es decir que pueden ser develadas con más facilidad ya que el individuo las verbaliza. Por otro lado están las manifestaciones implícitas, las mismas que presentan tal como su nombre lo establece un contenido implícito, de esta última se distinguen dos subtipos; explicable es decir que se puede inferir a partir del discurso del individuo y de contenido explícito no explicable es decir que no se verbaliza pero puede ser inferido a través del comportamiento del individuo (Groeben & Scheele, 2000 en Catalán 2010).

Catalán (2010), menciona que las TS poseen ciertos atributos, entre sus principales se pueden mencionar los siguientes:

- Son un tipo de creencias que pueden contener conocimientos entre sus constituyentes argumentativos, son representaciones ya que se elaboran para representarse (sujeto o colectivo).
- Poseen una estructura argumentativa que corresponde a una hipótesis, son teorías acerca de algo, por lo tanto poseen un foco, su aplicabilidad está circunscrita a lo que el objeto puede involucrar en mundo experiencial.
- Son el fundamento de la acción, permite que cada sujeto pueda actuar, son generativas e inacabadas puesto que se construyen a partir de la sucesión de acontecimientos (experiencia).
- Son de base para nuevas construcciones, son comunicables, el sujeto que elabora las TS puede verbalizarlas con la intención de comunicarlas o no.

Al ser las TS hipótesis, para llegar a señalarlas como tales se hace necesario identificar enunciados proposicionales, ello lleva a distinguir diversos niveles de construcción: nivel preteórico, nivel teórico restringido y nivel teórico (Catalán, 2010). Una TS es de nivel preteórico cuando los enunciados (o las reconstrucciones de ellos) pueden ser completados reponiendo elementos rescatables del propio discurso, es una situación que se presenta porque el individuo que genera el enunciado puede preceder de una precaria elaboración cognitiva. Por otro lado una TS es del nivel teórico restringido, cuando las construcciones (enunciados) o la reconstrucción de ellos sobre la base de la inferencia, sea una estructura formal próxima a una hipótesis. Finalmente una TS es de nivel teórico cuando los enunciados o las reconstrucciones de ellos sobre la base de la inferencia sean hipótesis más elaboradas lo cual se puede evidenciar en su estructura (antecedente y consecuente), lo que teóricamente sería una relación de causalidad.

Para analizar las TS se puede tomar en cuenta diversas categorías de análisis, así por ejemplo se pueden analizar una TS según su relación con otras teorías subjetivas, así se establecen las TS supraordenadas y las TS subordinadas, la primera permite sistematizar y comprender una TS de mayor jerarquía, por lo tanto se construye a partir de otras; la segunda también consideradas dependientes o dominadas permitirán construir una TS general o de mayor jerarquía (Catalán, 2010).

Es necesario mencionar que las TS parten o se originan de las atribuciones causales y/o de los contextos socio-culturales, permitiendo a las personas construir su identidad, entender y argumentar sobre su comportamiento, de tal modo comprenda las condiciones en las que se encuentra, del mismo modo se relacionan con la autoeficacia de los docentes y sus prácticas educativas transversales (Lippke et al. 2019). Ello se refuerza cuando se menciona que los atributos básicos del constructo (TS) son interpretar, predecir y controlar la realidad (Catalán, 2010).

Por ello, se considera que el constructo Teorías Subjetivas, permitirá develar verdades personales de los docentes sobre el uso del MBDD para desarrollar sus clases. Ya que no solo permiten comprender el mundo, sino también poder actuar en él (Castro-Carrasco, et al., 2012) en este caso las TS se precian como las que orientan la manera el actuar del docente en el proceso de enseñanza.

En cuanto a las TS y educación se han desarrollado diversos estudios nacionales e internacionales de los cuales se puede mencionar los siguientes:

Catalán y Cuadra (2016) realizaron en Chile, el estudio descriptivo interpretativo denominado, Teoría subjetivas en profesores y su formación profesional, uno de los objetivos del estudio fue describir e identificar el efecto de la formación inicial en la práctica educativa. Es así que tomando en cuenta la metodología cualitativa logró analizar el impacto de las TS en la formación docente.

Otro estudio sobre las TS es el realizado en Chile, por Castro, Krause y Frisancho (2015), cuyo objetivo fue conocer las TS de un grupo de profesores acerca de su propio (y posible) proceso de cambio por efecto de una capacitación, los

resultados indicaron que los participantes distinguen factores propios y externos como causas de sus cambios. En ese sentido las TS de los docentes permitieron develar qué es lo que reconocen los docentes como la razón o causalidad de la variación de sus comportamientos.

Por otro lado, ya en el contexto peruano, se realizó por Mercado (2020), un estudio cuyo objetivo fue conocer las TS de un grupo de docente de una institución educativa pública de educación básica regular de Lima Metropolitana sobre el bullying. Los resultados evidenciaron una falta de nivel argumentativo en lo que respecta a la fundamentación de los docentes respecto a lo que sugiere la literatura académica respecto al bullying. La importancia de este estudio radica en las conclusiones del mismo, puesto que para develar las TS es preferible que el participante pueda argumentar o verbalizar sus ideas de manera explícita o implícita explicitable, en este caso para fundamentar con un consecuente una idea previa respecto al bullying.

En relación a la temática MBDD y las Teorías Subjetiva, el estudio presentado por Serpa y Yañez (2020), tuvo como uno de sus objetivos de investigación conocer la TS sobre el desempeño docente en la modalidad no presencial, tomando como referencia el Marco para la buena enseñanza, entre sus resultados quedó como manifiesto el gran desafío que significó para el profesorado adecuarse al actual modelo educativo. La pertinencia de este estudio para la presente investigación radica en que una de sus variables toma como referencia el documento denominado Marco para la buena enseñanza, lo que sería el símil del Marco del Buen Desempeño Docente en el Perú.

Como se puede apreciar, el MBDD se ha estudiado desde diversas perspectivas, aunque no desde un análisis sistemático directo, aun así es posible hallar cierta información general desde estudios de grado o entrevista a docentes funcionarios o exfuncionarios del Minedu (Cuenca, 2020). Desde el campo de la psicología, ésta ha permitido el uso de sus conocimientos y métodos para estudiar diversos fenómenos entorno al campo educativo, proporcionando información valiosa

tales como correlaciones que advierten las relaciones de causa-efecto, permitiendo implementar cambios útiles a la tarea educativa (Cabrera et al 2014), aun así, en el Perú no se han publicado estudios de constructos psicológicos vinculados directamente al MBDD. El presente estudio pone atención a ello y busca responder desde la psicología ¿Cuáles y cómo son las Teorías Subjetivas de los profesores de secundaria acerca del Dominio 2 del MBDD? La relevancia de esta pregunta permitirá conocer desde la perspectiva del profesorado si el MBDD es un documento útil para su trabajo cotidiano, sobre todo en lo respecta a lo propuesto en el Dominio 2 de dicho documento (enseñanza para el aprendizaje) y en ese sentido si puede seguir siendo un referente útil para el ejercicio docente.

Por lo antes mencionado, el objetivo de la presente investigación es comprender las Teorías subjetivas de los docentes de secundaria acerca del Dominio 2 (proceso de enseñanza) contenidos en el MBDD. Puesto que las TS develadas permitirán explicar e interpretar cómo los docentes de secundaria perciben y utilizan el MBDD en sus quehaceres de aula.

Método

Para el presente estudio se recurre al paradigma cualitativo, ya que la intención del mismo es conocer la particularidad de los docentes en torno a un fenómeno (uso del MBDD) sin afanes de generalización. Por otro lado Catalán (2010) y Castro et al, (2015) sostienen que las Teorías Subjetivas al ser un tipo de creencia, se pueden estudiar desde distintos métodos, pero dan preferencia al cualitativo, puesto que el comportamiento humano, y en este caso específicamente el desempeño docente, a diferencia de los objetos físicos no puede entenderse sin referencia a los significados o los propósitos que los docentes proporcionan a sus actividades, por lo tanto la pregunta de investigación planteada será respondida a la luz de la investigación cualitativa.

Tomando en cuenta los niveles de aproximación al conocimiento, en cuanto a lo ontológico, la investigación hace referencia a lo constructivista, puesto que la existencia del fenómeno se irá construyendo en la acción dialéctica. Del mismo modo en cuanto al nivel epistemológico, se toma en cuenta lo fenomenológico, puesto que el objetivo es comprender la experiencia subjetiva (pensamientos, sentimientos, vivencias) de las personas participantes frente a un fenómeno, en este caso el uso del MBDD. En cuanto a lo metodológico, toma en cuenta el enfoque temático a la luz de la teoría fundamentada de tipo sistemático, el mismo que parte de un sistema preestablecido, se desarrolla en tres fases denominadas, codificación abierta, codificación selectiva y construcción del modelo teórico explicativo del fenómeno (Nóbrega et al. 2019).

Participantes

La selección de los participantes se realizó a través de la muestra de casos-tipo, ya que la característica de la misma es la riqueza, profundidad y calidad de la información no la cantidad (Hernández, Fernández, y Baptista 2004). En ese sentido tal como menciona Sáenz (2017), la credibilidad de los datos obtenidos estará en función no tanto al volumen numérico de participantes sino de la cantidad (suficiencia)

y calidad (pertinencia) de la información generada (Ver Tabla 1).

Para la selección de los participantes se tomó en cuenta las siguientes características: Docentes del nivel secundario de la Educación Básica Regular, que tengan conocimiento del MBDD y que tengan como mínimo 2 años de experiencia ejerciendo la docencia. A quiénes se les invitó a participar de manera en primera instancia de manera verbal. Como se observa en la siguiente tabla, el grupo de participantes estuvo constituido por 5 docentes, quienes desempeñan su labor en distintas áreas académicas del VI y VII nivel de Educación Básica Regular.

Tabla 1.

Características de los participantes

Participantes	Grado que enseña	Curso que dicta	Escala en la que se ubica	Años de experiencia
P1	2do Sec.	Ciencias Sociales	3	10
P2	5to Sec.	DPCC	5	19
P3	3ero Sec.	Comunicación	5	28
P4	4to Sec.	DPCC	2	8
P5	3ro Sec.	Inglés	2	7

Cabe mencionar que, para el proceso de selección de participantes, así como en el desarrollo de la investigación se tomaron en cuenta las consideraciones éticas correspondientes, según lo dispuesto por el Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la PUCP (Apéndice A). En ese sentido se solicitó el consentimiento informado a cada participante, mediante un documento, en el cual se le explicó los objetivos de la investigación, la técnica de recolección de información, la

confidencialidad garantizada de la información proporcionada, el derecho para retirarse del estudio en cualquier momento del mismo, sin que ello genere repercusión alguna, así como la posibilidad de tener acceso a los resultados globales de la investigación (Apéndice B).

La presente investigación se desarrolló a la luz de los principios éticos propuestos por el Comité de Ética de la investigación de la PUCP. Tales como el principio de respeto por las personas, en ese sentido se respetó la autonomía de las personas que participaron en la investigación haciendo uso del consentimiento informado. Sobre el principio de beneficencia y no maleficencia, la investigación tomó las precauciones necesarias para disminuir los riesgos a los que podrían estar expuestos los participantes durante la investigación, se maximizaron los beneficios, en cuanto al principio de justicia, se trató de manera justa y equitativa a las personas que participaron de los procesos asociados a la investigación, tanto en la fase piloto como en la fase de entrevistas, sobre el principio de integridad científica, se informó a los participantes los procedimientos utilizados para el manejo y cuidado de la información, tiempo de almacenamiento, acceso y/o destrucción de la misma, finalmente en cuanto al principio de responsabilidad, se les informó a los participantes que para absolver consultas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación, mediante los datos presentados en el protocolo de consentimiento informado.

Técnica de Recolección de Información

En relación a los objetivos de la investigación, se obtuvo información a partir de la técnica de la entrevista, siendo todas ellas, virtuales.

La entrevista es para Denzin y Lincoln (2005. p.643, tomado de Vargas, 2012) “Una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. En este caso aunque la entrevista se desarrolló de manera virtual, fue similar a la que se desarrollaría de forma personal. La diferencia radicó en el medio por el cual se ejecutó

(Nóblega et al. 2020 p. 5). Independientemente de la modalidad de la entrevista, se desarrolló la entrevista de tipo semi estandarizada, la misma que se explica a continuación:

Para este estudio se desarrolló una entrevista semiestructurada de tipo semi estandarizada, ya que posee como criterio, la apertura a la visión subjetiva del entrevistado, que es utilizada para comprender y no a confirmar las relaciones causales (Flick, 2007). Del mismo modo permite develar las teorías subjetivas del entrevistado, sobre determinado tema, dado que éstas (TS) requieren que el entrevistado posea conocimientos y experiencia sobre el tema que se está investigando, que en este caso hacen referencia al uso del MBDD para el logro de los aprendizajes (Dominio 2).

Procedimiento

Fase de validación del instrumento

Se procedió a validar la guía de entrevista (Apéndice C) a partir del criterio de tres jueces. A cada uno, se le entregó una matriz en la cual indicaron su acuerdo, desacuerdo o sugerencia de mejora, en ese sentido a partir de sus observaciones, se procedió a precisar o replantear los enunciados de algunas preguntas, de tal modo todas ellas estuvieran orientadas a promover respuestas reflexivas de los participantes.

Fase piloto

Luego de validar la guía de entrevista, se aplicaron dos pilotos con dos docentes voluntarias, con quienes se tomaron las mismas consideraciones éticas propuestas para esta investigación. A partir de los dos pilotos se realizaron los ajustes necesarios a la guía de entrevista.

Fase de Contacto

Los participantes fueron contactados según la cercanía de la investigadora. Primero se les preguntó acerca de su interés en participar del estudio, además de si

tenían conocimiento del documento denominado Marco del Buen Desempeño Docente, sólo cuando ambas respuestas fueron afirmativas se procedió a acordar una reunión virtual para realizar las entrevistas.

Algunos de los participantes fueron contactados por llamada telefónica a quienes se les facilitó el Protocolo de consentimiento informado por Whatsapp y realizaron la devolución del documento firmado por el mismo medio, otros de manera personal a quienes se les entregó el protocolo de manera física y realizaron la devolución firmada del mismo modo.

Fase de recolección de datos (entrevistas)

Para iniciar la entrevista se volvió a leer el consentimiento informado y se le pidió autorización verbal para grabar la entrevista. Se tomaron en cuenta todas las consideraciones éticas correspondientes según lo dispuesto por el Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la PUCP. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 35-60 minutos, en cada una de ellas se indagó sobre las áreas presentadas en el instrumento.

Las entrevistas se realizaron de modo virtual, según la disponibilidad de tiempo de los participantes. Al ser una entrevista semiestandarizada, cada área se inició con preguntas abiertas, seguidas de repreguntas o preguntas de confrontación según las respuestas de los participantes. Luego se procedió a transcribir las entrevistas para su respectivo análisis.

Los participantes respondieron de manera espontánea entre 2-6 preguntas abiertas para cada área seguida por repreguntas que ayudarán a aclarar las ideas que comentan. En todas las preguntas se les pidió que sustenten sus respuestas.

Las preguntas propuestas giraron en torno a las áreas preestablecidas para este estudio, las primeras preguntas estuvieron relacionada al conocimiento y uso del MBDD de manera general, luego se realizaron preguntas entorno a las competencias del

Dominio 2, las mismas que responden a la creación un clima propicio para el aprendizaje (Competencia 3 del MBDD), cuyo objetivo es conocer las TS de los docentes sobre el conocimiento y uso del MBDD como lineamiento para crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia. Otra área hace referencia al conocimiento y uso del MBDD para la conducción del proceso de enseñanza (Competencia 4 del MBDD), el mismo que tiene como objetivo conocer las TS de los docentes sobre conocimiento y uso del MBDD como lineamiento para conducir el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes (MINEDU, 2012, p. 53). y finalmente el área toma en cuenta el conocimiento y uso del MBDD para la evaluación permanente del aprendizaje (Competencia 5 del MBDD), cuyo objetivo es conocer las teorías subjetivas de los docentes sobre el conocimiento y uso del MBDD como lineamiento para evaluar permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a los estudiantes.

De este modo las preguntas propuestas estuvieron orientadas a conocer las TS de los docentes respecto al Dominio 2 del MBDD, tomando en cuenta las competencias que proponen desarrollar en dicho dominio, tales como: crear un clima propicio para el aprendizaje y convivencia democrática; conducción del proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y uso de estrategia; y evalúa permanentemente el aprendizaje (MINEDU, 2012, p. 53).

Análisis de Información

Para el análisis de la información obtenida en la fase de entrevistas, se realizó la codificación de los datos tomando en cuenta la teoría fundamentada de tipo sistemática, este tipo de teoría fundamentada parte de un sistema preestablecido (en este caso las 3 áreas de investigación). La teoría fundamentada de tipo sistemática está compuesta por tres fases: la primera fase es la codificación abierta, en esta fase se analizaron los datos en partes descompuestas, con la finalidad de ubicar categorías y subcategorías en áreas ya establecidas, la segunda fase respondió a la codificación

axial, en la cual se identificaron categorías y subcategorías en este caso a partir de las áreas propuestas en la entrevista, en este punto se relacionaron las categorías y con ello se establecieron núcleos, finalmente se realizó la codificación selectiva, la misma que consistió en construir un modelo teórico explicativo del fenómeno (Nóblega et al. 2020) ya que se integraron las categorías organizadas alrededor de un concepto explicativo central (núcleo), esta fase es propuesta como el proceso de refinamiento e integración de la teoría (Strauss y Corbin, 2002).

En ese sentido para el análisis se distinguieron fragmentos, los cuales fueron codificados, luego categorizados y ubicados en las áreas preestablecidas (Experiencia sobre el uso, clima propicio para el aprendizaje, proceso de enseñanza y evaluación) tal como se puede observar en la guía de entrevista. Luego de ello se logró identificar la categoría de análisis de teorías subjetivas según su relación con otras teorías, así se agruparon diversas teorías que guardaban relación entre sí. Cabe mencionar que las TS que asume una persona poseen una gran estimación (carga valórica), que en el sistema de construcciones les hace mantener relaciones de dependencia o de dominación respecto de otras TS elaboradas por el propio sujeto, de tal modo que pueden reconocerse TS supraordenadas, es decir que dominan/subordina a otras y TS subordinadas, es decir que son dependientes/dominadas por otras (Catalán, 2010. p. 70).

Durante el proceso de análisis se tomaron en cuenta criterios de rigor que responden a lo propuesto por Noblega et al. (2020) en los Criterios Homologados de investigación en Psicología para investigaciones cualitativas y también a la consideraciones de rigor científico presentado por Catalán (2016), en su libro Teoría subjetivas. Así se consideró el criterio de transparencia, lo que permitió comunicar expectativas y aprendizajes durante el proceso de investigación, ello se logró proporcionando información sobre cada parte del proceso, desde los criterios para seleccionar a los participantes, caracterización de los mismos, guía de entrevistas,

decisiones relacionadas a la recolección de datos y el análisis de de los resultados entre otros. Del mismo modo también se consideró el criterio de credibilidad, así en el proceso de análisis se fue comparando de modo permanente hipótesis interpretativas, confirmándolas o rechazándolas a modo de un continuo refinamiento teórico. Finalmente se consideró el criterio de reflexividad, ya que en la investigación se permite reconocer las fortalezas y limitaciones de la misma.



Resultados y Discusión

A continuación se presentan los resultados de la investigación, los mismos que se obtuvieron luego de analizar los datos obtenidos de las entrevistas mediante las codificaciones, abierta, axial y selectiva propuestas en la teoría fundamentada de tipo sistemática.

El proceso de análisis se realizó en base a las áreas preestablecidas para este estudio:

- Clima propicio para el aprendizaje (competencia 3 del MBDD)
- Conducción del proceso de enseñanza (competencia 4 del MBDD)
- Evaluación permanente del aprendizaje (competencia 5 del MBDD)

Dichas áreas hacen referencia a las Teorías Subjetivas de los docentes sobre aspectos vinculados de manera directa e indirecta con las competencias propuestas en el Dominio 2 del MBDD. A continuación se presentan las TS identificadas en cada una de las áreas propuestas en el presente estudio

1. Teorías Subjetivas de los docentes acerca del clima propicio para el aprendizaje

El área referida al clima para el aprendizaje, toma en cuenta que la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje requiere la mediación del docente para el desarrollo de un clima favorable hacia el aprendizaje, siendo una de las competencias del MBDD la que hace referencia a ello, cuando menciona que lo que se espera en el trabajo docente es que éste pueda “Crear 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” (MINEDU, 2012, P.27).

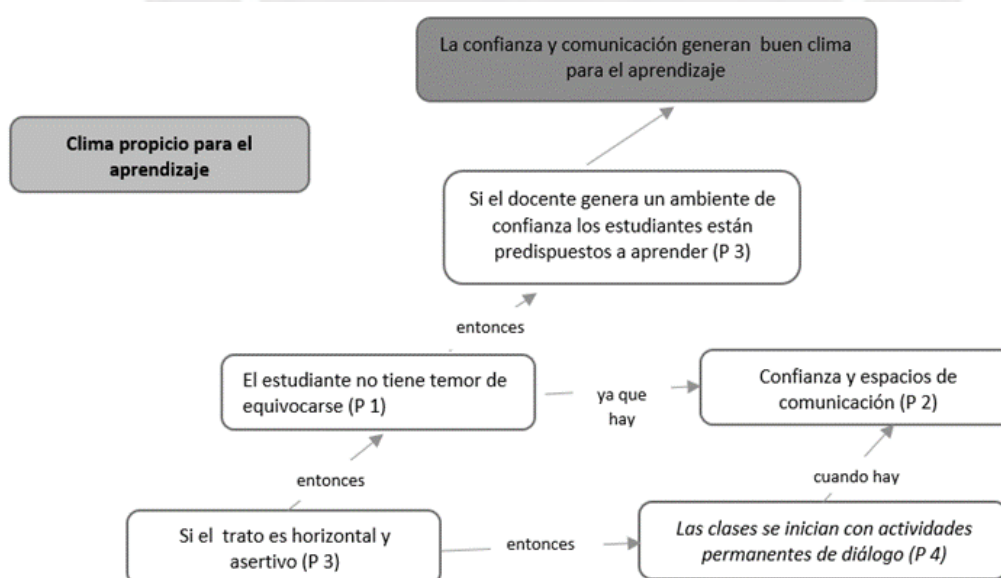
En ese sentido se ha podido interpretar la teoría subjetiva supraordenada **la confianza y la comunicación generan un clima propicio para el aprendizaje**, se

denomina supraordenada ya que ésta TS se construye a partir de otras, siendo estas últimas las siguientes TS subordinadas:

- “Cuando en el aula se brinda confianza y espacios de comunicación ello permite generar un clima propicio para el aprendizaje” (P 2)
- “Si el docente genera un ambiente de confianza permite que los estudiantes estén predispuestos a aprender” (P 3)
- “Para promover un clima favorable para el aprendizaje, debe haber un trato horizontal y asertivo” (P 3)
- “Si un alumno se equivoca debe tener la confianza de comunicar al profesor” (P 1)
- “Para tener un ambiente de confianza, las clases se inician con actividades permanentes de diálogo en torno a dimensiones espirituales del ser humano” (P 4)

Figura 1

Teorías subjetivas de los docentes sobre el clima propicio para el aprendizaje (A)



Nota: La TS supraordenada se construyó a partir de los enunciados propuestos por los participantes (en la figura se muestran de abajo hacia arriba).

Estás teorías se desprenden de las experiencias en el quehacer de los docentes entrevistados, quienes llegan a establecer dichas conclusiones tomando como referencia los años de trabajo con estudiantes, ya que todos los participantes tienen más de 8 años como docentes en la EBR, además de la capacidad reflexiva del docente sobre su propio desempeño, así como se observa en el siguiente diálogo:

Entrevistadora: ¿Cómo ha llegado a esa conclusión?

Participante 1: *porque. Eh, por mi propia experiencia. Cuando, bueno durante estos 19 años de trabajo en aula, he podido aunque mi carácter siempre ha sido así, pero probablemente en algunas circunstancias, cuando veía que había bajos logros de aprendizaje en los estudiantes, me daba mucha curiosidad en preguntarme ¿Cuáles habían sido esas causas? ¿Por qué ellas habían tenido estos resultados? Poca motivación, poco interés, y cómo tutora, pude identificar, que el trato que se les daba en algunas áreas, era justamente, la persona del docente, es decir cómo se desenvuelve el docente en el trato con sus alumnos, entonces al recoger esta información de parte del estudiantado, yo comencé a aplicar algunos instrumentos, justamente cuando terminan mis clases, preguntando qué es lo que más les ha gustado de mi clase, qué es lo que le gusta de la clase, consideran que se sienten en confianza o en decir lo que sienten, piensan, entonces cuando las estudiantes manifiestan que sí. Creo que se está cumpliendo este aspecto, que es generar este clima para los aprendizajes.*

Dicha TS se vincula con uno de los desempeños propuestos en el MBDD:

Desempeño 11: “Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración”

“Crea oportunidades para que los alumnos expresen emociones, ideas y afectos de manera respetuosa, clara y directa, sin temor a la burla o el error” (MINEDU, 2012, p.38)

De este modo, se puede predecir que las prácticas docentes de los participantes se encontrarían alineadas a los desempeños propuestos en el MBDD, tal como lo observamos en el siguiente comentario: “por ejemplo cuando un alumno no entrega una actividad...en lugar de criticarlo por la actitud, evito avergonzarlo delante de sus compañeros, si dice (el estudiante) hoy no traje algo (la tarea), decirle ¿cómo te puedo ayudar?, ¿qué dificultades tuviste?, yo te ayudo, mira toma este material para que puedas terminarlo, en lugar de decirle “no trajiste entonces te quedas sin nota” (P 1), a

partir de lo mencionado por el participante 1, podemos evidenciar que el docente por un lado muestra interés y compromiso en los estudiantes para que logren aprender y formarse (MINEDU, 2012, p.20) y también crea oportunidades para que los estudiantes se expresen. Estudios como el Fuentealba e Imbarack (2014) consideran que el interés y el compromiso que muestra un docente se puede considerar como un atributo deseable, que está asociado al sentido (ethos) de profesionalismo o identidad profesional, por lo tanto este aspecto psicológico (en este caso la Teoría subjetiva) tendrá sus implicancias en lo actitudinal es decir en el quehacer docente. Del mismo modo según lo propuesto por Day C. (2011) el compromiso que muestra el docente es validado por los propios estudiantes, ya que reconocen el compromiso docente como la base de una buena enseñanza, lo cual genera en ellos bienestar y orientación al logro académico.

La TS identificada coincide con una de las conclusiones del estudio sobre la confianza y la educación, el cual permite reflexionar sobre la importancia de la confianza como un agente determinante para el logro de los aprendizajes. La confianza es fundamental en la relación con los estudiantes: sin ella, no se tiene acceso a su mundo. La confianza genera compromiso mutuo, respeto y credibilidad; sólo a través de ella... es posible llegar a conocer a los estudiantes (Conejeros, M., Rojas J. y Segure, T. 2009).

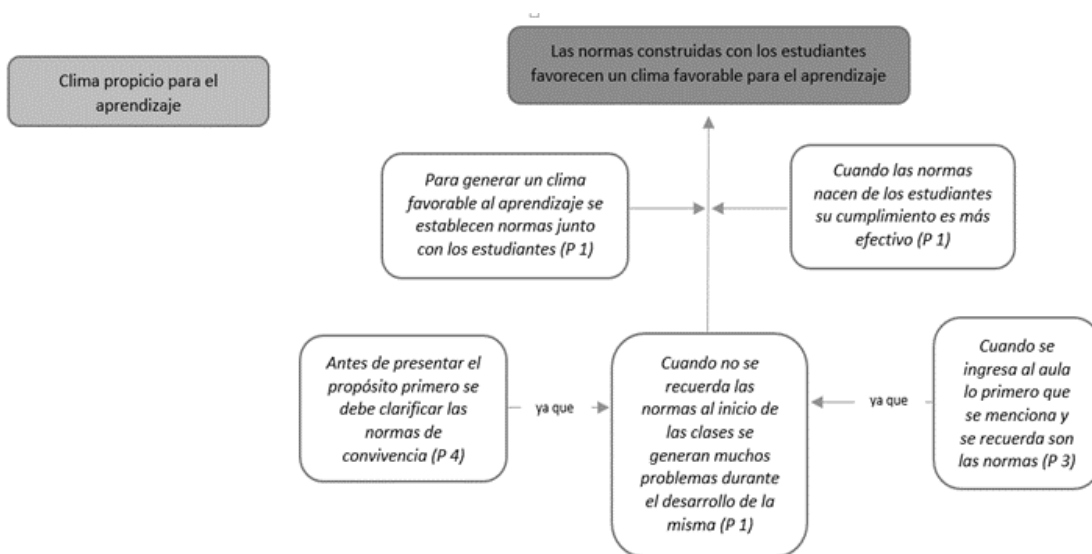
Por lo tanto podemos concluir que TS la confianza y la comunicación generan un clima propicio para el aprendizaje, podría tener base en el compromiso e identidad propios del ejercicio profesional del docente, el mismo que el docente reconoce en los procesos de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Esta identidad se corrobora en la participación de los docentes participantes del estudio, en distintas experiencias de desarrollo profesional en concordancia con las necesidades de los estudiantes, tales como estudios en maestría (P1, P2, P3, P4), enfoque steam (P2), evaluación formativa (P1, P2, P3, P4, P5) entre otros.

Una segunda Teoría Subjetiva supraordenada para el área Clima propicio para el aprendizaje es la siguiente, ***las normas construidas con los estudiantes propician un clima favorable para el aprendizaje***, ello se ha podido interpretar a partir de las siguientes TS subordinada (es decir que las TS que se presentan a continuación permitieron que se construya otra de mayor jerarquía, en este caso la segunda TS supraordenada presentada):

- Para generar un clima favorable al aprendizaje se establecen normas junto con los estudiantes (P 1)
- Cuando las normas nacen de los estudiantes su cumplimiento es más efectivo (P 1)
- Cuando se ingresa al aula lo primero que se menciona y se recuerda son las normas (P 3)
- Cuando se les consulta a los estudiantes sobre las normas y lo aceptan, se hacen más conscientes de cumplirlo (P 2)
- Cuando no se recuerda las normas al inicio de las clases se generan muchos problemas (P 1)
- Antes de presentar el propósito primero se debe clarificar las normas de convivencia (P 4)

Figura 2

Teorías subjetivas de los docentes sobre el clima propicio para el aprendizaje (B)



Nota: La TS supraordenada se construyó a partir de los enunciados propuestos por los participantes (en la figura se muestran de abajo hacia arriba).

Estas teorías se desprenden de las experiencias en el quehacer de los docentes entrevistados, quienes llegan a establecer dichas conclusiones tomando como referencia experiencias de clases con sus estudiantes, las cuales se pueden apreciar en los siguientes diálogos:

Entrevistadora: Usted menciona que para crear un clima propicio para el aprendizaje es importante tomar en cuenta el diagnóstico, conocer las características, el estilo de aprendizaje, y el respeto a los migrantes... ¿Por qué razones lo lleva a cabo de esa manera?

Participante 3: sí teniendo que agregar a ello también las normas de convivencia que es fundamental, por qué lo llevó a cabo de esa manera, creo que empezando por este último que te acabo de decir, las normas regulan los comportamientos de las personas dentro del espacio, los seres humanos somos únicos, venimos de diferentes familias, contextos social y cultural y en la escuela como un espacio de formación, también ayuda a justamente, al desarrollo de valores, a la autorregulación del comportamiento, creo que partiendo por ello, por el establecimiento de normas de convivencia, podemos generar, escuelas o espacios acogedores, que luego lo vamos a poder corroborar cuando tenemos buenos aprendizajes.

Entrevistadora: ¿Podría mencionar cuáles serían esas diferentes actividades?

Participante 4: mm a ver por ejemplo, bueno creo que básicamente con los grupos de trabajo, algunas veces pueden ser grupos por afinidad otras veces los formo yo... claro tomando en cuenta las normas de convivencia para que evitar los conflictos, aunque siempre van ocurrir pero al menos con las normas podemos hacerlas reflexionar sobre ello, sin las normas no tenemos un marco, es decir un punto de partida para llevar a cabo una buena clase.

Entrevistadora: Por lo tanto, ¿de qué manera desarrolla sus clases en un clima propicio?

Participante 2 : Bueno las clases se empiezan siempre con las normas, yo creo que es básico, por ejemplo, al ingresar al aula, lo primero que se menciona y se recuerda, porque los chicos ya lo saben, los estudiantes saben cuáles son sus normas, lo tienen en el aula, en un área visible, pero siempre decirle que vamos a recordar las normas y las normas son fundamentales...en la sociedad misma vemos que adolecemos de la capacidad de cumplir las normas, lógicamente una norma tiene que cumplirse de forma crítica, mientras no atente contra nuestra dignidad, hay que cumplir. **Entonces, las normas del aula son las primeras que debemos aprender a respetar para que a partir de ello los estudiantes crezcan con esa conciencia de respeto a las normas de la sociedad.** Y respeto a las normas implica un contrato social que nos hace convivir en paz con los seres humanos, sin dañar al otro. Lo mismo en el aula, al ingresar siempre recordar las normas.

A partir de lo presentado se observa que la TS supraordenada **Las normas construidas con los estudiantes propician un clima favorable para el aprendizaje** se vincula con uno de los desempeños propuestos en el MBDD:

Desempeño 15 “Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.”

De este modo se puede establecer que en el quehacer de los docentes entrevistados está presente el promover una convivencia basada en la autorregulación del comportamiento, orientado a los deberes y derechos de los estudiantes de tal forma propicien el logro de los aprendizajes, los mismos que se plasman en las normas o acuerdos de convivencia, ya que las normas ayudan al buen vivir y que aprender a convivir es un propósito de la escuela (MINEDU, 2012), todo ello se encuentra plasmado en documentos de gestión tales como las normas que brindan orientaciones para la gestión de la convivencia escolar, donde se establece que para garantizar una adecuada convivencia escolar, las normas de convivencia se deben construir en colaboración con los integrantes de la comunidad escolar (MINEDU, 2021).

Del mismo modo Ávalos, A. y Berger, C(2021) mencionan que las normas construidas con los estudiantes consolidan las relaciones pacíficas entre los miembros

de la comunidad escolar, en este caso ello contribuye a generar un clima propicio para el aprendizaje.

A partir de ello se puede concluir que la TS ***Las normas construidas con los estudiantes propicia un clima favorable para el aprendizaje***, podría tener base en el conocimiento docente a partir de su experiencia reflexiva (P1) lo cual le permite reconocer la importancia de las normas/acuerdos para el logro de los aprendizajes ya que en su experiencia las normas claras generan un clima favorable en clase. Del mismo modo, según lo mencionado por los docentes, poseen conocimiento de las normativas vigentes respecto a la convivencia (P2), lo cual les permite incorporar en sus quehaceres las recomendaciones de dichos documentos.

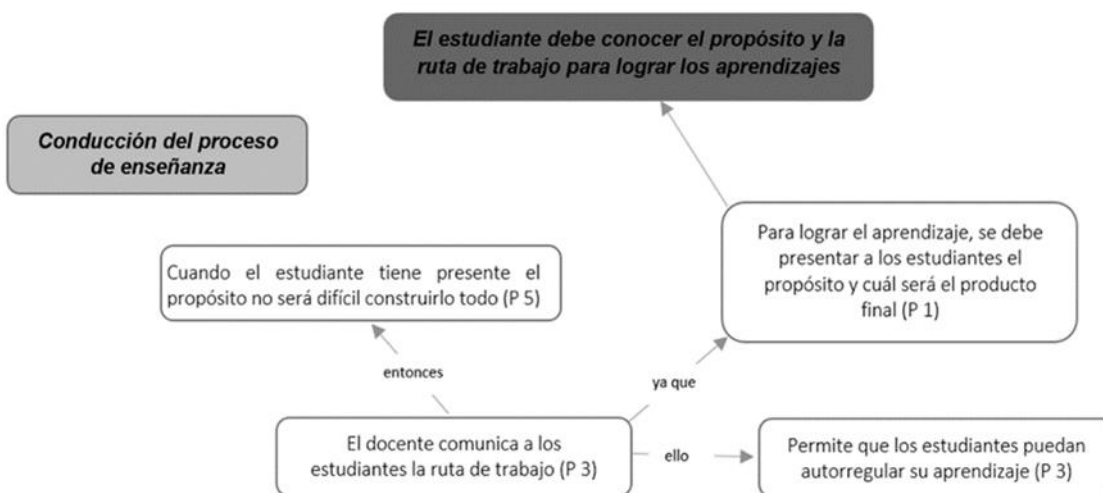
2. Teorías Subjetivas de los docentes acerca de la conducción del proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza según el MBDD, toma en cuenta entre otras características la motivación permanente, el desarrollo de estrategias metodológicas y de evaluaciones pertinentes y relevantes. En ese sentido se logró identificar la siguiente TS supraordenada: ***El estudiante debe conocer el propósito y la ruta de trabajo para lograr los aprendizajes***, la misma que se logró construir a partir de las siguientes teorías subjetivas subordinadas:

- Cuando el docente comunica a los estudiantes la ruta de trabajo permite que puedan ubicarse en qué punto está (P 3)
- Cuando en las clases se tiene presente el propósito, no será difícil construirlo todo (P 5)
- Para lograr el aprendizaje, se debe presentar a los estudiantes el propósito y cuál será el producto final (P 1)

Figura 3

Teorías subjetivas de los docentes sobre la conducción del proceso de enseñanza (A)



Nota: La TS supraordenada se construyó a partir de los enunciados propuestos por los participantes (en la figura se muestran de abajo hacia arriba).

Estas teorías se desprenden de las experiencias en el quehacer de los docentes entrevistados, quienes llegan a establecer dichas conclusiones tomando como referencia experiencias de clases con sus estudiantes, las cuales se pueden apreciar en los siguientes diálogos:

Entrevistador: ¿de qué manera usted desarrolla su clase?

Participante 2: ah cómo desarrollo mis clases, ... a ver... a ver...voy a ordenarme... suelo preparar una guía, orientando a las alumnas, cual es el propósito, que es lo que vamos a ser, presentar una pregunta o un desafío, y finalmente cuál es el producto que yo quiero, pero ese producto a veces termina siendo muy abierto, porque tiene la posibilidad a que ellas presenten de diferente manera, ese producto que quisieran, por ejemplo, el año pasado trabajamos una experiencia muy bonita, sobre las lomas, y el proyecto era que ellas presenten un proyecto periodístico, a través de las redes...

Entrevistadora: ¿de qué manera usted desarrolla sus clases?

Participante 4: Bueno, una vez dado ya lo que es la bienvenida, la motivación, claro que la motivación está en todo momento, usted sabe que a las chicas hay que estar constantemente tratando de motivarlas intrínsecamente. Bueno, les presento el propósito, el propósito de la clase, les digo cuál va a ser...este... bueno antes del propósito las competencias, la capacidad que se va a desarrollar, cuál va a ser la evidencia y cuáles son los pasos que debemos seguir para lograr esas evidencias...

Dicha TS se vincula con Desempeño 20, propuestos en el MBDD: "Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso" (MINEDU, 2012, p. 41).

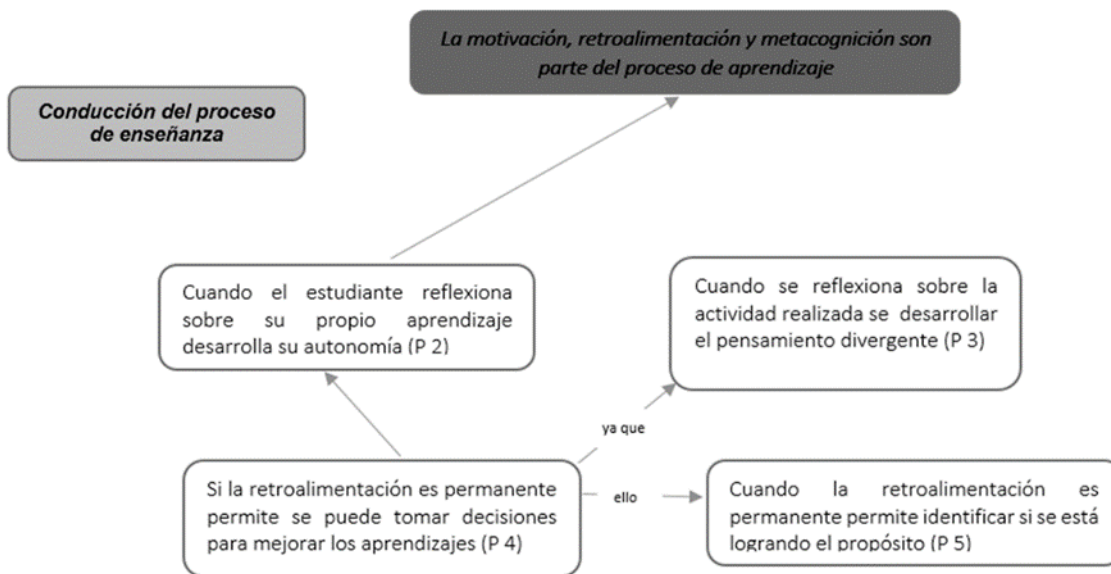
A partir de las respuestas de los participantes, se puede identificar que los docentes tienen conocimiento de la importancia de dar a conocer a los estudiantes oportunamente los aprendizajes esperados conocidos también como los propósitos de aprendizaje, lo cual se encuentra plasmado en el MBDD como un requerimiento que todo docente de conocer para ejercer la docencia, ya que los propósitos u objetivos de aprendizaje, mejora la comunicación profesor - estudiante y es que según los alumnos, su utilización le permite precisar mejor el objetivo de la evaluación, lo cual se corrobora en las respuestas de los participantes.

Otra TS supraordenada que se pudo develar para este apartado es que ***La motivación, retroalimentación y metacognición son parte del proceso de aprendizaje***, la misma que pudo construir a partir de las siguientes TS subordinadas:

- Cuando la retroalimentación es permanente permite identificar si se está logrando el propósito (P 5)
- Si la retroalimentación es permanente permite se puede tomar decisiones para mejorar los aprendizajes (P 4)
- Cuando se reflexiona sobre la actividad realizada se desarrollar el pensamiento divergente (P 3)
- Cuando el estudiante reflexiona sobre su propio aprendizaje desarrolla su autonomía (P 2)

Figura 4

Teorías subjetivas de los docentes sobre la conducción del proceso de enseñanza (B)



Nota: La TS supraordenada se construyó a partir de los enunciados propuestos por los participantes (en la figura se muestran de abajo hacia arriba).

Las TS subordinadas se desprenden de los siguientes diálogos, en los cuales se puede identificar que una de las razones para que el docente llegue a esa conclusión está asociada a los resultados de aprendizajes que lograron sus estudiantes.

Participante 4: Bueno, una vez dado ya lo que es la bienvenida, la motivación, claro que la motivación está en todo momento, usted sabe que a las chicas hay que estar constantemente tratando de motivarlas intrínsecamente. Bueno, les presento el propósito, el propósito de la clase, les digo cuál va a ser...este... bueno antes del propósito las competencias, la capacidad que se va a desarrollar, cuál va a ser la evidencia y cuáles son los pasos que debemos seguir para lograr esas evidencias.

Entrevistadora: ¿Cómo las motiva intrínsecamente?

Participante 4: Bueno, a las estudiantes se les habla bonito, con cariño de manera reflexiva, acerca de la importancia de que ellas estudien, que eso les beneficia a ellas mismas y así busco que ellas se comprometan con su aprendizaje.

Entrevistadora: ¿Por qué razones considera que eso, que usted ha comentado, favorece el aprendizaje?

Participante 2: Considero que tiene un orden lógico... eh... son procesos, momentos. Por ejemplo, sobre la motivación definitivamente no es solo al inicio de la sesión de aprendizaje, eso se tiene que ir dando de manera permanente, a lo largo de las diferentes actividades. Considero que esa estrategia o estos momentos tienen un orden, una coherencia y están relacionados unos con otros y que sí permiten el logro de los aprendizajes. En la práctica he llegado a comprobarlo, definitivamente que sí... aunque puede haber otras formas, por ejemplo, no necesariamente presentarles el tema al momento de llegar a la clase, yo se los pude haber dado antes inclusive para que ellos investiguen...

Entrevistadora: ¿Cómo debería ser el proceso de enseñanza en clase?

Participante 3: *Cómo debería ser... la enseñanza debería ser eh...motivando desde el inicio hasta el final, en todo momento, yo creo que eso es la clave. Como le estaba diciendo, si la niña está súper emocionada...el resto fluye. Entonces yo parto de eso "Niñas y cómo están, cómo se encuentran" ellas ya... "Señorita, muy bien tenemos que estar contentas"... esa es la clave, la motivación. Antes pensábamos que era al inicio, no, pues justamente cuando me pregunta ...y cómo debe de ser... pues una clase motivada desde el inicio al final, cómo debe ser...en constante retroalimentación... igual... desde el inicio hasta el final, debemos retroalimentar constantemente, eso nos va a ayudar, ahí vamos a poder nosotros palpar que la estudiante, nos vamos a dar cuenta qué es lo que está logrando, qué es lo que no está logrando y lo que no está logrando seguir reforzando, ampliando, aplicando otras estrategias.*

Entrevistadora: ¿Y cómo usted ha llegado a esa conclusión?

Participante 3: *He llegado a esta conclusión porque me ha dado buenos resultados. Por decir, después de estos dos años de pandemia, hemos tomado una evaluación diagnóstica en la competencia lee y escribe y qué ha sucedido...*

Ello coincide con una de las conclusiones del estudio presentado por Castillo y Cachuana (2021) quienes determinaron que la retroalimentación permite la construcción de los aprendizajes, y ella se hace efectiva cuando se identifica y comunica los logros y dificultades de los estudiantes, además que es reconocida como una acción que el educador realiza para beneficiar al educando

Con todo ello se puede concluir que la TS **La motivación, retroalimentación y metacognición son parte del proceso de aprendizaje** podría tener su base en el conocimiento en base a la experiencia docente, sobre todo en los resultados obtenidos cuando se utiliza dicha estrategia.

La TS supraordenada mencionada se vincula con dos desempeños del MBDD, por un lado con el desempeño 22, que indica que el docente debe desarrollar estrategias pedagógicas y actividades de aprendizajes que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender (MBDD, 2016. p.53), y del mismo modo con el desempeño 9 donde se precisa que el docente prevé la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación en concordancia con el enfoque formativo de evaluación (MINEDU, 2012, p. 35).

A partir de lo mencionado se logró identificar en el área Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje las siguientes TS que subordinan a otras ya mencionadas:

- El estudiante debe conocer el propósito y la ruta de trabajo para lograr los aprendizajes.
- La motivación, retroalimentación y metacognición son parte del proceso de aprendizaje.

3. Teorías Subjetivas de los docentes acerca de la evaluación permanente del aprendizaje

El área referida a la evaluación permanente para el aprendizaje, menciona que se espera que el docente evalúe de forma permanente de acuerdo a los objetivos previstos, lo que hoy conocemos como estándares de aprendizaje, es decir que el docente deberá desarrollar y evaluar según lo propuesto en las descripciones del desarrollo de una competencia (Currículo Nacional, 2016). Del mismo modo, la evaluación permanente permitirá que el docente tome decisiones en pos de optimizar los aprendizajes esperados, sin dejar de lado las diferencias individuales y contextos culturales (MINEDU, 2012).

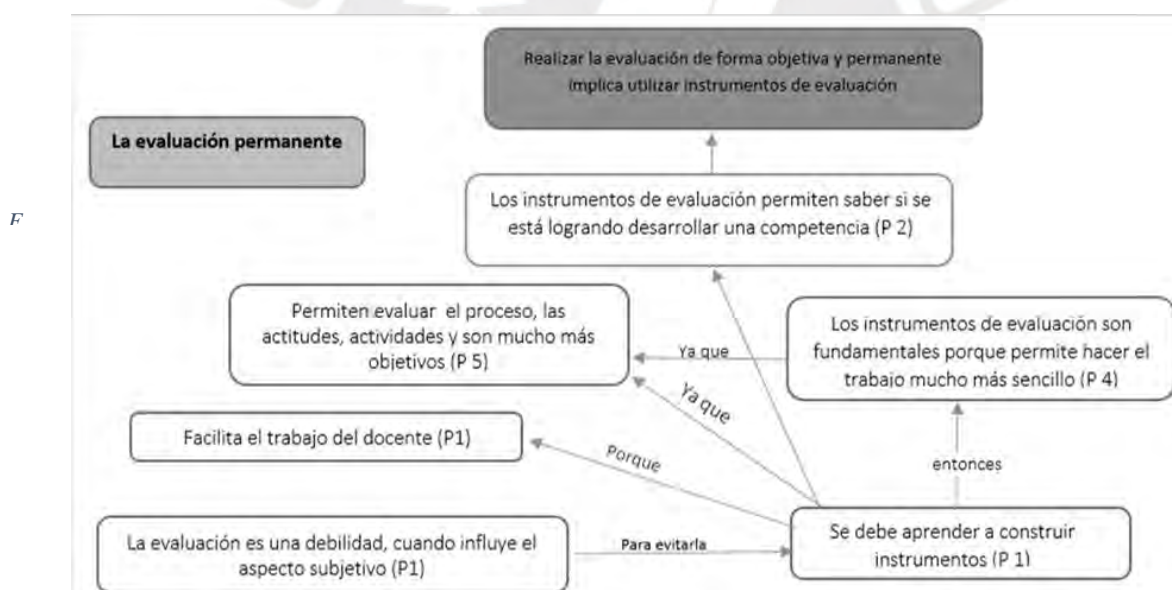
En ese sentido se ha podido interpretar la teoría subjetiva supraordenada ***Para realizar la evaluación de forma objetiva y permanente se utilizan diversos instrumentos de evaluación***, ésta, se logró construir a partir de las siguientes TS subordinadas:

- Los instrumentos son fundamentales porque permite hacer el trabajo mucho más sencillo (P 4)
- Los instrumentos de evaluación son útiles porque permiten identificar dificultades e intervenir en el momento (P 3)

- Para que la evaluación sea objetiva se deben usar instrumentos de evaluación variados tales como listas de cotejo, rúbricas, etc. (P 4)
- Los instrumentos de evaluación de evaluación permiten saber si se está logrando desarrollar una competencia (P 2)
- Las listas de cotejo permiten evaluar en el proceso, las actitudes y actividades y son mucho más sencillas y efectivas (P 5)
- La evaluación es una debilidad, puesto que influye el aspecto subjetivo, las emociones del docente pueden influir en la evaluación, por ello se debe aprender a construir instrumentos (P 1)

Figura 5

Teorías subjetivas de los docentes sobre la evaluación permanente (A)



Nota: La TS supraordenada se construyó a partir de los enunciados propuestos por los participantes (en la figura se muestran de abajo hacia arriba).

Las TS subordinadas se desprenden de los siguientes diálogos, en los cuales se puede identificar que una de las razones para que el docente llegue a esa conclusión está asociada a los resultados de aprendizajes que lograron sus estudiantes.

Entrevistadora: ¿Cómo sería para usted una evaluación que promueva el aprendizaje?

Participante 1: Bueno, fácil se dice la consigna, pero que difícil es hacerla. Bueno la evaluación sería uno de los aspectos más débiles, hablando de mi persona, creo que a mí todavía me falta desarrollar, siempre influye ese aspecto subjetivo, de todas maneras más aún que ya tenemos años de servicio, tratamos y justamente para romper, **y no nos muevan nuestras emociones, tenemos que aprender a construir instrumentos de evaluación, creo que los instrumentos ayudan mucho a trabajar la evaluación formativa, pero también que sea objetivo, ¿Cómo sería?** Bueno la evaluación que yo planteo, suele ser de tres formas, la autoevaluación, cuando el propio estudiante se autoevalúa, la coevaluación cuando se evalúa entre pares, y la hetero evaluación cuando nosotros evaluamos a las estudiantes y viceversa

Entrevistadora: ¿Cómo sería para usted una evaluación que promueva el aprendizaje?

Participante 4: Uhmm una evaluación que promueva el aprendizaje debe ser flexible, definitivamente.... Que las estudiantes se evalúen no solo la maestra sino también sus compañeras... una coevaluación eh, bueno para una buena evaluación donde se busque el estudiante aprenda, se tiene que utilizar diversos instrumentos, tal vez una lista de cotejo, una ficha de observación y para evidencia final una rúbrica, podría ser, bueno debe ser flexible.

Entrevistadora: ¿Y por qué considera que la evaluación debe ser de esa manera?

Participante 4: Bueno, todas las estudiantes tienen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, entonces yo creo que, dependiendo de eso, los propósitos y el reto que se proponga, debe ser flexible, dependiendo de los estilos de aprendizaje de cada una de ella, **trato de usar diversos instrumentos para evaluar, aunque reconozco que es un poquito complicado, pero esa es nuestra tarea...**

Entrevistadora: ¿Cómo realiza usted la evaluación para el logro de los aprendizajes?

Participante 1: Bueno, la evaluación, ... conocemos que es algo permanente, creo que de manera tradicional se relacionaba siempre la evaluación con un examen escrito de preguntas y respuestas y esa era la evaluación. Sin embargo, el término evaluación es bastante amplio, **nosotros los maestros evaluamos en todo momento. Si bien podemos estar observando y ya evaluando... viendo ... ¿Qué necesidades hay? ¿Cómo puedo mejorar esto? ¿En qué medida se logró?... pero creo que para hacer nuestro trabajo mucho más objetivo, debemos usar pues, como siempre, los instrumentos de evaluación.** Entonces esto es permanente, la evaluación es permanente, pero yo creo que siempre debemos establecer qué es lo que queremos evaluar en una sesión, qué es lo que deseo ver en la sesión... qué es lo que deseo que mis alumnos estén haciendo, desarrollando, entonces para mí es fundamental el uso de los instrumentos. **Hay muchos instrumentos, pero el que yo creo que debemos potenciar es el de procesos porque estos me permiten identificar las dificultades de mis alumnos en el mismo momento que lo están realizando y no esperar al final para verlos.**

Entrevistadora: ¿Qué razones tienes para considerar que es importante el uso de instrumentos?

Participante 3: A ver lo que pasa es que en los instrumentos yo puedo saber exactamente qué es lo que quiero que mis alumnos estén haciendo... para que yo pueda decir, si están logrando o no la competencia y en qué medida lo están haciendo. Entonces, para mí es fundamental porque yo cuando observo a un estudiante en las actividades que realiza y no establezco claramente mi criterio de evaluación, puedo evaluar cualquier cosa, hasta ni lo que forma parte de mi propósito, entonces el instrumento de evaluación me guía también a mí como maestra a saber qué es lo que debo estar evaluando y si realmente esto que estoy evaluando me va a permitir saber el logro de esa competencia, de ese objetivo, este propósito; de lo contrario yo creo que

me perdería y no estaría... prácticamente..., tal vez valorando objetivamente si logró o no esta competencia...

A partir de las respuestas de los participantes se puede predecir que los docentes harían uso de instrumentos de evaluación, además que lo harían de manera permanente y es que tal como lo mencionan Sánchez y Martínez, 2020; la evaluación para el aprendizaje es aquella que se realiza durante el proceso de enseñanza y no al final de este, es decir, se realiza de manera oportuna, en el que se pueden tomar decisiones educativas para realizar ajustes de la enseñanza según la necesidad que se haya identificado.

Dicha TS se encuentra alineada con el desempeño 25, ya que indica que este se cumple cuando el docente utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Otro de los desempeños que se relaciona con las respuestas de los participantes es el desempeño 26 que menciona lo siguiente: Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes. Del mismo modo también se alinea con lo propuesto en el desempeño 9 cuando menciona que se espera que el docente proponga criterios, indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes establecidas en el marco curricular nacional (MINEDU, 2012, p.35).

A la luz de ello se puede concluir que la TS ***Para realizar la evaluación de forma objetiva y permanente se utilizan diversos instrumentos de evaluación*** podría tener su base en el conocimiento académico que posee el docente en cuanto a la evaluación formativa, ya que por un lado todos los docentes entrevistados participaron de los diversos cursos ofrecidos en la plataforma PERUEDUCA, respecto al tema.

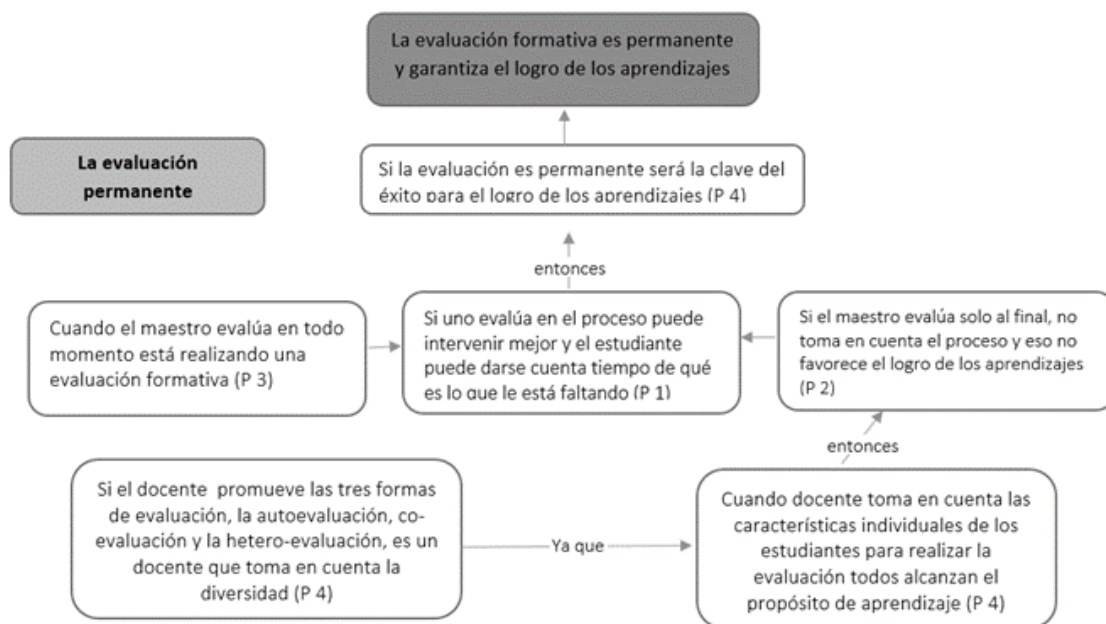
Otra TS supraordenada que se logró construir en el área de la evaluación permanente para el logro de los aprendizajes es que ***La evaluación formativa es***

permanente y garantiza el logro de los aprendizajes, está TS se pudo componer a partir de las siguientes TS subordinadas:

- La evaluación formativa permite que el estudiante pueda saber cuál es el nivel o cómo está avanzando qué le falta para llegar al objetivo y qué dificultades está presentando (P 2)
- Si el docente promueve las tres formas de evaluación, la autoevaluación, co-evaluación y la hetero-evaluación, es un docente que toma en cuenta la diversidad (P 4)
- Cuando el maestro evalúa en todo momento está realizando una evaluación formativa (P 3)
- Si el maestro evalúa sólo al final, no toma en cuenta el proceso y eso no favorece el logro de los aprendizajes (P 2)
- La evaluación formativa toma en cuenta el proceso, ya que se puede intervenir mejor y el estudiante puede darse cuenta tiempo de qué es lo que le está faltando (P 1)
- Cuando el docente toma en cuenta las características individuales de los estudiantes para realizar la evaluación todos alcanzan el propósito de aprendizaje (P 4)
- Cuando el docente realiza una evaluación diferenciada permite que todos los estudiantes alcancen las metas de aprendizaje (P 1)
- La evaluación formativa implica que la estudiante puede conocer y comprender el instrumento de evaluación (P 4)
- Si la evaluación es permanente será la clave del éxito para el logro de los aprendizajes (P 4)

Figura 6

Teorías subjetivas de los docentes sobre la evaluación permanente (B)



Nota: La TS supraordenada se construyó a partir de los enunciados propuestos por los participantes (en la figura se muestran de abajo hacia arriba).

Las TS subordinadas se desprenden de los siguientes diálogos que se presentan como ejemplo, en los cuales se puede identificar que una de las razones para que el docente llegue a esa conclusión está asociada al conocimiento de los docentes respecto a la temática evaluación formativa.

Entrevistadora: ¿Cómo sería para usted una evaluación que promueve el aprendizaje?

Participante 4: La evaluación que promueva el aprendizaje.... ya no es como antes, solo sumatoria, o una prueba final y ya está, aprendió o no aprendió, ahora estamos utilizando la evaluación formativa y va a promover cuando yo voy a hacer uso justamente de mis estrategias... y para que promueva el aprendizaje las estudiantes tienen que conocer sí o sí mi instrumento de evaluación... qué es lo que yo voy a evaluar y ahí no queda, tienen que saber comprender en qué consiste cada criterio, ¿comprendieron?... y si no han comprendido, tengo que retroalimentar. Entonces, esa es la clave del éxito para un evaluación y es la evaluación formativa en todo momento y de paso de forma permanente.

Entrevistadora: Listo, muy bien. ¿Y cómo usted realiza la evaluación a sus estudiantes? **Participante 3:** La evaluación la realizo, a ver... en todo momento, puede ser al inicio porque es una evaluación formativa, al intermedio, al final, la evaluación no solamente estoy esperando que termine el bimestre como anteriormente sino en forma permanente, una evaluación formativa donde yo estoy al costado de las

estudiantes y justamente veo, me enfoco en las que no han logrado esa competencia o ese criterio de evaluación...

Entrevistadora: *¿Cómo realiza usted la evaluación de sus estudiantes?*

Participante 3: *La evaluación la realizo de manera permanente, es... **tomando en cuenta la participación de los estudiantes en todo momento**, monitoreando el desarrollo de sus actividades, también este, sus intervenciones, de manera voluntaria, de manera, colaborativa también con sus compañeros, entre ellos, eh eso podría ser respecto a la evaluación en todo momento, que se viene haciendo en el desarrollo de la clase.*

Entrevistadora *¿Cómo ha llegado a la conclusión de que de esa manera se evalúa permanentemente?*

Participante 5: *Uhhh bueno, es que también es una manera, o sea cuando tú realizas esa evaluación ósea diferenciada según las necesidades de las estudiantes, es una manera de poder saber cómo están, si lograron y si no lograron qué haces tú para poder mejorar eso, poder retroalimentar o poder buscar otro tipo de estrategias para poder lograr el objetivo...*

A partir de algunas de las respuestas de los participantes se puede identificar que los docentes reafirman sus conocimientos respecto a la evaluación formativa, del mismo modo se puede observar que hay un reconocimiento de diferenciación entre la evaluación tradicional y la evaluación formativa sobre todo cuando la participante 3 menciona “*ya no es como antes, solo sumatoria, o una prueba final y ya está, aprendió o no aprendió, ahora estamos utilizando la evaluación formativa*”.

Esta TS, se encuentra alineada a lo propuesto en desempeño 9 del MBDD cuando menciona que se espera que el docente diseñe la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados (MINEDU, 2012, p. 35).

A partir de lo antes mencionado, se puede concluir que la TS La evaluación formativa es permanente y garantiza el logro de los aprendizajes podría tener base en el conocimiento académico del docente respecto a la evaluación formativa propuesto en diversos documentos orientadores tales como el MBDD además de la participación en cursos de actualización docente como ya se mencionó anteriormente.

Codificación selectiva

Mediante la codificación selectiva se pudo identificar que el docente usa el documento denominado MBDD para orientar su práctica pedagógica, según lo mencionado por los participante ello debe principalmente a la confianza en algunos documentos normativos tales como el MBDD, que en este caso es tomado en cuenta como una forma de apoyo y también como referente para saber si están haciendo un buen trabajo, ya que los docentes participantes tienen la información de que el MBDD es un instrumento utilizado por los directivos y especialistas para diseñar listas de cotejo o rúbricas que evalúan el desempeño del docente en el aula.

Respecto al dominio 2 del MBDD, se observa que para el área clima propicio para el aprendizaje, los docentes consideran que las normas de convivencia deben ser un punto de partida para generar buen clima, además sostienen según su experiencia que estas normas no deben ser impuestas sino más bien construidas junto a sus estudiantes, solo de ese modo su cumplimiento es más efectivo. Del mismo modo los maestros consideran que el trato horizontal basado en la comunicación y la confianza predispone a que los estudiantes logren sus aprendizajes, por ello los docentes afirman que generan espacios/actividades de comunicación durante la ejecución de sus sesiones.

Sobre el proceso de enseñanza los docentes consideran que dar a conocer el propósito de aprendizaje y la ruta de trabajo al inicio de sus sesiones, permite que el estudiante pueda autorregular su aprendizaje, los docente afirman que si los estudiantes saben cuál será el producto final y cómo se podría realizar, el proceso de enseñanza es más efectivo ello lo corroboran en sus prácticas cotidianas cuando los estudiantes logran alcanzar las metas de aprendizaje al finalizar un proceso, otro aspecto que los maestros consideran importante es la retroalimentación y metacognición como parte del proceso de enseñanza y no solo de la parte final, ellos aluden que que tanto lo uno como lo otro fomentan la reflexión sobre lo que se esta desarrollando y sobre el aprendizaje en sí, los docentes consideran que esa reflexión permite desarrollar la

autonomía, el pensamiento divergente en los estudiantes por lo tanto realizar la retroalimentación permanente y fomentar la metacognición permite que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, haciendo efectiva la conducción del proceso de enseñanza para el aprendizaje.

Otro aspecto tomado en cuenta en este estudio es el referido a la evaluación para el aprendizaje, mediante la codificación selectiva se logró develar que los docentes consideran por un lado que los instrumentos de evaluación facilitan su trabajo, ya que les permite verificar el logro de los aprendizajes de manera objetiva, por otro lado sostienen que la evaluación formativa al ser permanente toma en cuenta el proceso de aprendizaje, al evaluar formativamente el docente puede identificar si los estudiantes están logrando los aprendizajes, las necesidades de aprendizaje y función de ello tomar decisiones a tiempo con el fin de lograr los propósitos o metas de aprendizaje, asimismo consideran que una verdadera evaluación es aquella que permite la evaluación de todos los involucrados en el desarrollo de una sesión (docente-estudiantes) por lo tanto en sus clases generarían oportunidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con el fin de obtener información útil sobre el nivel de logro de los aprendizajes, de tal modo puedan tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayor parte de teorías subjetivas identificadas en torno al uso de del MBDD fueron de la tipología explícita. Es decir que el docente expresó verbalmente ideas acerca del uso y la utilidad del MBDD en su práctica pedagógica, develando por ejemplo que el MBDD brinda orientaciones sobre la práctica pedagógica, promueve la reflexión y autoevaluación del trabajo docente.

Las TS identificadas son en su mayoría de carácter teórico y teórico restringido, lo cual denota un alto nivel de reflexión de docentes sobre el uso del MBDD en su propia práctica, así por ejemplo se develaron las siguientes teorías subjetivas en las siguientes áreas propuestas en el Dominio 2 del MBDD:

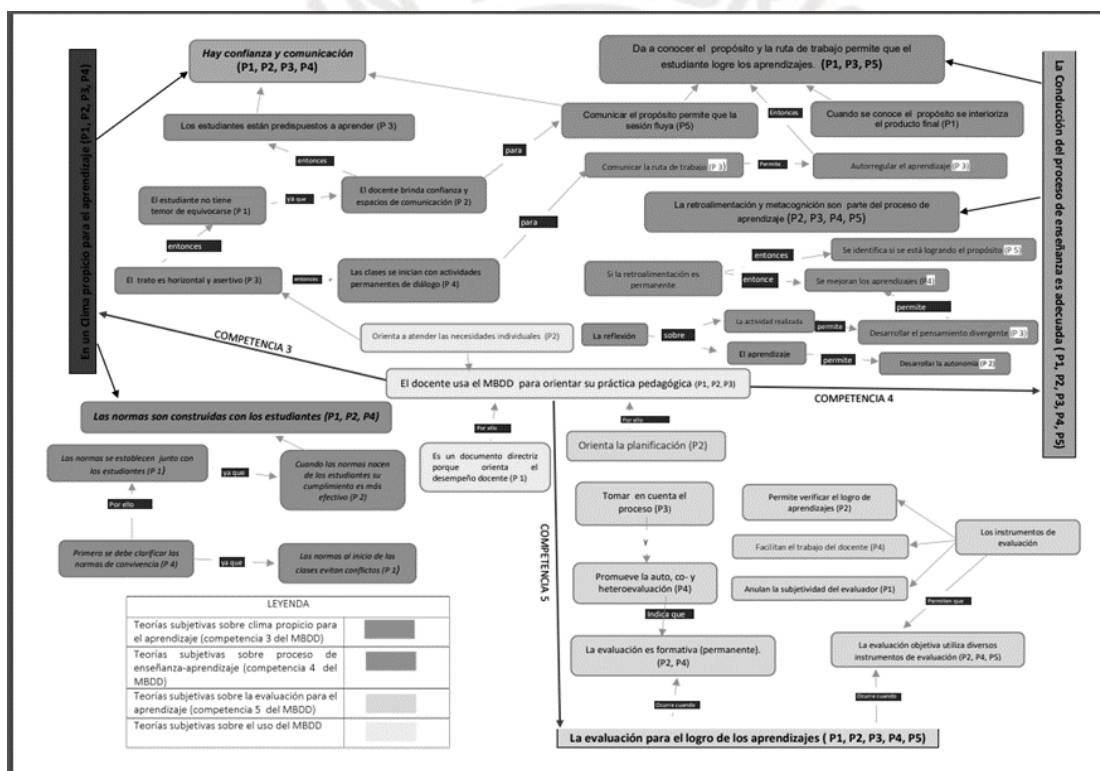
- Clima propicio para el aprendizaje: Las normas de convivencia

construidas con los estudiantes permiten desarrollar un clima favorable para el aprendizaje.

- **Conducción del proceso enseñanza:** si el estudiante conoce y comprende los propósitos de cada sesión y la ruta de trabajo, entonces se alcanzan los aprendizajes esperados.
- **Evaluación permanente:** la evaluación formativa es permanente e implica que el estudiante puede conocer y comprender el instrumento de evaluación.

Figura 7

Codificación selectiva



Nota: La codificación selectiva se realizó a partir del refinamiento de las TS develadas por los participantes.

En tal sentido a partir de las TS develadas se evidencia consistencia entre las teorías subjetivas de los docentes y los desempeños propuestos en el Dominio 2 del Marco del Buen Desempeño Docente, denotando que las TS de los docentes están alineadas al MBDD.

Por otro lado, uno de los criterios éticos del presente estudio hace referencia a la

reflexividad, la misma que permite reconocer fortalezas, así como limitaciones, en tal sentido durante la ejecución de la investigación surgieron las siguientes limitaciones: poca disponibilidad de tiempo para los participantes; dificultades de conectividad, todas las entrevistas fueron virtuales, en alguna de las entrevistas la señal de internet fue muy lenta, lo cual conllevó a reprogramar la reunión para la entrevista; no se observó las clases de los participantes, si bien no resulta determinante realizar la observación de clases cuando los enunciados de los participantes son explícitos, la observación de clases pudo haber enriquecido la presente investigación.

A partir de las TS develadas, se recomienda fomentar el uso del MBDD, difundiendo el mismo durante las horas de trabajo colegiado y en las semanas de gestión de las instituciones educativas. Asimismo se sugiere complementar futuros estudios sobre el MBDD con observaciones de clases u otros procedimientos-técnicas de recolección de información tales como biografías, documentos de los participantes (programaciones/sesiones), ya que enriquecen el pensamiento del investigador acerca de las dimensiones de los conceptos que emergen de los datos (Strauss y Corbin, 1998), finalmente a manera de complemento o continuidad del presente estudio se sugiere mayor cobertura muestral tomando en cuenta a docentes noveles, contratados y de todos los ciclos de la Educación Básica Regular.

Referencias

- Avalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Avendaño, C. Krause, M. y Winkler, M. (1993). *Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas*. Psykhe. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20095>
- Botella, L. y Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la Práctica Psicológica*. FPCEE Blanquerna. <https://cutt.ly/wR0mvDK>
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2016). *Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas*. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/739/459>
- Castillo, M., Ccahuana, S. (2021). *Creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel*. Tesis de licenciatura PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19347>
- Castro-Carrasco, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar Revista*, (46), 159-172.

- Castro, P. J., Krause, M., y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. doi: 10.15446/rcp.v24n2.44453. http://www.researchgate.net/publication/275949979_Teora_del_Cambio_Subjetivo_Aportes_desde_un_Estudio_Cualitativo_con_Profesores.
- Castro-Carrasco. P, Gónzales, y R. Meza, O. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 18, No. 2. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1341/1035>
- Conejeros, S., Rojas, J. y Segure, T. (2010). *Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena*. Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 129, 2010, pp. 30-46. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/132/13214995003.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Cortez, K., Fuentes, V. Villablanca, O. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173529673007.pdf>
- Cuenca, R. (2020). *Evaluación Docente en el Perú*. IEP. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1176/Cuenca-Ricardo_Evaluacion-docente-Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. 210 pp. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055024.pdf>

- Escribano, E. (2018). *El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina*. Revista Educación, vol. 42, núm. 2, pp. 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/>
- Fuentealba, R., Imbarak, P. (2014). *Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio*. Revista de estudios pedagógicos. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200015
- IPAE. (2019). *Educando a los ciudadanos para el Perú que queremos*. CADE educación. Lima. IPAE. https://www.ipae.pe/wp-content/uploads/2019/08/ENTREGABLE_CADE_EDUCACION_2019.pdf
- Feixas, G. (Editor) (2001). *La psicología de los constructos personales: Textos escogidos de George A. Kelly*. Barcelona: Paidós. <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/constructos-personales-luis-botella-y-guillem-feixas.pdf>
- Fonseca, D. y Solano, S. (2020). *Influencia del Marco del Buen Desempeño Docente en el cambio de actitud de los docentes de I.E. Multigrado-Primaria-Ugel-Rupa Rupa-TingoMaría*. <http://igob.edu.pe/ojs/index.php/IGOB/article/view/98/153>
- García, M. (2015). *La gestión del conocimiento y marco del buen desempeño docente en la Red Educativa N° 01 de la Ugel Ventanilla*. Tesis para optar al grado de magíster. UCV. <https://acortar.link/Ygjwcx>
- García, F. (2017). *La condición docente y la calidad de la educación*. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7274/7622>

Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. In A. Estrada, & Z. Días, *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93-115). Bogotá: Universidad de los Andes. <https://acortar.link/BdqzF4>

Ley 28044, Ley General de Educación (28 de julio de 2003). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Lippke, S., Knauper, B., & Fuchs, R. (2003). *Subjective theories of exercise course instructors: causal attributions for dropout in health and leisure exercise programmes*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 155-173. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00036-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00036-X)

Maylle, O. (2018). *El marco del buen desempeño docente y el logro de los aprendizajes del Idioma Inglés en los estudiantes de la Institución Educativa Emblemática Leoncio Prado de Huánuco 2016*. Tesis para optar el grado académico de magíster por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2585>

Mercado, S. (2020). *Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying*. Tesis para optar al título de licenciado en psicología. PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17599/MERCADO_R%c3%81ZURI_SEBASTI%c3%81N%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Perú. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf

Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación (2021). Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1654502/Resoluci%C3%B3n%20Viceministerial%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf>

Naciones Unidas (2012). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas*. Departamento de Psicología PUCP. https://assets.website-files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador. <https://www.redalyc.org › pdf › 376140398009>

Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. Coordinación de desarrollo educativo e innovación curricular. UNAM. chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://cuaiee.d.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Serpa, C. y Yañez, J. (2021). Teorías subjetivas docentes acerca de la inclusión en la pandemia. *Revista educativa*. Pp.73-98. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/64185>

Smith, J., Flowers, P. and Michael, L. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780880903340091?scroll=top &needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780880903340091?scroll=top&needAccess=true)

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Editorial. Universidad de Antioquia. https://www.researchgate.net/publication/339786195_Bases_de_la_investigacion_cualitativa_tecnica_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teoría_fundamentada
- Tedesco, J. (2010). *Los pilares de la educación del futuro. Debates de educación* [ponencia en línea]. Fundación Jaime Bofill; UOC. <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>



Apéndice A

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
PARA CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y ARTES



DICTAMEN

Datos del documento:

Número de dictamen:	007-2022-CEI-CCSSHyaA/PUCP
Título del protocolo:	Teorías subjetivas de los docentes sobre el Dominio 2 del marco del buen desempeño docente
Número de solicitud:	002-2022-CEI-CCSSHyaA/PUCP

Documentos revisados:

1. Solicitud de evaluación ética dirigida al CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
2. Declaración de compromiso con los principios éticos
3. Lista de verificación
4. Lista de verificación sobre medidas de seguridad y prevención durante la emergencia sanitaria por Covid-19
5. Protocolo de bioseguridad
6. Protocolo de investigación
7. Guía de entrevista semiestandarizada
8. Protocolo de consentimiento informado para entrevistas a docentes

Dictamen¹:

Aprobado

Fecha de aprobación:

2 de febrero de 2022

¹ **Sin dictamen:** significa que el protocolo de investigación no es lo suficientemente claro. Por ello, el CEI-CCSSHyaA decide no dictaminar, sino solicitar que el investigador o investigadora a cargo realice una serie de modificaciones para clarificar los objetivos, los procedimientos a seguir o los resultados que se busca obtener.

No aprobado: significa que el protocolo no es aceptable, incluso con modificaciones importantes.

Aprobado condicional: significa que el CEI-CCSSHyaA solicita modificaciones al protocolo de investigación como condición para su aceptabilidad. Estas modificaciones son denominadas observaciones y son de obligatorio cumplimiento por parte del investigador.

Aprobado: significa que el protocolo de investigación, tal como ha sido presentado, es aceptable y puede llevarse a cabo.

Aprobado con recomendaciones: es un dictamen equivalente al aprobado, solo que el CEI-CCSSHyaA decide emitir recomendaciones que considera podrían coadyuvar en la ejecución del proyecto. Las recomendaciones NO son de obligatorio cumplimiento, sino que será el investigador o investigadora quien decida si las lleva a cabo o no.

Sobre la investigadora principal:

Nombre completo: Sarita Elizabeth De la Cruz Vasquez
 Institución a la que está adscrita la investigadora principal: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Datos del CEI que ha evaluado el presente proyecto:

CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
 Dirección: Av. Universitaria 1801, San Miguel (aulas móviles B)
 Teléfono: 6262000 anexo 2246
 Correo: oeiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe

Información sobre la constitución y funcionamiento del CEI:

Número de miembros:

El Comité Ejecutivo se encuentra compuesto de 5 miembros elegidos por el Comité Pleno para evaluar proyectos y dictaminar frente a estos.
 Se logra el quórum con 3 miembros.

Miembros presentes en la toma de decisión:

Mg. María Isabel La Rosa Cormack (presidente)
 Mg. Rómulo Franco Temple (vicepresidente)
 Phd. Mario Marcello Pasco Dalla Porta
 Phd. Martín Franz Wieser Rey
 Mg. Marina Virginia Cadenillas Londoña

Secretario Técnico: Mg. Richard Donal Muñante Gutiérrez

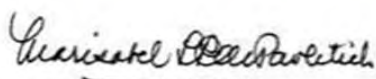
Fechas de las sesiones en las que el proyecto se evaluó:

21/01/2022 Se plantearon observaciones parciales que se enviaron a la IP.
 02/02/2022 El proyecto fue aprobado luego que la Secretaría Técnica verificara que las observaciones emitidas por el CEI-CCSSH y AA fueron levantadas.

Información a tener en cuenta:

1. El presente protocolo de investigación solo podrá llevarse a cabo en los términos en los que se ha indicado en el protocolo de investigación y bajo la conducción de la investigadora principal a partir del día siguiente de contar con la aprobación ética respectiva.

2. Cualquier modificación que desee realizarse al proyecto de investigación evaluado debe ser comunicada a la Secretaría Técnica del CEI-CCSSH y AA vía proceso de enmienda, antes de la realización de la misma.
3. Asimismo, si surgieran eventos adversos serios, reacciones adversas serias o inesperadas, o la necesidad de desviar el protocolo de investigación, la investigadora principal está obligada a reportarlas al CEI-CCSSH y AA.



Mg. María Isabel La Rosa Cormack
Presidenta
Comité de Ética de la Investigación para
Ciencias Sociales, Humanas y Artes

Apéndice B

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Sarita De la Cruz Vasquez*, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Gloria Gutiérrez Villa*. La investigación, denominada “Teorías Subjetivas de los profesores acerca del Domino 2 del MBDD”, tiene como propósito Comprender las Teorías subjetivas de los docentes acerca del Dominio 2 del MBDD.

- La entrevista durará aproximadamente 45 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada para esta o futuras investigaciones. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de cinco años luego de publicada la tesis.
- Los datos obtenidos podrán ser utilizados en productos derivados de la investigación, tales como ponencias o videos.
- En caso surja alguna situación que afecte la situación de confidencialidad, ésta será evaluada y se tomarán decisiones en su beneficio.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Podrá acceder a los resultados globales de la investigación en la publicación de la misma, cuyo link de acceso será enviado a su correo personal.

Si tiene alguna consulta sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20164637@pucp.edu.pe o al número 991895431. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete la siguiente información en caso desee participar:

Nombre completo:	
Correo electrónico	

Firma del participante:	
Firma del investigador:	
Fecha:	



Apéndice C

Guía de entrevista semiestandarizada

Aspectos generales:

1. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando?
2. ¿Cómo comenzó a enseñar este curso?

Área 1: Experiencia sobre el uso del MBDD

1. Para hacer esta entrevista, usted mencionó el conocimiento del MBDD ¿De qué manera lo utiliza en sus clases?
2. ¿por qué razones usted utiliza el MBDD?
3. (repreguntar) por qué es.... (sustentar sus razones)
4. Qué otra razón

Área 2: MBDD para crear un clima propicio para el aprendizaje

Ahora quisiera conversar con usted sobre áreas específicas del MBDD

1. ¿Cómo sería para usted un clima propicio para el aprendizaje?
2. ¿Cómo ha llegado a esta conclusión?
3. ¿De qué manera desarrolla lo propuesto en la competencia 3?
4. ¿Por qué razones lo lleva a cabo de esa manera?

Área 3: MBDD para la conducción del proceso de enseñanza

1. ¿De qué manera usted desarrolla sus clases?
2. ¿Cómo debería ser el proceso de enseñanza en clase?
3. ¿Cómo ha llegado usted a esa conclusión?
4. ¿Considera que ello favorece el logro de los aprendizajes en los estudiantes? ¿Por qué?
5. ¿De qué manera el MBDD se vincula con lo que desarrolla en su clase?
6. ¿Por qué razones lo lleva a cabo de esa manera?

Área 4: MBDD para la evaluación permanente del aprendizaje

1. ¿Cómo sería para usted una evaluación que promueva el aprendizaje?
2. ¿Cómo ha llegado usted a esa conclusión?
3. ¿Cómo realiza usted la evaluación con sus estudiantes en base a lo propuesto por MBDD?
4. ¿Por qué la lleva a cabo de esa manera?
5. ¿Considera que ello promueve el aprendizaje?
6. ¿Cómo se da cuenta de ello?

Apéndice D

LIBRO DE CÓDIGOS Codificación Selectiva

- I. **Teorías subjetivas de los docentes acerca del MBDD y su utilidad**
 1. **El MBDD brinda orientaciones sobre la práctica pedagógica**
 - 1.1. El MBDD es un documento directriz porque orienta el desempeño docente
 - 1.2. El MBDD brinda herramientas que debe llevar en la práctica un docente.
 - 1.3. El MBDD orienta el trabajo docente, a la hora de planificar y atender las necesidades de los estudiantes
 - 1.4. El MBDD es una estrategia, que orienta y brinda algunas pautas para poder clarificar el trabajo pedagógico.
 - 1.5. El MBDD permite que los docentes cumplan con ciertos requisitos en el desarrollo de las clases y el logro de los aprendizajes.
 - 1.6. El MBDD se utiliza como guía de cómo hacer el trabajo en la clase.
 2. **El MBDD promueve la reflexión y autoevaluación del trabajo docente**
 - 2.1. El MBDD es una guía que permite evaluar cómo debe ser el trabajo docente.
 - 2.2. El MBDD hace ver al docente dónde debería mejorar
 - 2.3. El MBDD ayuda, hace reflexionar sobre qué le falta al docente
 3. **Los desempeños del MBDD están alineados con los instrumentos del monitoreo a docentes**
 - 3.1. Tomar en cuenta el MBDD va a permitir que te vaya bien cuando te vayan a monitorear los directivos.
 - 3.2. El monitoreo o acompañamiento será en función de lo que establezca el MBDD.
 - 3.3. El MBDD favorece la labor en el aula y beneficia en el desarrollo profesional, ya que el monitoreo tiene como referente este documento y otros.
 - 3.4. El MBDD brinda pautas para ser autónomos de cómo realizar el trabajo y también cómo se evaluará al docente.

- II. **Teorías subjetivas de los docentes sobre el clima del aula propicio para el aprendizaje**
 1. **La confianza y la comunicación generan un clima propicio para el aprendizaje**
 - 1.1. Cuando el aula se brinda confianza y espacios de comunicación ello permite generar un clima propicio para el aprendizaje.
 - 1.2. Si el docente genera un ambiente de confianza permite que los estudiantes estén predispuestos a aprender
 - 1.3. Un ambiente cálido de bienvenida genera un ambiente de confianza.
 - 1.4. Para tener un ambiente de confianza, las clases se inician con actividades permanentes de diálogo en torno a dimensiones espirituales del ser humano.
 - 1.5. Cuando hay una buena relación entre el docente y los estudiantes, hay un buen clima para el aprendizaje
 - 1.6. Si un alumno se equivoca debe tener la confianza de comunicarse al profesor
 - 1.7. Ningún alumno puede aprender si en el aula se siente intimidado por un maestro o presionado u obligado a hacer algo
 - 1.8. Cuando eres rígida con los alumnos rebeldes es mucho peor
 - 1.9. Para promover un clima favorable para el aprendizaje, debe haber un trato horizontal y asertivo
 2. **La participación activa es un indicador de un buen clima para el aprendizaje**
 - 2.1. En un ambiente de confianza los estudiantes participan de manera activa.
 - 2.2. Un docente se da cuenta que los estudiantes se encuentran en un ambiente agradable cuando participan de manera activa
 3. **El respeto favorece el aprendizaje**
 - 3.1. El aprendizaje es más favorable si el respeto está presente en la sesión

- 3.2. Si hay respeto entonces hay una convivencia armoniosa
- 3.3. Cuando hay respeto hay mayor predisposición para el aprendizaje

4. Las normas favorecen un clima favorable para el aprendizaje

- 4.1. Para generar un clima favorable al aprendizaje se establecen normas que proponen las estudiantes
- 4.2. Cuando las normas nacen de los estudiantes su cumplimiento es más efectivo
- 4.3. Cuando se ingresa al aula lo primero que se menciona y se recuerda son las normas.
- 4.4. Cuando se les consulta a los estudiantes sobre las normas y lo aceptan, se hacen más conscientes de cumplirlo
- 4.5. Cuando no se recuerda las normas al inicio de las clases se generan muchos problemas
- 4.6. Antes de presentar el propósito primero se debe clarificar las normas de convivencia
- 4.7. Para que haya buen clima se debe promover la reflexión en base a las normas

III. Teorías subjetivas de los docentes acerca de la conducción del proceso de enseñanza

1. El estudiante debe conocer el propósito y ruta de aprendizaje

- 1.1. Cuando el docente comunica a los estudiantes la ruta de trabajo permite que puedan ubicarse en qué punto está
- 1.2. Cuando en las clases se tiene presente el propósito, no será difícil construirlo todo
- 1.3. Para lograr el aprendizaje, se debe presentar a los estudiantes el propósito y cuál será el producto final

2. El uso del método de proyectos favorece el aprendizaje

- 2.1. Cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se trabajar con proyectos, las estudiantes investigan, son las que construyen ello favorece el aprendizaje.
- 2.2. Cuando se trabaja con proyectos se obtienen buenos resultados, porque permite participar y dar testimonio en diversos concursos
- 2.3. Si se trabaja con proyectos se favorece el desarrollo de todas las dimensiones del ser y por ende todas las áreas del cerebro.

3. La motivación, retroalimentación y metacognición son parte del proceso de aprendizaje

- 3.1. Cuando la retroalimentación es permanente permite identificar si se está logrando el propósito.
- 3.2. Si la retroalimentación es permanente permite se puede tomar decisiones para mejorar los aprendizajes
- 3.3. Cuando se reflexiona sobre la actividad realizada se desarrollar el pensamiento divergente
- 3.4. Cuando el estudiante reflexiona sobre su propio aprendizaje desarrolla su autonomía
- 3.5. El aprendizaje es exitoso si la motivación y la retroalimentación son permanentes
- 3.6. Al terminar la sesión las estudiantes realizan la metacognición ya sea mediante fichas de autoevaluación o mediante GIA entre pares para que reflexionen sobre sus aprendizajes.
- 3.7. El aprendizaje es exitoso si la motivación es permanente.

4. El docente mediador facilita el logro de los aprendizajes

- 4.1. Cuando el docente es mediador se logra el aprendizaje significativo

- 4.2. El docente es mediador cuando facilita materiales, cuando hace preguntas de reflexión, presenta guías, es decir si brinda los medios que debe utilizar el estudiante para lograr su aprendizaje
- 4.3. Cuando el estudiante descubre por sí mismo la respuesta el aprendizaje se vuelve significativo

5. La planificación y documentos de programación

- 5.1. Cuando la planificación es flexible toma en cuenta los intereses de los estudiantes y las situaciones coyunturales
- 5.2. Cuando se planifican las clases se toma en cuenta el propósito y las estrategias lo que se quiere lograr y cómo se logrará
- 5.3. Cuando se define qué se quiere lograr se procede a incorporar las estrategias.
- 5.4. La planificación es flexible porque se puede modificar ante eventos inesperados
- 5.5. Si el docente tiene una sesión planificada ello le brinda tranquilidad
- 5.6. Tener una sesión planificada permite al docente desarrollar una clase con comodidad
- 5.7. Si el docente quiere lograr los objetivos de aprendizajes tiene que planificar su clase
- 5.8. Una sesión es como una hipótesis, llegado el momento uno se da cuenta que tiene que cambiar algo o no

6. Los documentos de gestión brindan estructura al trabajo docente

- 6.1. Tener los documentos pedagógicos de planificación permite ejercer la labor del maestro
- 6.2. Cuando el docente cuenta con documentos de gestión como las sesiones, unidades y plan anual tiene una mejor práctica pedagógica

7. Desempeño docente ante la diversidad

- 7.1. Cuando se toma en cuenta la diversidad en la forma de aprender de los estudiantes, todos aprenden
- 7.2. La diversidad también está en lo cognitivo, no todos aprenden de la misma manera
- 7.3. Si se toma en cuenta la diversidad se favorece el logro del aprendizaje
- 7.4. Cuando hay diversidad de opciones de producto final se favorece el desarrollo de la autonomía y ello favorece el aprendizaje
- 7.5. Si se valora las diversas ideas o propuestas de los estudiantes, los estudiantes se sientan reconocidos y ello los compromete con su propio aprendizaje
- 7.6. Cuando los estudiantes eligen qué producto realizar se comprometen más con su aprendizaje.
- 7.7. Si el docente promueve las tres formas de evaluación, la autoevaluación, co-evaluación y la hetero-evaluación, es un docente que toma en cuenta la diversidad

8. Uso de estrategias y metodologías

- 8.1. El docente toma decisiones constantemente para ajustar las estrategias o metodologías que favorezcan el logro de los aprendizajes
- 8.2. Cuando el docente usa GIAs desarrolla la autonomía de los estudiantes sobre sus aprendizajes.
- 8.3. Si el docente no tiene variedad de recursos y estrategias hace que las clases sean monótonas y desmotivada

IV. Teorías subjetivas de los docentes acerca de la evaluación permanente para el aprendizaje

1. Uso de instrumentos de evaluación

- 1.1. Los instrumentos son fundamentales porque permite hacer el trabajo mucho más sencillo

- 1.2. Los instrumentos de evaluación son útiles porque permiten identificar dificultades e intervenir en el momento
- 1.3. Para que la evaluación sea objetiva se deben usar instrumentos de evaluación
- 1.4. Los instrumentos de evaluación de evaluación permiten saber si se está logrando desarrollar una competencia
- 1.5. Las listas de cotejo permiten evaluar en el proceso, las actitudes y actividades y son mucho más sencillas y efectivas
- 1.6. La evaluación es una debilidad, puesto que influye el aspecto subjetivo, las emociones del docente pueden influir en la evaluación, por ello se debe aprender a construir instrumentos

2. La evaluación formativa

- 2.1. Cuando se realiza la retroalimentación se está evaluando
- 2.2. La evaluación formativa permite que el estudiante pueda saber cuál es el nivel o cómo está avanzando qué le falta para llegar al objetivo y qué dificultades está presentando.
- 2.3. Si el docente promueve las tres formas de evaluación, la autoevaluación, co-evaluación y la hetero-evaluación, es un docente que toma en cuenta la diversidad
- 2.4. Cuando el maestro evalúa en todo momento está realizando una evaluación formativa
- 2.5. Si el maestro evalúa solo al final, no toma en cuenta el proceso y eso no favorece el logro de los aprendizajes.
- 2.6. Si uno evalúa en el proceso puede intervenir mejor y el estudiante puede darse cuenta tiempo de qué es lo que le está faltando
- 2.7. Cuando docente toma en cuenta las características individuales de los estudiantes para realizar la evaluación todos alcanzan el propósito de aprendizaje.
- 2.8. Cuando el docente realiza una evaluación diferenciada permite que todos los estudiantes alcancen las metas de aprendizaje
- 2.9. La evaluación formativa implica que la estudiante puede conocer y comprender el instrumento de evaluación
- 2.10. Si la evaluación es permanente será la clave del éxito para el logro de los aprendizajes

V. Teorías subjetivas de los docentes acerca del rol de los padres para lograr las metas de aprendizaje

1. **Los padres de familia son un apoyo importante para el logro de los aprendizajes**
 - 1.1. Cuando los padres de familia ayudan a los maestros se logran las metas de aprendizaje
 - 1.2. Los padres de familia son un apoyo fundamental, una pieza importante para los estudiantes logren aprender
 - 1.3. Las clases son de acompañamiento, por ello la zona proximal también se alcanza con apoyo de los padres.
 - 1.4. Si los padres de familia apoyan a los estudiantes ellos alcanzan su zona próxima.

Apéndice E Gráfica de la Codificación Selectiva

