

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**Experiencias de docentes sobre el Programa de Desarrollo
Profesional en una sede de una red de colegios privados de
Educación Básica Regular en Lima**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

Sandra Evelyn Quiliche Incil

ASESOR:

Mg. Gustavo Obando Castillo

Junio, 2018

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de investigación tiene como propósito conocer las percepciones de docentes sobre su experiencia en un programa de desarrollo profesional docente, en una escuela privada en Lima.

En ese sentido, se planteó como objetivo general del presente trabajo: Analizar las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima; y como objetivos específicos: (i) describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias cardinales relacionadas al compromiso, integridad y orientación al cliente de en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima; y (ii) describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias del conocimiento relacionadas a la innovación del conocimiento, profesionales inteligentes y equipos de alto rendimiento que ofrezcan oportunidades desafiantes en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima.

Para esta investigación se contó con la participación de seis representantes informativos que se desempeñaban como docentes de diferentes especialidades y eran tutores y cotutores (de primaria y secundaria) en una sede de una red de colegios, con el fin de obtener información desde puntos de vista. La selección de los informantes fue de manera aleatoria y de acuerdo a su disponibilidad.

Este trabajo se realizó bajo el enfoque cualitativo y se empleó el método fenomenológico para poder describir y analizar la experiencia de desarrollo profesional desde las percepciones de los mismos docentes.

En correspondencia con el método de investigación, se empleó como técnica de recojo de información la entrevista a profundidad.

En el análisis de las entrevistas realizadas, se pudo hallar que la mayor parte de estrategias del programa de desarrollo profesional tuvo un impacto positivo en los docentes, pues les permitió fortalecer y desarrollar nuevas capacidades que beneficiaron su desempeño en la institución.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación, fue un factor influyente en el desarrollo de las competencias que se habían preestablecido, el liderazgo de la directora, que de acuerdo a los docentes, mostraba, principalmente, empatía y apertura con todos sus docentes. Este factor influía directamente con el compromiso docente, dado que este componente incentivaba a los docentes a preocuparse por superarse. Cabe señalar que este factor, no formaba parte del programa de desarrollo profesional de la institución.

Asimismo, se deslinda de este mismo factor y la competencia de integridad, el bienestar socioemocional, que le otorgaba al docente mayor seguridad y estabilidad emocional. Este factor así como el señalado en el párrafo anterior, es una base para que el docente pueda ser más receptivo a adquirir nuevas competencias.

El desarrollo profesional docente trabajado a través de un programa ejecutado por las escuelas es poco común a nivel local y sobre todo en la escuela privada, debido a diferentes factores, sin embargo, los resultados son altamente satisfactorios como se ha podido observar en la presente investigación, pues los docentes informantes manifiestan su satisfacción con esta experiencia.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	ii
ÍNDICE.....	iv
INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO 1: DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	8
1.1. CONSTRUYENDO TALENTO: DESARROLLO PROFESIONAL EN LOS COLABORADORES.....	8
1.1.1. Construyendo un perfil competitivo: Competencias cardinales y del conocimiento	8
1.1.1.1. Competencias Cardinales.....	10
1.1.1.2. Competencias del conocimiento.....	16
1.1.2. Estrategias de desarrollo profesional de colaboradores.....	19
1.1.3. Estrategias de autodesarrollo de competencias.....	20
1.1.4. Estrategias para el desarrollo de competencias del personal dentro del trabajo.....	21
1.1.5. Estrategias para el desarrollo de competencias del personal fuera del trabajo	22
1.2.1. El Desarrollo Profesional Docente: Competencias docentes.....	24
1.1.2. Estrategias de desarrollo profesional en los docentes.....	26
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	29
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO.....	29
2.2. ENFOQUE, NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	31
2.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	31
2.4. PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	33
2.5. Informantes	34
2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	36
2.7. PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	38
2.8. PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	39
2.9. PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN.....	39
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	40
3.1. CATEGORÍAS PRELIMINARES	40
3.2. CATEGORÍAS EMERGENTES	48

3.3. FACTORES INFLUYENTES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	55
CONCLUSIONES	58
RECOMENDACIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÉNDICES	65



INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo se está brindando mayor énfasis a comprender y desarrollar las competencias docentes para mejorar el sistema educativo. Este modo de gestionar las competencias de cada colaborador, que tuvo como origen el sector empresarial (Zimmerman, 2014), tiene como propósito potenciar las competencias docentes a través del desarrollo profesional. De esta manera se podría obtener mayor éxito en el logro de las metas educativas. De ahí la importancia de identificar estas competencias en cada docente y potenciarlas en favor del crecimiento de la organización. Gracias a la continua capacitación y práctica es posible que las capacidades de estos miembros de la organización puedan desarrollarse.

Al ofrecer oportunidades de desarrollo profesional al docente, también se está contribuyendo con el logro de las metas de la escuela (Runhaar & Sanders, 2016), por ello resulta necesario enfatizar, por un lado, en programas educativos para que los docentes no solo puedan tomar nuevos cargos, sino también cooperar con sus pares e intercambiar ideas con el fin de integrar diferentes disciplinas en la práctica efectiva orientada a la educación.

Hasta el momento existen varias investigaciones sobre diferentes aspectos del desarrollo profesional docente. Entre ellas, a nivel nacional, se encuentran investigaciones sobre las cualidades que debe tener un docente competente (Caballero, 2013; Hisrh, 2014), desempeño y formación profesional docente de

acuerdo a la política educativa peruana y sus necesidades de formación (Bernabé, 2013; Ayala, 2016; Amachi, 2016), y estrategias para la formación del docente reflexivo en la educación superior (Santivañez, 2014).

Con el interés de dar a conocer más sobre la valoración que los docentes le brindan a este sistema de desarrollo profesional y así poder desarrollar mejoras para su funcionamiento, se ejecutó esta investigación esperando que sus resultados sean de ayuda para la institución que lo desarrolla, así como para futuras investigaciones sobre el mismo tema. Esta investigación se enfoca en torno al siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima? Asimismo, se ha planteado como objetivo general: Analizar las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional de una red de colegios privados de educación básica regular en Lima.

En los siguientes capítulos se podrá observar el escenario en el que se ha desarrollado este programa, así como su importancia, actualmente, para el sistema educativo en general. Asimismo, los resultados que se encontraron muestran las percepciones de docentes sobre la experiencia en un programa de desarrollo profesional en una institución local, así como factores emergentes que se hallaron luego del análisis de las entrevistas.

CAPÍTULO 1: DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

1.1. CONSTRUYENDO TALENTO: DESARROLLO PROFESIONAL EN LOS COLABORADORES

En medio de los cambios que ha traído consigo la globalización, las organizaciones enfrentan nuevos desafíos para permanecer en el mercado. Una clave para su éxito radica en propiciar dentro de la cultura organizacional el desarrollo de competencias laborales para hacer más empleables a los colaboradores en una empresa a través de diferentes estrategias. En este sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OITE, 2015) señala que una persona es más empleable si se adapta con mayor facilidad a los constantes cambios en el ámbito laboral, aprovechando aquellas oportunidades de educación y formación con el fin de mejorar su rendimiento laboral, o buscar mejores oportunidades en una organización diferente. En efecto, para promover el crecimiento de una organización resulta primordial efectuar un diagnóstico, para luego establecer estrategias de desarrollo de competencias profesionales pertinentes en los colaboradores.

1.1.1. Construyendo un perfil competitivo: Competencias cardinales y del conocimiento

Para una mejor comprensión sobre las competencias laborales, resulta

primordial partir desde ciertas premisas generales. Una competencia comprende conocimientos, habilidades y cualidades (Coste, Lugo, Zambrano & García; 2017), que giran en torno a tres saberes: saber hacer, saber ser y actuar; estos saberes contribuyen al incorporar a un sujeto a una realidad que busca comprender; cabe señalar que todo sujeto es poseedor de una competencia, sin embargo, por diferentes razones, no todos tienen la oportunidad de desarrollarla (Galvis, 2007). Al mismo tiempo, el Ministerio del Trabajo indica que una competencia evidencia la capacidad de emplear conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en la realización de una tarea de manera eficaz y eficiente, obedeciendo los requerimientos de un contexto (MINTRA, 2014).

Conforme a lo mencionado líneas atrás, en el ámbito laboral, se requieren de competencias básicas para el desarrollo de otras competencias específicas que contribuyan con las metas organizacionales de cada empresa. Es decir, las competencias básicas son, generalmente, formadas y fortalecidas durante la educación básica, mientras que las competencias de empleabilidad se desarrollan a partir de ellas, y comprenden competencias técnicas, necesarias para desempeñar una tarea específica, y cualidades profesionales o personales, entre ellas, la honestidad, puntualidad, confiabilidad y lealtad (OIT, 2015). Cabe señalar que una competencia laboral implica tener la capacidad de adaptación del desempeño frente a nuevos cambios de trabajo y a las demandas del cliente, a través del trabajo en equipo, combinando el coeficiente intelectual y emocional (Tobón, 2006).

Asimismo, una competencia laboral se manifiesta a través de una serie de capacidades o atributos que un sujeto dispone al ejecutar una tarea en diferentes áreas de la organización de acuerdo a las demandas de calidad y producción de un determinado entorno (MINTRA, 2014). En otras palabras, según Alles (2005), para desarrollar talento se requiere modificar conductas o comportamientos, pues a través de ellas se evidencian las competencias dado que están compuestas por rasgos de la personalidad, que por su parte son más difíciles de desarrollar a diferencia de los

conocimientos. Cabe resaltar que para obtener talento en toda persona se requiere de tres elementos: compromiso (querer), capacidad (poder) y acción (actuar); sin estos tres componentes difícilmente se pueda lograr desarrollar talento.

En ese sentido, para desarrollar competencias laborales se necesita de un aprendizaje individual y colectivo, puesto que otorgan ventajas competitivas y sostenibles a una organización (Coste et.al., 2017).

En el margen de esta investigación, se han seleccionado, de manera general, las competencias que se corresponden con el desarrollo profesional en organizaciones educativas. De acuerdo a la clasificación de competencias indicada por Alles (2003), se abordarán las competencias cardinales y del conocimiento.

1.1.1.1. Competencias Cardinales.

Consideradas como competencias corporativas, genéricas, generales o Core, son las requeridas en todos los miembros de una organización (Alles, 2003). Estas se caracterizan por generar un sentido de pertenencia hacia la organización, se relacionan con las capacidades y potencialidades de procesar información y, con esta información, obtener resultados específicos determinados por las organizaciones (Coste et.al., 2017). En efecto, para un aprendizaje continuo, estas competencias juegan un rol muy importante, pues posibilitan el logro y la puesta en práctica de nuevos conocimientos y competencias (OITE, 2015). Dicho de otra manera, estas competencias se transforman generando competencias específicas según la función encargada en una organización. Como se mencionó previamente, la presente investigación se basa en la clasificación de competencias propuesta por Alles (2003), quien señala que son veinte las competencias cardinales que orientan el desempeño laboral en una organización. Así lo veremos a continuación en la descripción del siguiente listado.

a. Compromiso.

Esta competencia se evidencia cuando el colaborador manifiesta un sentido de pertenencia hacia su organización, es decir, toma como suyas las metas organizacionales, por lo tanto, coopera con el logro de estas metas, cumpliendo con sus responsabilidades y colaborando con las de sus compañeros, aun cuando se presentasen dificultades en el proceso (Alles, 2003; Cropanzano y Mitchell, 2005 citado en Tormo y Osco, 2011). En ese sentido Lin (2007, citado por Tormo y Osco, 2011) señala que si el compromiso es afectivo, el colaborador demuestra mayor disposición a compartir sus conocimientos con sus compañeros.

En las organizaciones, el compromiso resulta ser un factor primordial que genera la incrementación de los niveles de desempeño de cada colaborador.

b. Ética.

La ética reflexiona de manera racional sobre los fines o propósitos del comportamiento moral de los miembros de la organización y de la convivencia general, corroborando si estas conductas se corresponden con los principios de la organización y el contexto social donde se ejecutan (Toro y Rodríguez, 2017; Rodríguez, 2014). Dicho de otro modo, las acciones tanto en el ámbito laboral como en el personal son coherentes con los valores morales y las buenas costumbres (Alles, 2003). En ese sentido, el desarrollo de competencias éticas contribuyen con la oportuna toma de decisiones de los colaboradores luego de reflexionar sobre los principios que dirigen su conducta.

c. Prudencia.

Pensar y actuar con sensatez, moderación y sentido común en diferentes situaciones (Alles, 2003). Se evidencia cuando se sabe distinguir entre lo favorable y lo perjudicial, no solo para la

organización, sino también para su propia persona.

d. Justicia.

En una organización, los colaboradores evalúan el equilibrio o desequilibrio entre sus aportes a la organización y aquellos beneficios que alcanzan, como producto de este trabajo (Peña-Ochoa y Durán, 2015). Se manifiesta con una actitud de equidad e imparcialidad (Alles, 2003), al pensar, sentir y hacer en relación a otros, con clientes, proveedores y personal de trabajo.

e. Fortaleza.

Está estrechamente vinculada a la prudencia y sensatez, pues las acciones están orientadas por un equilibrio entre el temor y la omnipotencia.

f. Orientación al cliente.

Con esta competencia se brinda una atención que satisface las necesidades del cliente o de todos aquellos que contribuyan con esta relación (empresa- cliente), mostrando una actitud anticipada a los requerimientos de los mismos (Alles, 2003).

Así como para las organizaciones corporativas es necesario establecer relaciones sólidas con sus clientes, en las organizaciones educativas también existe una fuerte necesidad de establecer vínculos firmes con sus clientes, en este caso, los estudiantes y sus familiares. En las instituciones educativas es importante establecer este vínculo con sus clientes, porque de esta manera pueden mantener su permanencia en la sociedad. Este vínculo se puede establecer entre el cliente y aquellas personas representantes de la institución (profesores y los administrativos). Si las relaciones son firmes entre el cliente y las escuelas, estos vínculos permiten que se transmita el patrimonio y reputación de la escuela a otras personas, por ejemplo,

familiares o amigos (Poole, 2017).

g. Orientación a los resultados.

Esta competencia está vinculada a las decisiones fundamentales de la organización en relación con el logro de objetivos retadores, ya sea en relación a mejorar frente a la competencia, satisfacer necesidades del cliente, entre otros (Alles, 2003). Por tanto, se manifiesta la capacidad de actuar con rapidez y urgencia para favorecer el progreso de la organización.

h. Calidad del trabajo.

Esta competencia involucra poseer una amplia gama de conocimientos del área a cargo para ejecutar acciones que promuevan la excelencia en los resultados esperados cooperando con la organización, consigo mismo, con los clientes y todo aquel que haya participado en un determinado momento (Alles, 2003). Un factor importante para desarrollar esta competencia depende de la compatibilidad que existe entre las características propias del colaborador y la organización (Mateo, Hernández, Neriz y Vilez; 2014). Conjugue una actitud juiciosa, capacidad de compartir conocimientos profesionales, especialmente aquellos conocimientos ganados por la experiencia en un área determinada.

i. Sencillez.

Vinculada a la honestidad, esta competencia construye una relación de confianza entre superiores, personal a cargo y colegas (Alles, 2003). Se evidencia a través de la practicidad en la ejecución de una actividad, economizando en el empleo de recursos.

j. Adaptabilidad al cambio.

Debido a que las organizaciones funcionan como sistemas

complejos vivos, estas pueden adaptarse y crecer, siempre y cuando se hayan establecido determinadas condiciones para su adaptación, incluyendo elementos como flexibilidad, innovación, creatividad y proactividad (Boylan y Turner, 2017). Comprende la capacidad de adecuar su conducta y la de otros de manera ágil (Alles, 2013), frente a las exigencias de diferentes contextos, situaciones y personas, con el propósito de cumplir los objetivos organizacionales.

k. Temple.

Asocia serenidad, prudencia y fortaleza en su actuar ante todo tipo de situaciones (Alles, 2013), particularmente, cuando se atraviesan situaciones difíciles.

l. Perseverancia.

Se manifiesta cuando se mantiene un comportamiento firme y constante en relación al logro de una meta personal u organizacional.

m. Integridad.

Corresponde al reconocimiento de la dignidad y los derechos de los demás, así como a la capacidad de autocrítica, revisando su propia conducta y corrigiéndola, y siendo receptivo a los puntos de vista de los demás (Bosch y Cavalloti, 2016). Es fundamental la coherencia entre lo que se dice y se hace (Alles, 2003), así pues, implica justicia, honestidad, rectitud y probidad.

n. Iniciativa.

La iniciativa personal se relaciona con la proactividad, anticipación, persistencia y orientación al trabajo a largo plazo de cada individuo, asociado con los logros esperados por la organización (Hong, Lian, Raub y Han, 2016; Alles, 2003). Implica, concretamente, al ejecutar decisiones tomadas, al solucionar situaciones difíciles o al buscar nuevas oportunidades.

o. Innovación.

Se considera como un proceso que implica la creación de nuevas ideas, o mejora. Se entiende la innovación como un proceso en curso que implica la creación de nuevas ideas, o una mejora significativa en relación a productos o servicios, procesos en la organización del trabajo, beneficiando a la organización, sus colaboradores y la sociedad en general (Petiz y Duarte, 2017).

Involucra la capacidad de transformar de manera creativa un producto o servicio (Alles, 2003), con soluciones nuevas ante diferentes situaciones según necesidades personales, de la organización, de con los clientes. Consideramos la innovación como un proceso en curso que implica la creación de nuevas ideas, o una mejora significativa, y la puesta en práctica de estas ideas en los productos o servicios, procesos comerciales, la organización de trabajo o el marketing. Además, estas acciones podrían beneficiar la empresa, sus tenedores de apuestas y sociedad en general

p. Flexibilidad.

Implica tolerancia frente a puntos de vista, adecuando su postura y actuar según la situación lo amerite (Alles, 2003), en ese sentido, un modo de desarrollarlo es a través de los trabajos en equipo.

q. Empoderamiento.

Brindar fortaleza y poder a un equipo de trabajo, orientándolo y señalando sus distintas funciones (Alles, 2003), de manera que se pueda beneficiar de las potencialidades de cada miembro del equipo, de ahí la importancia de aplicar estrategias que lo desarrollen, de manera que el colaborador valore la importancia de sus acciones, desarrolle la capacidad de la autoevaluación, y

participe con propuestas innovadoras (Fiore, 2008). De esta manera se logra obtener un cambio en la actitud del colaborador frente a su trabajo, y consecuencia se alcancen mejores los resultados organizacionales.

r. Autocontrol.

Implica ejercer control sobre las propias emociones (Alles, 2003), manteniendo la calma ante situaciones problemáticas, se vincula con la capacidad de resiliencia.

s. Desarrollo de las personas.

Esta competencia está vinculada analizar las necesidades en la organización, para luego, implementar acciones que favorezcan la formación y desarrollo intelectual y moral de otras personas (Alles, 2003). Es una de las competencias que implica una serie de etapas para finalmente lograrlo.

t. Conciencia organizacional.

Implica identificar y valorar los rasgos característicos de la institución (Alles, 2003), como las relaciones de poder entre cada uno de sus miembros; de este modo, es capaz de pronosticar aquello que influirá en los miembros o equipos de esta empresa.

1.1.1.2. Competencias del conocimiento.

Las competencias del conocimiento son un subgrupo de competencias que pertenecen al conjunto de competencias específicas. Estas competencias son características en aquellos colaboradores que laboran en organizaciones donde el conocimiento es un valor agregado, es decir, dado que el conocimiento es el eje central, se comparte con el propósito de mejorar su propio rendimiento, así como el de la misma institución (Alles, 2003). Tal es el caso de las organizaciones educativas, donde el conocimiento es ofrecido a través de un servicio. A continuación, se presentará la lista de competencias

del conocimiento establecida por Alles (2003).

a) *Apoyo a los compañeros.*

Gira en torno a los sistemas de apoyo informales basados en la confianza y el respeto (Alles, 2003), es decir, se presenta como una relación entre compañeros que se retroalimentan mutuamente sobre los resultados en su desempeño laboral.

b) *Autodirección basada en el valor.*

Implica el apoyo mutuo entre compañeros para establecer autodirección (Alles, 2003), donde los colaboradores valoran y aprovechan las alternativas de formación y desarrollo profesional e individual brindada por la empresa puesto que a la larga les otorgará crecimiento y desarrollo personal.

c) *Responsabilidad personal.*

Esta competencia se relaciona con los objetivos compartidos (Alles, 2003), debido a la motivación del colaborador al contribuir de manera personal a su organización, apoyando a sus compañeros y valorando la importancia de la autodirección. Es un compromiso con el mismo colaborado y a los demás; se encuentra asociado al esfuerzo, autonomía, respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social.

d) *Innovación del conocimiento.*

Relaciona tres elementos, improvisación, experimentación, creatividad y contacto directo, en el proceso de creación de conocimiento a partir del conocimiento existente e interacción con personas innovadoras.

e) *Profesionales inteligentes.*

Comprende aquellas capacidades individuales que al integrarse incrementan los niveles del conocimiento, mediante el trabajo de

un equipo de personas calificadas.

f) *Desarrollo de profesionales inteligentes.*

Se manifiesta con una actitud de mejora continua en cuanto al desarrollo de competencias profesionales inteligentes que favorece el logro de resultados, a través de incentivos que incrementan el nivel de compromiso del colaborador.

g) *Competencias de los profesionales del conocimiento.*

Comprende aquellas competencias que los profesionales emplean para integrar, utilizar y compartir conocimiento agregándole valor a los resultados esperados por la organización

h) *Desarrollo de redes flexibles.*

Implica el desarrollo de redes informales de personas que crean ideas innovadoras; son redes inteligentes pues comparten y crean conocimiento para mejorar los resultados de la organización.

i) *Desarrollo de redes inteligentes.*

Implica la combinación de redes rígidas y flexibles con el fin de agregar valor al conocimiento, a través de la integración de estrategias empresariales inteligentes brindados por todos los miembros de la institución.

j) *Conocimiento inteligente.*

Se relaciona con aquel conocimiento que adhiere valor a los objetivos de la organización mediante la gestión del conocimiento. Es compartido a todos los miembros de la organización, incrementando la unión de la comunidad institucional y mejorando sus resultados,

k) *Crear equipos de alto rendimiento que ofrezcan oportunidades desafiantes.*

Se enfoca en el logro de resultados desafiantes y un alto grado de compromiso con la institución, a través del aprendizaje continuo y el trabajo disciplinado en relación a si mismo y al equipo.

1.1.2. Estrategias de desarrollo profesional de colaboradores

Dada la preocupación por la difícil tarea de encontrar talento para lograr los resultados esperados por las organizaciones, la gestión del talento humano presenta una serie de tácticas para superar esta problemática, desarrollando el talento existente en la misma organización.

Este proceso de desarrollo de talento está vinculado a los conocimientos, competencias, valores y experiencias del colaborador (Alles, 2009). Asimismo, en este proceso de desarrollo profesional de los colaboradores se necesita la participación también de los mismos superiores, es decir que tanto el emisor como el receptor forman parte de este proceso, pues quien brinda o gestiona este desarrollo de talento, al ser participe activamente también motiva al receptor, al colaborador a continuar con este proceso de aprendizaje.

En un proceso de desarrollo de competencias están implicados dos niveles, el desarrollo de personas y el desarrollo organizacional. Para Chiavenato (2004), mientras que el primero se enfoca en el aprendizaje individual, en el cómo aprenden y se desarrollan las personas, en el segundo caso se centra en “cómo aprenden y se desarrollan las organizaciones a través de programas de desarrollo y actividades de formación a través del cambio y la innovación” (p.302, 2004). Es decir, que para el desarrollo de competencias organizacionales se necesita diferentes procedimientos y aspectos en comparación al desarrollo de competencias individuales en los colaboradores. Este último requiere de programas de desarrollo y actividades de formación dentro y fuera de la organización. No obstante, ambos contribuyen con la transformación

organizacional.

Estos programas de desarrollo y formación son parte de las estrategias que emplea cada organización según sus necesidades. Según Alles (2005), cada organización, previamente, debe hacer una evaluación de que competencia o competencias deben ser desarrolladas para un óptimo desempeño en un área o puesto que su colaborador o grupo de colaboradores tiene a cargo. Posteriormente, la institución podrá elaborar un plan de desarrollo, tomando en cuenta su presupuesto económico, un adecuado entorno de aprendizaje y un constante seguimiento de este proceso de aprendizaje.

En efecto, Alles (2005) señala tres métodos o estrategias para el desarrollo de competencias en las personas:

- Técnicas de autodesarrollo
- Métodos de desarrollo de personas dentro del trabajo
- Métodos de desarrollo de personas fuera del trabajo

De estos tres grupos, la autora recalca al primero como el más eficaz para este proceso de desarrollo de competencias.

1.1.3. Estrategias de autodesarrollo de competencias

Son el conjunto de actividades ejecutadas fuera del trabajo, y, por lo tanto, no son responsabilidad de la organización, aunque sí son recomendadas con el fin de mejorar una determinada competencia del colaborador, sin embargo, el colaborador es quien decide por voluntad propia llevarla a cabo. La organización hace estas recomendaciones al colaborador para que este sea consciente de sus oportunidades de autodesarrollo, brindándoles información sobre cuáles es la competencia o competencias que debe desarrollar (Alles, 2005). Por otra parte, estas estrategias se complementan con las estrategias de desarrollo dentro y fuera del trabajo. La misma autora señala que estas actividades giran en torno a las posibilidades y preferencias del colaborado. Por ejemplo, si el objetivo fuese el desarrollo de la

competencia *trabajo en equipo*, ella sugiere practicar deportes que impliquen realizar actividades en equipo, de igual manera, al realizar hobbies o alguna otra actividad extracurricular, a través de películas o lecturas, así como el ejercicio de tomar a una persona como referente a través de la investigación, con el propósito de tomarlo como *guía*.

1.1.4. Estrategias para el desarrollo de competencias del personal dentro del trabajo.

Son aquellas actividades que el colaborador realiza dentro acompañado sus funciones cotidianas en una institución. Alles (2005) indica que de la lista de estrategias que propone, las más resaltantes son las de coaching y mentoring.

a) *Coaching/Mentoring.*

En el caso del coaching, este se orienta a la preparación u orientación del colaborador durante un período de tiempo, comprende el entrenamiento diario, así como la retroalimentación efectiva, este coaching puede ser ejercido por el mismo jefe capacitado, o en otros casos, por sus pares, un consultor externo, etc. En el caso del mentoring, este tiene el objetivo de aconsejar y orientar al colaborador con poca experiencia desde la amplia experiencia que tiene el mentor.

b) *Rotación de puestos.*

Esta estrategia se enfoca en la designación de un colaborador a un puesto temporal que no siempre está inmerso en el área en la que laboraba para que pueda optimizar sus capacidades.

c) *Asignación de task forces.*

Comprende la asignación a un puesto de trabajo para realizar una determinada tarea con el fin de mejorar un aspecto de la organización, son puestos de duración no definida.

d) *Asignación a comités.*

Se forman comités con el fin de proponer proyectos que busquen solucionar un problema, en estos comités también se puede asignar a un colaborador en reemplazo de otro.

e) *Asignación como asistentes de posiciones de dirección.*

Se le otorga al colaborador la responsabilidad de ser asistente de un jefe, para que este pueda ser entrenado al observar el comportamiento de este superior,

f) *Paneles de gerentes para entrenamiento.*

Tiene el mismo propósito que el de asistente de dirección, con la diferencia de que el puesto es asignado a un grupo de colaboradores.

1.1.5. Estrategias para el desarrollo de competencias del personal fuera del trabajo

Implica un conjunto de actividades planificadas y orientadas por la organización que pueden ejecutarse tanto dentro como fuera del escenario laboral, así como dentro o fuera del horario de trabajo, con el fin de desarrollar competencias. Para este caso, Alles (2005) sugiere una variada lista de estrategias que se presentará a continuación.

a) *Cursos formales de capacitación o formación.*

Incluyen cursos de posgrado o capacitación seleccionados y remunerados, de manera parcial o total, por la misma organización.

b) *Lecturas guiadas.*

Son lecturas sugeridas por tutores, mentores, coaches, jefes, entre otros.

- c) *Capacitación online.*
Comprende actividades virtuales que permiten al colaborador acomodarse al horario y lugar que se ajuste a sus preferencias.
- d) *Seminarios externos.*
Se caracterizan por su variedad, por tal motivo se requiere de una asesoría previa para su elección.
- e) *Juegos gerenciales.*
El colaborador participa en una situación simulada, con el propósito de que analice y proponga una solución a dicha situación.
- f) *Programas relacionados con universidades.*
Son de gran utilidad como parte formativa del colaborador, no obstante, no siempre está vinculada al desarrollo de competencias.
- g) *Role-playing.*
Tiene como base el entrenamiento a través de la simulación, por lo que se requiere que el participante haya desarrollado ciertas capacidades.
- h) *Licencias sabáticas.*
Se otorga al colaborador un periodo de tiempo remunerado para que disponga de tiempo libre participando en actividades formativas, sin embargo, debido a su alto presupuesto son poco frecuentes en las organizaciones.
- i) *Actividades fuera del ámbito laboral.*
Son actividades de corto tiempo que implican realizar determinadas tareas alejados de su espacio laboral.

- j) *Método de estudio de caso*
Implica resolver casos con más de una solución fuera del ámbito laboral, dirigido por un especialista.
- k) *Codesarrollo.*
Son actividades desarrolladas de manera conjunta bajo la orientación de un instructor, esta capacitación gira en torno al desarrollo de competencias, buscando la reflexión del colaborador sobre sus propias acciones.

1.2 EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

En la actualidad se presenta un constante debate en diferentes países sobre los fines, enfoques y políticas educativas para mejorar el sistema educativo; entre estos aspectos, se resalta aquellos que se vinculan con el desempeño y desarrollo profesional docente dado que los docentes mantienen una relación directa con la calidad de educación que reciban los estudiantes (Campbell, 2017).

En ese sentido, el desarrollo profesional docente es un proceso de transformación de concepciones y prácticas sobre pedagogía, metodología y didáctica, según las necesidades e intereses de la sociedad (Castro y Martínez, 2016). Este desarrollo implica una importante participación por parte de la misma institución y el mismo sistema educativo. Si se tiene como propósito el conseguir alcanzar los estándares de calidad educativa para los estudiantes, se necesita, en consecuencia, implementar mayor cantidad de estrategias alternativas que promuevan el desarrollo profesional docente.

1.2.1. El Desarrollo Profesional Docente: Competencias docentes

Una problemática actual gira en torno a las competencias que un maestro debe poseer. A causa de los vertiginosos cambios que se han ido

sucediendo a nivel mundial, en relación a la tecnología, las demandas de la sociedad y, en consecuencia, las nuevas condiciones de enseñanza que requieren los estudiantes en la escuela, las competencias profesionales de un docente implican una variada serie de conocimientos, valores, habilidades pedagógicas, habilidades comunicativas, psicológicas y tecnológicas (Kirilova, 2016). Sobre todo, cuando el contexto socio económico demanda personas competentes laboralmente, en otras palabras, si la formación de los estudiantes implica el desarrollo de competencias, con más razón el docente debe haberlas desarrollado para emplearlas en su práctica docente.

Asimismo, en base a diferentes investigaciones sobre el desempeño docente, se pueden distinguir cinco dimensiones que giran en torno a las competencias docentes (Harju & Niemi, 2016): diseño de su propia clase, trabajo cooperativo entre docentes, compromiso ético en su práctica, atención a la diversidad de los estudiantes y, finalmente, aprendizaje profesional docente.

En ese sentido, Ospina (2014) alude que el docente, considerado como agente de cambio, debe desarrollar determinadas competencias para ejercer un mejor desempeño en el aula. Estas competencias se muestran en el siguiente orden

1. Trabajo colaborativo, flexible y abierto.
2. Integración
3. Apertura a desarrollo de aptitudes
4. Creatividad e innovación
5. Atención a la diversidad estudiantil
6. Participación activa en la comunidad
7. Desarrollo personal

Al mismo tiempo, Botero (2007) coincide y complementa la serie de competencias mencionadas líneas atrás, señalando que las competencias con mayor demanda en la sociedad del conocimiento son: autonomía (capacidad de autorreflexión y actuar con libertad y autocontrol), democracia (desarrollo de escenarios que promuevan participación),

calidad (formación de calidad a través de la capacitación) y formación integral (enriquecimiento del proceso de socialización del estudiante con valores éticos y morales).

Todas las competencias docentes tienen como propósito “involucrar nuevos diseños curriculares abiertos, interdisciplinarios y holísticos que “enseñen a pensar”” (Oviedo, 2009, p.83) a los estudiantes, por tanto, también implica abandonar prácticas y modelos tradicionales en la formación docente.

A pesar de que existen investigaciones que muestran las competencias requeridas en el docente en el catálogo de perfiles ocupacionales del MINTRA (2014), todavía se encuentra en proceso de implementación la definición del perfil ocupacional por competencias vinculado a la enseñanza.

No obstante, existe correspondencia entre las competencias específicas para el docente y las competencias cardinales y del conocimiento, señaladas con anterioridad. En ese sentido, se puede deslindar que para el desarrollo profesional docente se requieren, en un primer caso, de competencias cardinales relacionadas con compromiso, integridad y orientación hacia el cliente, y en segunda instancia, competencias del conocimiento relacionadas con innovación del conocimiento, profesionales inteligentes y creación de equipos de alto rendimiento, que ofrezcan oportunidades desafiantes al docente en una institución educativa de Educación Básica Regular.

1.1.2. Estrategias de desarrollo profesional en los docentes

Muchas investigaciones señalan que el desarrollo profesional docente involucra el desarrollo de competencias pedagógicas requeridas para la enseñanza de los estudiantes, así también, estas competencias son desarrolladas en un ambiente que genera interacción social en una comunidad educativa, por el contrario, este proceso no siempre se ejecuta de manera planificada o formal (Matherson & Windle, 2017). No obstante, para Matherson y Windle (2017), entre las estrategias más

empleadas en el desarrollo profesional docente se encuentran el coaching, mentoring, asesorías o capacitaciones y estrategias tecnológicas. De la serie de estrategias mencionadas existe mayor inclinación a aquellas que implican participación activa y experiencias prácticas debido a que generan mayor motivación en el docente pues perciben mayor dominio sobre su propio desarrollo profesional.

Asimismo, Raspa (2011) concuerda y recomienda las estrategias señaladas y agrega otras más, para desarrollar talento en los docentes: entre ellas se encuentra el empowerment, que, así como las estrategias ya mencionadas tiene como foco perfeccionar “el liderazgo, la cultura organizacional y el desarrollo organizacional” (Raspa, 2011: p. 9) del personal docente. Asimismo, diferentes investigaciones presentan la inclusión de variaciones creativas en la puesta en uso de estrategias conocidas en el desarrollo profesional docente.

Una de las estrategias que últimamente se frecuenta en las escuelas de Finlandia es el mentoring entre pares, particularmente, durante los procesos de inducción docente. Por otro lado, este proceso se desarrolla a través de equipos docentes; un grupo de docentes más experimentados y otro de docentes con poca experiencia, quienes voluntariamente participan, este proceso es efectuado una vez al mes por las tardes fuera de la escuela (Geeraerts et.al., 2015). Esta estrategia, como se ha mencionado previamente tiene el fin de desarrollar competencias profesionales, sobre todo en los docentes novicios. Esta práctica trae consigo diversos beneficios para la organización educativa y para los mismos docentes, quienes incluso pueden lograr una línea de carrera como docentes mentores o expertos.

Por otro lado, en Chile, para perfeccionar la práctica docente, se implementó un modelo de pasantía, en el que los docentes participaban como escolares de un programa académico extracurricular. Este modelo se desarrolló con el fin de que los profesores desarrollaran competencias a través del aprendizaje por observación y que incluyeran lo aprendido a

su práctica docente, teniendo como referente al docente encargado del programa (García & Arancibia, 2007). De esta manera, al ejecutar esta estrategia creativa se pudo apreciar un resultado favorable en el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de lo mencionado, cabe resaltar que un proceso de desarrollo de competencias involucra, además de la capacidad de poder hacer y actuar, un alto grado de compromiso, de voluntad para lograr esta transformación en el comportamiento, pues a través de él se puede evidenciar el nivel de logro de una competencia. Asimismo, un aspecto particular en el desarrollo profesional docente radica en las actitudes que muestran los docentes en este proceso, muchas veces marcado entre los docentes novicios y con experiencia. Un estudio comparativo sobre la trayectoria docente muestra que mientras los docentes novicios presentan mayor apertura a los procesos de aprendizaje, el docente experimentado muestra una actitud reflexiva sobre su propia práctica docente, o asume un dominio superior, por lo tanto, actúa reacio a cambiar su práctica profesional (Brody & Hadar, 2013).

Dicho esto, el desarrollo profesional docente engloba una serie de aspectos que requieren ser atendidos para que se cumpla de acuerdo a las expectativas organizacionales educativas. Por ejemplo, una institución consciente de las demandas de la sociedad del conocimiento y promotora de herramientas necesarias para el desarrollo profesional de sus docentes, así como de docentes capacitados y dispuestos a participar de un proceso de aprendizaje que contribuya con la optimización de sus competencias.

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo de esta investigación se pasa a describir y explicar los procesos metodológicos que se efectuarán para recoger y analizar los datos recopilados, en ese sentido, se procederá a detallar el enfoque, método, objetivos de la investigación, técnica, instrumento, informantes, categorías y subcategorías.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO

La experiencia de desarrollo profesional docente, analizado desde las percepciones de los docentes en la educación básica peruana es un tema enriquecedor para este ámbito. El gestor o el equipo gestor en la escuela podrán entender mejor la experiencia por la que pasa su personal docente en el proceso de desarrollo profesional, y por consiguiente podrá brindarle las herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias, que a su vez beneficiarán a la institución. En consecuencia, Runhaar & Sanders (2016) señalan que, al ofrecer oportunidades de desarrollo profesional al docente, también se está contribuyendo con el logro de las metas de la escuela, por ello resulta necesario enfatizar, por un lado, en programas educativos para que los docentes no solo puedan tomar nuevos cargos, sino también cooperar con sus pares e intercambiar ideas con el fin de integrar diferentes disciplinas en la práctica efectiva orientada a la educación.

Por tal motivo, se propone en el presente trabajo desarrollar una investigación en torno al siguiente problema: ***¿Cuáles son las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima?***

Esta investigación responde a la línea de investigación: Formación y desarrollo profesional en el campo educativo, una de las tres líneas presentadas en la Maestría de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, para la mención en Gestión de la Educación. A su vez, se encuentra dentro del eje El capital humano de las organizaciones educativas. Esta línea resalta el conocimiento como un valor intangible dentro de toda organización educativa a través del desarrollo profesional docente bajo la gestión del talento humano en una escuela, para promover el conocimiento y el desarrollo de competencias.

Objetivo general:

- ✓ Analizar las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima.

Objetivos específicos:

- ✓ Describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias cardinales relacionadas al compromiso, integridad y orientación al cliente de en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima.
- ✓ Describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias del conocimiento relacionadas a la innovación del conocimiento, profesionales inteligentes y equipos de alto rendimiento que ofrezcan oportunidades desafiantes en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular en Lima.

2.2. ENFOQUE, NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación pertenece al enfoque cualitativo, de tipo empírico, basada en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin modificar sus condiciones (Arias, 1998). Dado que las investigaciones cualitativas describen detalladamente situaciones, recolectando experiencias, actitudes, pensamientos, y reflexiones de los sujetos (Sandín, 2003), fue posible efectuar este estudio con el propósito de rescatar y analizar las percepciones de docentes sobre su experiencia en un programa de desarrollo profesional. Este enfoque de investigación estudia un fenómeno en su contexto natural examinando e interpretándolo de acuerdo con las personas implicadas.

Esta investigación se desarrolló utilizando el método fenomenológico, enfocado en la comprensión a fondo de la experiencia humana investigada (Ayala, 2008). Este método hizo posible el estudio del fenómeno tal y como ha sido experimentado, vivido y percibido por las personas (Martínez, 2014), pues se analiza cómo los docentes perciben su desarrollo profesional a partir de su experiencia en una organización educativa. Este método tiene como propósito el estudio de experiencias a través de la descripción de las percepciones, del significado que le dan a esta experiencia los sujetos informantes (La Torre, 1996). Por este motivo, resulta productiva la aplicación de este método al analizar las percepciones docentes sobre su desarrollo profesional, fenómeno examinado que tuvo como escenario una escuela de Educación Básica Regular. El proceso de una investigación fenomenológica abarca, en una primera etapa, el abandono de todo tipo de prejuicios para poder insertarse en el mundo del entrevistado. Posteriormente, se revisa la teoría con la que dispone para alcanzar una mejor comprensión sobre el fenómeno, para luego seleccionar aquellos significados relevantes para la investigación (La Torre, 1996).

2.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Para organizar, dirigir y optimizar el trabajo de los docentes fue necesario antes establecer políticas pertinentes, de manera que haya conexión entre su

desempeño esperado y las metas de la institución, de esa manera, se evita la fuga de talento docente. En ese sentido, para desplegar un programa de desarrollo profesional docente, es necesario determinar un perfil docente, en el que se establezca las competencias docentes que se espera alcanzar.

En consecuencia, partiendo de la clasificación de competencias señalada por Alles (2003) y de las principales competencias docentes requeridas en la actualidad (Kirilova, 2016; Harju & Niemi, 2016; Ospina, 2014 Botero, 2007; Oviedo, 2009), se establecieron las siguientes categorías y subcategorías preliminares para esta investigación.

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	
Competencias cardinales	Compromiso	Manifestado a través del sentido de pertenencia del docente y ética en su práctica.
	Integridad	Focalizada en la honestidad, rectitud y probidad.
	Orientación al cliente	A través de la satisfacción de las necesidades del estudiante o de todos aquellos que contribuyan con esta relación.
Competencias del conocimiento	Innovación del conocimiento	Creación de conocimiento a partir del conocimiento existente e interacción con personas innovadoras a través de un aprendizaje profesional continuo.
	Profesionales inteligentes	Capacidades individuales que al integrarse incrementan los niveles del conocimiento y aptitudes, mediante el trabajo de un equipo de personas calificadas.
	Equipos de alto rendimiento	Capacidad de ofrecer oportunidades desafiantes creadas en equipos en una institución educativa.

Elaboración propia

Luego de hacer el procesamiento de la información, se pudieron hallar categorías emergentes, tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorías emergentes

Categorías emergentes
Liderazgo de la directora
Coaching entre pares
Bienestar socioemocional

Elaboración propia

2.4. PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La institución seleccionada para este trabajo de investigación gestiona una red de colegios a nivel local. Presenta un área de Recursos Humanos, la que a su vez se despliega en otras dos áreas, un área de Bienestar y un área de Clima. El área de Bienestar vela por asegurar que los colaboradores del colegio cuenten con los beneficios de ley. Por otro lado, hasta hace unos años existía el área de Capacitación que se encargaba de desplegar las capacitaciones de los docentes durante el año, las cuales, casi siempre, eran presenciales, respondiendo a las necesidades que el sistema del colegio iba identificando que podrían tener los docentes.

Hasta 2016, estas capacitaciones estaban centradas en la propuesta del colegio, la parte metodológica, dominio de área, en términos de contenido, y hasta mediados del mismo año, se ha implementado el área de Desarrollo Personal, para promover estrategias relacionadas al desarrollo personal docente, esto a consecuencia de lo que pasó en el 2015, donde se había identificado una problemática: los profesores necesitaban más capacitaciones para alcanzar un nivel de excelencia que la institución solicitaba, dado el tipo de metodología, los docentes requerían obtener diferentes herramientas, sin embargo había muy poco tiempo para trabajarlas y las capacitaciones de inicio de año eran muy exhaustivas para el mismo docente. En ese sentido, se planteó como objetivo tratar de implementar una estrategia que se llamó Ecosistema del Desarrollo del Profesor; caracterizada por ser excelente, escalable y atractiva. El propósito de esta estrategia era capacitar a los docentes con calidad, a nivel de todas las sedes de esta red de colegios, de esa manera se motivaría la asistencia de los docentes.

Desde entonces se ha implementado este ecosistema que se ha planteado terminar de ser diseñado en 2020. En ese ecosistema se plantearon tres objetivos, uno de ellos era definir el contenido de las capacitaciones, por ese motivo se hizo una revisión o reestructuración del marco de buen desempeño docente. Es así como nace la línea de carrera, a través de tres niveles: Profesor nivel 1 (recién egresado), nivel 2 (Experto) y nivel tres (Mentor).

Esta nueva estrategia busca que el docente pueda sentir que su esfuerzo, desarrollo y aprendizaje en las capacitaciones influye en su crecimiento personal dentro de esta organización. Para que la estrategia se pudiese diversificar a lo largo del año, se planteó diversificar las capacitaciones en cuatro modalidades: la modalidad de grupo, la de profesor a profesor (para promover más el trabajo de pares), el coaching a cargo de los coaches y el aprendizaje independiente (para promover más el aprendizaje autónomo, a través de cursos en línea y plataformas). Estas cuatro modalidades tienen versiones presenciales y virtuales, que todavía están en proceso de reordenación y articulación.

Debido a que la estrategia de Ecosistema del Desarrollo del Profesor se está todavía implementando, es poco conocida formalmente por los docentes de esta red de colegios. Asimismo, actualmente, cabe resaltar que el marco de buen desempeño presenta una lista de dominios, entre ellos se encuentra el de Desarrollo Personal que también está en proceso de construcción.

Cabe resaltar que otra de las estrategias que se ha implementado en esta red de colegios está vinculada a brindarles autonomía a los equipos directivos de cada sede para implementar talleres, charlas, entre otras actividades; según las necesidades que el equipo directivo haya detectado en su equipo docente (debido a la particularidad que presenta cada una de las sedes).

2.5. INFORMANTES

Debido a la naturaleza de esta investigación cualitativa, se tomó como informantes representativos a seis (6) docentes, de una de las sedes de esta red de colegios privados de Educación Básica Regular (EBR), la que cuenta

con una población total de treinta y dos (32) docentes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. Los informantes representativos fueron seleccionados bajo un determinado número de criterios establecidos con el fin de obtener de ellos información relevante en relación con los objetivos de la investigación (Vieytes, 2007).

En este caso, para la selección de los seis informantes (Véase la Tabla 2) se consideraron los siguientes criterios: (I) Tipo de escuela, (II) temporalidad laboral, (III) tipo de tutoría y área asignada en la escuela.

- Tipo de escuela

Este criterio se consideró con el fin de conocer la experiencia docente en un programa de desarrollo profesional aplicado en un escenario de la escuela privada.

- Temporalidad laboral

Para analizar la valoración de los cambios significativos en el programa desde diferentes momentos, se seleccionaron docentes con más de un año de servicio de esta red de colegios. A pesar de que la sede elegida para esta investigación contaba con dos años de funcionamiento, parte de sus docentes contaban con más de dos años sirviendo a esta red de colegios. Esto debido a que la red de estos colegios contaba con siete años desde su creación y sus docentes tienen la posibilidad de solicitar su cambio a cualquiera de las sedes de esta red.

- Tipo de tutoría y área asignada en la escuela

Criterio que permitió analizar las semejanzas y diferencias entre las experiencias de docentes en este programa de acuerdo a la especialidad o área académica a la que pertenecían y según el tipo de responsabilidad de tutoría asignada por la institución.

Por otro lado, para la selección de docentes informantes, se excluyó del grupo de dieciocho (18) docentes que cumplían con dichos criterios de inclusión a los docentes que no contaban con disponibilidad en el momento de las entrevistas.

Las entrevistas se desarrollaron en el mes de octubre de 2017. Se

coordinaron las entrevistas con el equipo directivo y se llevaron a cabo en uno de los ambientes de la institución. La investigadora explicó a cada participante el propósito de la entrevista y la investigación, así como las disposiciones para su ejecución.

Tabla 3. Caracterización del perfil del informante

Código	Sexo	Edad	Años de servicio en la red	Años de servicio en la sede	Áreas asignadas	Tipo de tutoría	Nivel
E1	F	31	2	2	Todas las áreas	Tutora	Primaria
E2	F	25	4	2	Todas las áreas	Tutora	Primaria
E3	F	40	5	2	Ciencia	Tutora	Secundaria
E4	F	30	5	2	Ciencia	Tutora	Primaria-Secundaria
E5	F	40	2	2	Inglés	Cotutora	Primaria-Secundaria
E6	M	35	2	2	Artes Plásticas	Tutor	Primaria-Secundaria

Elaboración propia.

2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas que se plantearon en un inicio para esta investigación fueron: la entrevista a profundidad y la revisión de documentos. Asimismo, los instrumentos propuestos inicialmente fueron: el guion de entrevista y el cuadro de clasificación de categorías (Arias, 2006).

En el primer caso, se elaboró un guion de entrevista con preguntas que permitieran profundizar la investigación de acuerdo a las categorías preliminares señaladas en la investigación (Arias, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2007; Vieytes, 2004). Este guion de preguntas se caracterizaba por ser flexible, con el fin de que durante la entrevista fuese posible agregar preguntas adicionales que el entrevistador considerara necesarias para aclarar u obtener mayor información sobre el tema

investigado.

En el segundo caso, se propuso inicialmente como instrumento un cuadro de clasificación de categorías (Arias, 2006) para analizar los documentos de la institución relacionados al programa de desarrollo profesional docente.

a) Entrevista a profundidad.

La entrevista a profundidad se apoyó en un guion flexible de preguntas, adaptable al orden de temas que vayan surgiendo durante la entrevista, para aclarar u obtener mayor información (Arias, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Para esta entrevista se formularon diez preguntas que se desprendían de las categorías y subcategorías preliminares.

b) Revisión de documentos.

La técnica de revisión de documentos, que presenta como instrumento una matriz de análisis documental (Arias, 2006), inicialmente se planteó aplicar al plan del programa de desarrollo profesional docente (objeto de estudio) para contextualizar la información recogida en las entrevistas. Sin embargo, al hacer la solicitud de este documento, la institución señaló que el colegio recientemente había creado una nueva área que se estaba encargando de implementar este programa, y que no existía todavía un documento oficial con toda esta información. En ese sentido, se planteó una pequeña entrevista con la jefa de esta nueva área para recoger información general sobre este programa.

2.7. PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para la elaboración de cada instrumento se tomaron en cuenta los lineamientos señalados por los autores previamente mencionados. En el caso del guion de entrevista, este fue diseñado en función a las características de una entrevista a profundidad, por ello las preguntas se caracterizan por ser generales pues durante la entrevista se irán agregando más preguntas que permitan indagar más sobre un detalle específico y necesario para la investigación.

En el caso de la matriz de análisis documental, fue necesario categorizar los ítems que emplearían para el análisis del plan del programa de desarrollo profesional docente, ya que esta información serviría para contrastar lo mencionado por los docentes en las entrevistas.

En cuanto a la validación, el guion de entrevista y la matriz de análisis documental fueron validados por dos docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú y especialistas en la construcción de instrumentos para el recojo de información cualitativa.

En un primer momento, se le facilitó a cada juez la matriz de coherencia de la investigación, el diseño del instrumento, el guion de entrevista a evaluar, la hoja de registro del juez y el protocolo de entrevista.

La guía de entrevista solo tuvo una observación por parte de uno de los especialistas sobre el número de preguntas y sobre la relación de una de las preguntas con una de las categorías, por lo que se realizaron los ajustes necesarios en cuanto al número de preguntas, no obstante, sobre la pregunta observada, esta se mantuvo, debido a que guardaba relación con más de una categoría y a su vez era necesaria para la recolección de información.

2.8. PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de la información recogida, el análisis de datos implicó un proceso cíclico interactivo dada la naturaleza del enfoque (Latorre, 2005). Este proceso tuvo como primer paso codificar cada una de las entrevistas y efectuar su respectiva transcripción, y, posteriormente, categorizar dicha información para su descripción, análisis e interpretación (Vieytes, 2004). Para el proceso de categorización, se inició con la identificación de ideas clave que reincidían en cada una de las entrevistas, luego se procedió a agruparlas según el grado de similitud que compartían. Posteriormente, se relacionaron estas agrupaciones con las categorías preliminares, en esta etapa se hallaron la mayoría de las categorías propuestas, sin embargo, se encontraron categorías emergentes. Para la categorización de esta información se empleó un programa de procesamiento de información, en este caso, el Atlas. Ti. Este programa facilitó el análisis de los resultados, a partir de las coincidencias en los códigos hallados en cada una de las entrevistas.

2.9. PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN

Previamente a las entrevistas, se envió una solicitud para realizar esta investigación acompañada de una carta de compromiso a la institución donde se garantizaba emplear la información recogida solo para los requerimientos de esta investigación. Asimismo, se informó a los docentes que participaron sobre los objetivos de la entrevista y la finalidad de la investigación, así como los temas que se abordarían, la cantidad de preguntas, duración de la entrevista y el procedimiento en la entrevista. En este sentido, se entregó el Protocolo de Consentimiento Informado a cada docente informante, solicitando su autorización para el recojo de información (ver apéndice 3).

De acuerdo con el reglamento de Vicerrectorado de Investigación PUCP (2011), se respetó la autonomía e integridad de los informantes, protegiendo la identidad del participante y la confidencialidad de la información recogida al difundir este informe de investigación.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los resultados de la investigación, según las categorías y subcategorías preliminares y emergentes, así como su relación con los objetivos determinados y el marco teórico.

3.1. CATEGORÍAS PRELIMINARES

a) *Compromiso*

En las entrevistas se pudo hallar que el nivel de compromiso docente está estrechamente vinculado a la motivación. No obstante, a pesar de que en el programa de desarrollo profesional se menciona que el compromiso si es estimulado en la institución, los docentes entrevistados no perciben el impacto del desarrollo de esta competencia.

De acuerdo a lo respondido por diferentes docentes, se pudo determinar que para que el compromiso sea percibido en la institución, debe haber un agente motivador que lo genere. En ese sentido, resaltaron dos tipos de agentes motivadores. El primero está vinculado estrechamente a los estudiantes, dado que los docentes perciben que en su relación con los estudiantes va más allá de su trabajo, por ello este compromiso además de vincularse con la responsabilidad laboral, también está estrechamente vinculada a lazos afectivos. De acuerdo a Lin (2007, citado por Tormo y Osco, 2011), cuando el compromiso es afectivo, el colaborador muestra mayor disposición de compartir sus conocimientos. Asimismo, la misma relación compromiso- afectividad se

percibe con los docentes compañeros y equipo directivo, en cuanto al agente motivador principal. Así lo señalan en las siguientes citas:

E6: Ese compromiso sale porque tú ves un ideal mucho más grande [...] Yo considero que yo estoy aquí porque voy a dejar una huella. Yo quiero que ellos [estudiantes] me recuerden como yo recuerdo mis profesores.

E1: El equipo directivo nos une con actividades [...] más que nada al inicio de año. Todas esas oportunidades nos brindan el colegio.

No obstante, cuando este vínculo de afectividad y empatía no se percibe por el docente, este pierde gradualmente interés por su trabajo con la institución y por lo tanto las garantías de su permanencia van desvaneciéndose conforme pasa el tiempo. Así lo menciona uno de los docentes:

E3: A mí no me gusta trabajar bajo presión, yo he estado aquí porque hasta ahora no siento presión, sigue así [el acompañamiento de su coach], llega diciembre y me voy.

En ese sentido, se puede señalar que cuando el docente percibe que el compromiso no es recíproco en la institución, el vínculo de compromiso se debilita, a pesar de que el equipo directivo de la institución se preocupa por incrementar los niveles de compromiso con sus docentes a través de charlas o actividades de integración. Es así el caso mencionado líneas arriba, donde la docente percibe que su desempeño ha cumplido con las exigencias de la institución durante todos los años que ha permanecido en la institución, sin embargo, en ese momento siente que la exigencia es mayor en sus acompañamientos en clase por parte de su coach, de quien señala no recibe las herramientas necesarias para desenvolverse, así como empatía con las dificultades que se presentan en su desempeño. La docente alude a que esta situación surgió a raíz de la escasa coordinación que hubo en el proceso de sustitución de coaches de su especialidad, y del corto tiempo que tuvo su últimas coach segunda para evaluar los criterios que habían quedado pendientes sobre su desempeño en el aula. En este caso, el coaching impartido con la docente se desarrolló descuidando el objetivo principal del coaching, aconsejar, orientar y brindar la retroalimentación efectiva en un período de tiempo ideal (Alles, 2005), ya que el coaching se enfocó en cumplir con el número de acompañamientos establecidos por la institución en un escaso

tiempo, pues se acercaba la fecha límite de estas visitas.

Por otro lado, un segundo agente motivador es vinculado con los acuerdos por escrito con la institución, como el contrato de trabajo, que forma parte de una evidencia del compromiso de trabajo que asume el docente con la institución, por ello está arraigado a su responsabilidad. Por otro lado, como un siguiente agente motivador secundario se encuentra la línea de carrera docente que imparte la institución. Esta línea de carrera es percibida como una oportunidad para ascender como docente (según su grado de experiencia y dominio de área) y a su vez incrementar de forma gradual su ingreso salarial.

De acuerdo a la institución, el compromiso es estimulado por la institución a través de la aplicación de diferentes estrategias, no obstante, la mayoría de docentes entrevistados no es consciente de su desarrollo, ni de su impacto en su desarrollo profesional, por lo tanto se puede deslindar que estas estrategias no están funcionando de acuerdo a las expectativas de la institución.

b) Integridad

Las respuestas en relación a integridad permitieron conocer las percepciones de los docentes sobre el desarrollo de esta competencia en la institución. En este caso, dentro del programa de desarrollo profesional, la institución les brinda la facultad a los equipos directivos de desarrollar actividades que consideren necesarias para promover las competencias docentes que contribuyan con su desempeño docente en la institución.

En las entrevistas, los docentes respondieron a estas preguntas, vinculando esta competencia con los valores. Es así el caso en que los docentes señalan que, a través de charlas o reuniones de pequeñas lecturas, implementadas por iniciativa del equipo directivo de esta sede, pueden reflexionar sobre los valores en general o a veces sobre un valor en específico, y esto a su vez implica para ellos reflexionar sobre sus actitudes respecto a sí mismos y con los demás, dentro y fuera del colegio. En coincidencia con Bosch y Cavalloti (2006), se enfatiza en el reconocimiento de la dignidad y derechos de sus compañeros, como los propios en cada docente, se desarrolla la capacidad de autocrítica. Así lo mencionan en las siguientes citas:

E1: También. La miss, por ejemplo, la directora siempre trata de hacernos, en

esas capacitaciones que dicta ella, siempre ella trata de buscar, mostrarnos una cita pequeña de reflexión [...] Es algo que...que me gusta de ella. Siempre en sus capacitaciones, ella dice "Chicos, en El Comercio, en El Comercio he visto esto y lo he traído para ustedes, y, nos da, a toditos nos entrega, así chiquito, en letra corta, y siempre la analizamos, lo compartimos, y de verdad, eh, ¿no? te da una enseñanza [...] te deja algo, ¿no?

Asimismo, señalan estar satisfechos con el manejo de este tipo de estrategias, pues aporta con su bienestar emocional.

Por otro lado, la institución también imparte pequeñas capacitaciones para presentar los valores institucionales, los que, además de ser compartidos entre los docentes, también, deben ser incluidos en todo momento que se dirijan a los estudiantes. Estos valores siempre se recalcan, en el caso de los docentes, a través de reconocimientos al docente más representativo de cada valor, el que es elegido de manera democrática en una reunión general con los docentes. Asimismo, estos valores, también debe ser promovidos por los docentes, especialmente, durante las horas de Consejería o de Tutoría, y durante las horas de clase de un curso, ya sea como parte del tema de la clase o como parte de una reflexión sobre un incidente relacionado a la actitud de los estudiantes. De esta manera, el docente, al trabajar estos valores frecuentemente con sus alumnos, lleva esta misma práctica fuera de la institución, y las aplica en otras circunstancias dentro de su propio hogar. Esta es una característica importante de esta competencia, de acuerdo a Alles (2003), ya que se evidencia la coherencia entre lo que dice y se hace.

E1: Siempre nos enfatizan trabajar los valores en todo momento.

E4: Siempre, desde que inicia hasta que termina la clase. Los valores están pegados en el aula. Aplicamos estos valores en cualquier momento [...] Lo aplico también con mi hijito. [...] Se escoge en un papelito el profesor que se acerca más a un valor y luego se hace un reconocimiento.

Cabe resaltar que el desarrollo de esta competencia en el docente implica no solo un aporte en su formación personal, sino también, dado que es un modelo para el alumnado, ya que el docente al ser coherente entre lo que verbaliza y ejecuta (Alles, 2003), refuerza la práctica de estos valores que, como menciona Botero (2007), aportan con el proceso de socialización del estudiante, y mitigan

la crisis de valores éticos y morales de la sociedad.

Las estrategias desplegadas para desarrollar esta competencia son efectivas, pues los docentes no solo perciben el desarrollo de esta competencia, sino también la ponen en práctica fuera de la institución, llevándola a un nivel más personal.

c) Orientación al cliente

Como lo menciona Alles (2003), la orientación al cliente está estrechamente relacionado al satisfacer las necesidades del cliente, incluso a través de terceros que se vinculan con el bienestar del mismo. En ese sentido, Poole (2017), señala que en las instituciones educativas, se consideran como clientes a los estudiantes y sus familiares. De acuerdo a los docentes, el satisfacer las demandas del estudiante está estrechamente vinculado al desempeño docente. Es decir que la misma vocación por ser docente implicaría tomar atención y cuidado por el bienestar del alumnado. Por lo tanto, para los docentes de esta institución, el desarrollo de la competencia *Orientación al cliente* es una labor que el mismo docente desarrolla por propia iniciativa, no obstante, la institución refuerza esta labor a través de requerimientos o normativas en relación al vínculo entre docente y estudiante, y no como parte del programa de desarrollo profesional. De acuerdo a los hallazgos, esta competencia se evidencia cuando es el mismo docente quien busca conocer más sobre el estudiante a través de una comunicación constante, principalmente con los padres de familia, y con el apoyo del departamento de psicología del colegio.

E6: Yo creo que tienes que involucrarte con el chico, preguntarle qué le pasa [...]. El docente se tiene que involucrar.

E1: No solo te vas a darles conocimiento (Al estudiante), sino también te preocupas por el otro lado... Exacto, vamos más allá, sí, es cierto, ¿no? A veces nosotros podemos saber, eh, como dicen, ¿no? detrás de un niño siempre va a haber algo. Si hay un cambio entre ellos, estuvo muy bien su rendimiento y hubo un baja de, bajó las notas, o sea, es por algo. A veces, de repente, yo no voy a saber de todo porque hay mamás que directamente hacen cita con la psicóloga, a veces por situaciones que los padres... la psicóloga va y me cuenta, ¿no? Ha pasado esto, esto. Ah, con razón, ¿no?, yo veo ya. El poder enterarme de ciertas cosas, ¿no? Porque a veces, si hay papás que van directamente a la psicóloga, ¿no? Por algo que ha sucedido en casa...

En ese sentido, como lo señala Poole (2017), los docentes recogen información sobre el ambiente en el que viven los estudiantes, cambian sus métodos de enseñanza para ajustarlas a las necesidades particulares de sus estudiantes, y están atentos y receptivos a los intereses y puntos de vista de los padres, como lo menciona la cita anterior.

La información que los docentes recogen permite conocer los factores que están influyendo en los cambios del nivel de rendimiento de los alumnos, en ese sentido, al conocer y comprender la realidad de alumno, pueden implementar estrategias para mejorar el desempeño del estudiante. Al poder ser partícipe del bienestar emocional del estudiante, los docentes perciben altos niveles de satisfacción, reafirmando que es parte de su labor como docente, así lo menciona uno de los entrevistados en la siguiente cita:

E1: Me llena, ¿no?, me llena de tranquilidad, me llena de alegría, también. Porque no tan solo es un tema de actitud. O sea, a veces... no sé si es en general, en todas, pero yo siempre en la anterior que he enseñado en el nido... pero yo siempre he dicho, yo tan solo no soy maestra, yo no tan solo brindo conocimientos, sino también es importante que mis niños sean niños felices y siempre se lo digo a los padres.

Cabe señalar que para el desarrollo de esta competencia, debido a la orientación que le da el docente desde su formación, sería ideal que esta competencia fuese estimulada desde una perspectiva social y psicológica dentro del programa de desarrollo profesional, de esa manera tendría mayor impacto en el desempeño docente.

d) Innovación del conocimiento

La innovación del conocimiento está vinculada a los aprendizajes obtenidos a partir de las capacitaciones y reuniones por equipos de área y de grado; como lo menciona Alles (2003), esta competencia se desarrolla a raíz del trabajo e interacción con personas innovadoras. En esta institución los docentes participan periódicamente en capacitaciones organizadas por la misma red de colegios. En febrero se imparte la capacitación más extensa para docentes, en un inicio diversificada para docentes nuevos y docentes con mayor antigüedad en el colegio, asimismo los miembros del equipo directivo son designados a formar parte de estos grupos, compartiendo estas

capacitaciones y participando junto a los docentes receptores. En ese sentido, los docentes señalan estar en constante aprendizaje, ya que, en comparación a otras instituciones, consideran que las estrategias compartidas en estas capacitaciones son beneficiosas para el aprendizaje de los estudiantes, permiten que en sus clases los alumnos tengan mayor participación, y en consecuencia sea mucho más viable el logro de las competencias a desarrollar en los estudiantes.

E5: Entonces para mí que los chicos sean tan activos, los chicos tengan tanta palabra y ellos piensen, era bastante diferente para mí, porque normalmente los chicos esperan que los profesores les digan las cosas, pero aquí hace como que el estudiante piense. Diferente de un lugar donde ya te plasman, tienes que hacer esto, es así, así, así, así. No hay tanto análisis y no hay tanto pedir opinión, pedir... cómo acá. Aquí, "ya acuérdate de eso, acuérdate de ello", eh, "¿cuál es tu idea general sobre es? discute con tu compañero sobre eso y después de esa discusión que otra persona venga, uno del grupo venga y exponga".

Por otro lado, al compartir la capacitación con docentes de diferentes sedes de otras regiones del Perú, los docentes entrevistados perciben que estas capacitaciones posibilitan el recibir nuevos aportes sobre los conocimientos que manejan otros docentes, asimismo ellos también pueden compartir sus experiencias para que este aprendizaje sea mutuo.

E2: es más, por más que no estoy con las chicas de provincia, nos toca con chicas de otras sedes. Entonces, no es lo mismo, no es la misma realidad de esta sede que la realidad de la sede de Cercado, o que la realidad de las sedes que están en este mismo distrito, son completamente distintas, por más que la sede esté súper cerca. Los años de experiencias de otras también nos sirven a nosotras, a las chicas que también recién están ingresando también [...].

E2: Claro, todo lo que es naturaleza los rodea, entonces ellos pueden acercar los problemas a una realidad distinta también, ¿no? Por ejemplo, en el TRC, nosotros ahorita tenemos para compartir estrategias. Los chicos de Piura, por ejemplo, trabajan, han estado trabajando mucho más cercanas a lo que les pasó a ellos, ¿no?, que también es beneficioso. El TRC, ahorita, nos permite eso poder compartir. Compartir fotos de los trabajos de los chicos.

En ese sentido, cuando la institución organiza capacitaciones o talleres propiciando escenarios de aprendizaje para todas los docentes de cada área académica, estos docentes van desarrollando esta competencia, Innovación del conocimiento, a través de la constante interacción e intercambio de información que mantienen unos con otros.

e) Profesionales inteligentes

En coincidencia con lo mencionado por Alles (2003), las capacidades individuales de los docentes se ven desarrolladas a partir del conocimiento que comparten los docentes tanto como en las capacitaciones y/o reuniones por especialidad como en las reuniones entre tutores por grado. Los docentes mencionan que las reuniones en CAP's (Comunidad de Aprendizaje) establecidas por la institución, una vez o dos veces a la semana, les permite compartir una serie de información que contribuye con la mejora de su práctica docente, dado que estas reuniones se desarrollan con profesores de diferentes grados pero que manejan la misma especialidad.

E2: Si, todos los martes y jueves nos reunimos en CAP's, de tres y treinta a cinco de la tarde. Y compartimos todo, estrategias, la forma de evaluar también, ¿no? Y así como lo que hago yo lo hace la del A y lo hace la del C, tal y cual. Estrategias de clase, cómo aplicar, por ejemplo, las unidades de Ciencia y Ambiente, ¿no? Cómo evaluar a los chicos, cómo hacer las rúbricas, cómo vamos haciendo el proceso de introducción, ¿no?, ver estrategias que se pueden enriquecer a nuestro trabajo.

E6: O sea, somos cuatro profesores ahí, somos los dos de Arte, y los dos de Educación Física. Es un área... entonces entre los cuatro nos vamos ayudando, ¿no?, a ver estrategias, cómo nos aproximamos a nuestros alumnos, cómo estamos enfocando un tema, y lo vemos de distintas formas, y a veces la coordinadora o la directora se han metido, entonces nos han dicho "Oye", ¿no?

De acuerdo con los docentes, estas reuniones resultan muy beneficiosas, especialmente para aquellos que pertenecen a los cursos talleres de la institución, pues a diferencia de las otras especialidades, los profesores de estas áreas no tienen un coach especialista que los oriente sobre el desarrollo de sus clases. En este caso la institución les brinda autonomía a los docentes de esta área para implementar sus propias estrategias. Por ejemplo, en el caso de *Artes Integradas* (Área

que une los talleres de Artes plásticas, Música y Danza), el profesor señala que entre compañeros pueden asesorarse entre sí; intercambiando estrategias de enseñanza.

Cabe señalar que estas capacidades individuales se ven potenciadas a nivel de manejo de conocimientos sobre cada especialidad, así como en relación al desarrollo de proyectos para las sesiones de Consejería, reuniones donde los tutores se reúnen para diseñar las pequeñas sesiones que desarrollarán con sus tutorados. En estas reuniones, los docentes tutores y cotutores llegan a un consenso sobre las actividades y estrategias pertinentes a la realidad y situaciones problemáticas que presentan en el aula sus estudiantes.

E6: Nos reunimos por grados. Hay una encargada de Consejería, "ya, vamos a trabajar la limpieza", ¿no?, entonces "tú te vas a encargar de hacer este aspecto", y se trabaja y cada uno presenta sus proyectos y se evalúa entre todos y sale el trabajo de la Consejería.

3.2. CATEGORÍAS EMERGENTES

Las categorías emergentes halladas se encuentran estrechamente vinculadas al compromiso, dado que estas categorías contribuyen con el fortalecimiento del compromiso docente. Estas categorías forman parte de algunas de las estrategias del programa de desarrollo profesional de esta institución, ya que en su estructura se contempla la gestión de estos factores.

a) Liderazgo de la directora

Al conversar con los docentes, muchos de ellos relacionaron el vínculo que mantienen con la directora, principalmente, con seguridad y motivación a continuar desarrollándose profesionalmente. Estas reacciones surgían luego de que el docente mantuviese un diálogo informal con la misma directora o a raíz de una charla como parte de una reunión general con todos los docentes.

E1: Es algo que nos da, bueno a mí me da mucha seguridad, me siento muy bien porque por parte de la directora veo ese, a pesar, que ahorita no puede estar mucho aquí también tiene la otra sede, pero ella trata de darse su tiempito, ¿no? de ver esas cositas tan pequeñas que, de repente otro director no podría ver, ¿no?

E1: La miss, por ejemplo, la directora siempre trata de hacernos, en esas capacitaciones que dicta ella, siempre ella trata de buscar, mostrarnos una cita pequeña de reflexión.

E4: Yo me siento mejor, porque cualquier cosa que le digo a la directora, viene y te apoya, te motiva para que sigas. En las reuniones que hay, es una buena persona, porque es como una mamá, que siempre te está que ayuda. Cuando te da sus consejos, este, por ejemplo, cuando tengo problemas con mi hijito que se enferma, entonces yo le cuento, y ella me dice qué hacer. Ella siempre me dice que cosa debo hacer y todo eso.

Al haber mayor accesibilidad al comunicarse con la directora, los docentes sienten mayor confianza al acercarse y hacerle consultas, no solamente relacionadas a su trabajo en el colegio, sino sobre situaciones personales. En ese sentido, de acuerdo a lo mencionado, la directora muestra un estilo de liderazgo basado en el liderazgo transformacional.

El líder transformacional se caracteriza por no solo compartir una visión clara, sino también despertar en sus colaboradores el compromiso con esa visión, al punto de conseguir obtener la confianza y motivación de cada uno de los colaboradores de la organización. Por esa razón, se presenta un mayor grado de efectividad en el logro de los objetivos de la organización, dado que el colaborador al sentirse más comprometido actúa sobrepasando sus propias metas (Hermosilla, Amutio, Costa y Páez, 2016).

De esta manera, el estilo de liderazgo de la directora genera un vínculo afectivo con los docentes, quienes incrementan su motivación e interés por mejorar su desempeño docente, como se verá líneas abajo.

En relación a las características señaladas sobre la directora, Cabe resaltar que el director con este estilo de liderazgo lo demuestra a través de procesos afectivos y cognitivos (Ilies, Judge y Wagner, 2006, citado por

Martínez, 2014). El primer proceso es desarrollado a través de su carisma y al transmitir experiencias emocionales positivas en sus docentes, de manera que fortalece la autoeficacia de cada colaborador, en relación con los objetivos del líder, motivándolo para obtener beneficios personales y profesionales. Por otra parte, en el segundo caso, se reafirma la visión y misión de la institución a través del establecimiento de objetivos institucionales, que finalmente los docentes los consideran como sus propios objetivos (Martínez, 2014). En ambos casos, estos procesos contribuyen con mantener estables las relaciones entre el director y sus docentes.

De esa manera, a través de la reflexión en los pequeños talleres que la directora imparte, los docentes reflexionan sobre su persona y bienestar de manera integral. Asimismo, los docentes muchas veces comparan su relación actual con la que tuvieron con otros directores en anteriores oportunidades, reconociendo y valorando la importancia que implica este vínculo, donde existe una preocupación por el bienestar docente como persona, más allá de ser considerado como un empleado más.

La comunicación que mantiene la directora con los docentes hace que ellos recuperen o refuercen la confianza que tienen en sí mismos, y en consecuencia se motiven a continuar con su desarrollo profesional.

En ese sentido, una de las docentes manifiesta que, a pesar de haber pasado por una experiencia desafortunada previamente en otra sede que hizo que perdiera interés en postular a la línea de carrera docente, la relación que mantiene con la directora hace que recupere la motivación por continuar creciendo profesionalmente, postulando a las convocatorias que presenta la institución.

E4: Y ahora estoy acá en esta sede que es nueva, y para ser, siempre cuando hay reuniones la directora de acá, siempre nos dice que "ustedes son los futuros directores del colegio". O sea, nos da una motivación para ascender, "acá si hay coordinadores, acá hay coaches, acá hay..."[Cita a la directora cuando se refería a la capacidad de los docentes], o sea nos da motivación de seguir

creciendo.

Por otro lado, se percibe apoyo en situaciones difíciles dentro de la escuela por parte de la directora, ya que los docentes mencionan que la directora les brinda recomendaciones para superar dichas situaciones. En ese sentido, los docentes se sienten respaldados porque se sienten acompañados en este tipo de procesos. Cabe resaltar que muchas de estas recomendaciones brindadas por la directora están estrechamente vinculadas al control de emociones.

E1: Entonces, pase ello, pero siempre nos dice que mantengamos la tranquilidad, ¿no? sin... A mi sí me pasó, y si me sirvió lo que la directora dijo, porque el año pasado tenía una mamá de que...entonces la mamá decía por qué a su hija le tenía que exigir si ella es chiquita.

E1: La miss a veces nos pone ejemplos, "si un padre viene y te dice esto, ¿cómo tienes que actuar tú?" Siempre, por ejemplo, la miss, siempre nos dice " Por más que tú... estés enojada, ¿no? Siempre al papá, eh, muéstrale una sonrisa, ¿no? Porque si el papá te ve enojado... O también, nos dice, por ejemplo, cuando nosotros damos información del niño, nosotros llenamos una ficha cuando viene el padre. Entonces en la ficha yo no puedo comenzar con lo malo del niño y decir "Señor, yo he escrito aquí que su hijo, Julián, es un niño travieso, no escucha a su compañero, no, sino siempre debo comenzar, como dice la miss, con algo positivo, ¿no? del niño.

E2: Sí, hemos tenido moderadoras de entrevistas, que fue acá en sede, en febrero, la directora diciendo cómo tenemos que reaccionar ante los papás que se empiezan a alterar, uno tiene que estar tranquilo.

En caso de que se presentase una situación particular donde los docentes tuviesen que resolverlo, la directora comparte recomendaciones para controlar dicha situación. Así lo menciona una de las docentes, cuando los padres de familia le manifestaron su malestar debido a la implementación de las unidades didácticas en cada una de las áreas académicas.

E1: La directora en ese caso que nos aconsejó el que tengamos una reunión directa con los padres, ¿no? Claro, para explicarles [...]. Entonces, tuvimos que buscar, como se dice, también la miss nos dijo, que sí, que mejor que esos niños que están... tienen mayor dificultad que si citemos a esos padres y les expliquemos de manera directa... cuál ha sido el cambio y todo. ¡Y para qué!, felizmente, los padres se dieron cuenta de que no era uff...algo, algo muy complicado, sino que

ahora se iba a trabajar lo que era la opinión del niño, que el niño fundamente por qué es muy importante.

Es necesario recalcar que la directora al brindar estrategias socioemocionales a sus docentes para lidiar con situaciones con estudiantes y padres no solo favorece a su personal, sino también beneficia las relaciones entre los actores principales de la escuela. Como consecuencia, se evidencia un impacto positivo en el clima laboral de la escuela, cuidando la imagen de la escuela frente a los padres.

b) Coaching entre pares

Como se pudo observar en la categoría profesionales inteligentes, existe una exigencia hacia el trabajo en equipo para desarrollar capacidades individuales a través de actividades que involucren la colaboración de más de un docente con distinto grado de experiencia. Asimismo, entre las actividades ya señaladas, se encuentra también el coaching entre pares como parte de este mismo programa de desarrollo profesional docente.

El coaching entre pares en experiencias a nivel internacional se ha desarrollado con éxito promoviendo el desarrollo profesional entre docentes. Uno de esos casos es el finlandés, al emplear esta estrategia con profesores novicios (Geeraerts et.al., 2015). Si bien es cierto, no todos los docentes que laboran en esta institución son docentes novicios, muchos de ellos tuvieron que pasar por un proceso de adaptación al modelo educativo de esta institución, y en ese proceso, de acuerdo a lo señalado en la entrevistas, fue de mucha ayuda contar con el apoyo de sus pares, docentes que guardaban mayor tiempo trabajando en esta institución y que con su experiencia facilitaron este proceso de aprendizaje, de manera muy similar al caso finlandés, motivo por el que presenta aceptación por parte de los docentes de esta institución, por ser este tipo de coaching más dinámico y útil, pues está orientado a su realidad en el aula. En ese sentido, Matherson y Windle (2017), señalan que el desarrollo profesional docente debería dejar de estar vinculada con la tradicional sesión de solo escuchar sentado y recibir dicha información. Por el contrario, el desarrollo profesional docente debe

estar vinculado a procesos dinámicos similares a lo que se espera que el docente realice con sus estudiantes en clase, enfatizando interacciones sociales en comunidades de aprendizaje, pues muchas veces a través de las mismas es cuando hay un mayor nivel de desarrollo profesional de manera implícita.

En este caso, los docentes entrevistados de primaria baja manifiestan satisfacción con el modo de dirigirse de los capacitadores, ya sea por la confianza que imparten durante las capacitaciones, así como por la empatía con todos los factores que implican llevar a cabo una sesión de clase; dado que, muchas veces son los mismos docentes quienes son seleccionados y preparados para impartir estas capacitaciones, los docentes capacitados pueden sentir más cercanía y afianzar así el grado de confianza y empatía con su capacitador, puesto que resulta una persona familiar y con quienes comparten las experiencias de la práctica docente, brindando de esa manera herramientas, estrategias o mecanismos concretos y prácticos.

E1: Si es como que nos dio confianza de seguir, [...] pero la confianza que nos dio la capacitadora fue única o sea es así. Y nos hacía modelaba clases para nosotros fue esencial que modele clases.

Por otro lado, los docentes de los grados superiores, de primaria alta y secundaria, recalcan que una capacitación e incluso el coaching brindado por uno de sus pares, por aquellos que hayan logrado el nivel de experto en la institución, es mucho más beneficiosa en comparación a la que suelen brindar los coaches que no tuvieron experiencia previa trabajando como docentes bajo el modelo educativo de esta red de colegios, puesto que los docentes perciben que los expertos conocen mejor las problemáticas que enfrentan a diario los docentes dentro del aula, aludiendo a que conocen la “realidad”. Por lo tanto, sus recomendaciones y estrategias serían percibidas como más pertinentes y viables en relación a la labor desempeña un docente.

E3: Porque, como que viven más la realidad, porque un coach puede pedir que se ejecute, que esto, pero, en sí, no aplica el coach.

c) Bienestar socioemocional

Cabe señalar que los docentes resaltan el desarrollo de las charlas y talleres insertados en las reuniones generales o en otros espacios propiciados por el equipo directivo, como se mencionó líneas atrás en el desarrollo de la integridad. Se rescata que estas pequeñas charlas están orientadas principalmente al desarrollo de competencias socioemocionales y al control de emociones, asimismo, se observa que, a raíz de estas charlas, los docentes perciben que hay un alto interés por ellos; no solo como trabajadores de una organización, como se mencionó líneas arriba.

E1: Exacto, eso es lo que encanta de la directora porque nos resalta mucho la pieza clave, ella nos dice "ustedes son la pieza clave en esta institución, o sea, son lo más, eh, o sea, los estudiantes son lo más importante... pero ustedes son la pieza que siempre está ahí con ellos, ¿no? Entonces, siempre resalta esto. O sea, si están acá, como ella siempre dice, si están es por algo, ¿no? Para que ustedes estén acá, tuvieron que derrumbar a diez, dice, ¿no? A veces, nos dice así. ¿No? Entonces si estamos aquí es por algo y de verdad, uno, como que también te levanta el ego, entonces, si pues, ¿no?

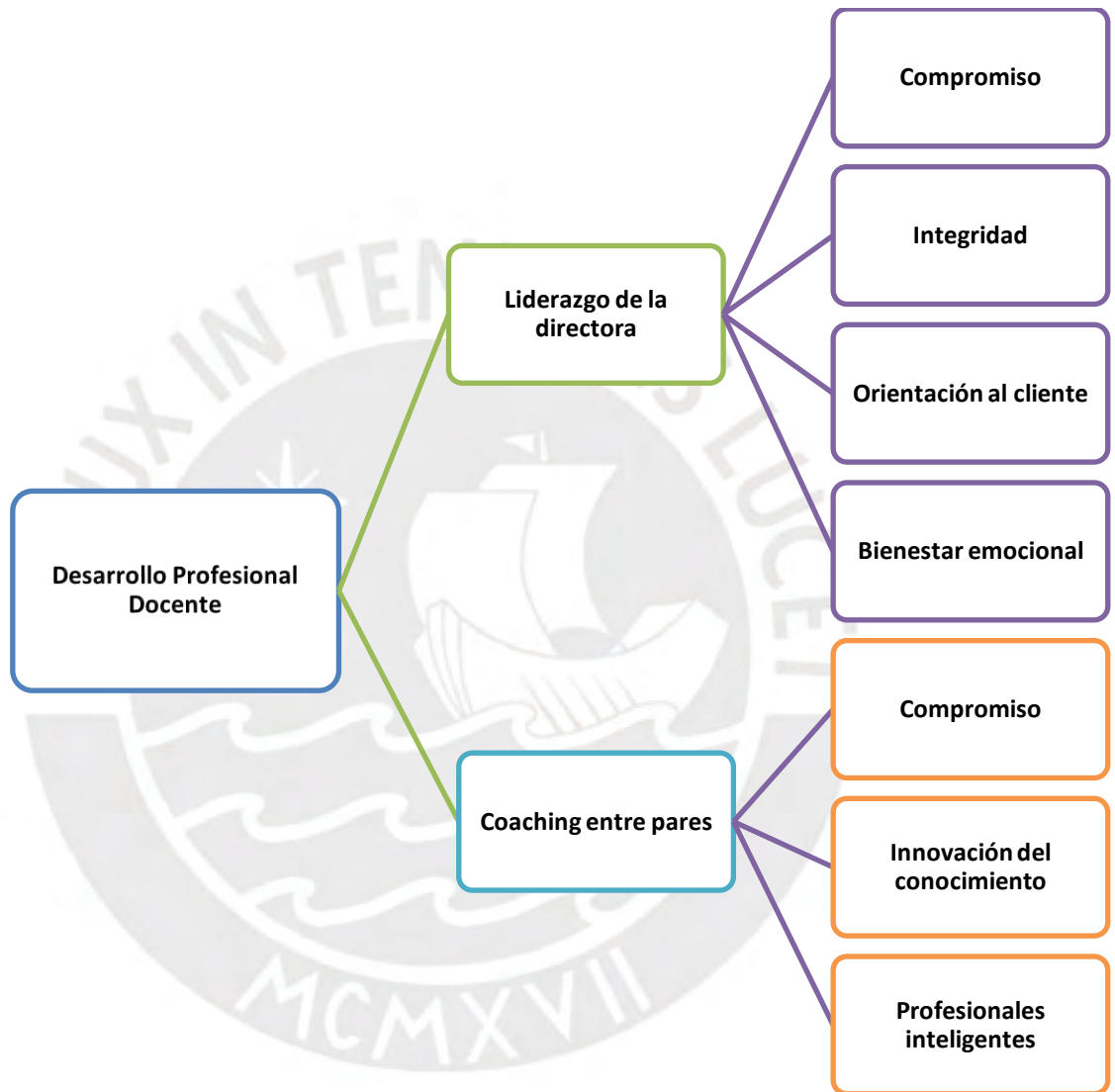
De acuerdo a Mérida y Extremera (2017), cuando el profesorado consigue desarrollar competencias socioemocionales, existe una alta probabilidad de evitar los efectos nocivos del burnout y en consecuencia generar el bienestar del mismo docente.

El hecho de ser reconocidos como una parte esencial en su organización fortalece la revaloración del docente, la autoestima del docente, y, por lo tanto, influye en la confianza de buscar oportunidades para perfeccionarse profesionalmente. Este constante desarrollo de bienestar socioemocional influye en el trabajo del mismo docente, quien puede desempeñarse con mayor seguridad y motivación demostrando lo mejor de sí mismo frente a las problemáticas que pueda encontrar en el aula.

E4: Y ahora estoy acá en esta sede que es nueva, y para ser, siempre cuando hay reuniones la directora de acá, siempre nos dice que "ustedes son los futuros directores del colegio". O sea, nos da una motivación para ascender, "acá si hay coordinadores, acá coaches, acá hay...", o sea nos da motivación de seguir creciendo.

3.3. FACTORES INFLUYENTES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Figura 1. Factores influyentes en el desarrollo profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, se puede resaltar que uno de los componentes en torno a los que han girado la mayoría de las categorías, preliminares y emergentes, ha sido la imagen de la directora, quien dirige la sede donde se realizó esta investigación. Su estilo de liderazgo transformacional tiene un alto impacto en la motivación de los docentes por desarrollar competencias necesarias para su desarrollo profesional. A raíz de la cercanía, empatía y creación de espacios de

participación para los docentes, los docentes se sienten más seguros de cambiar sus estrategias, enriquecer su crecimiento profesional, pues son conscientes de que, para lograr las metas del colegio, es necesario partir del desarrollo docente para lograr una educación de calidad. Se hace evidente que dadas las características de la directora, su imagen influye en el compromiso docente, pues los docentes se perciben más motivados a trabajar y a mejorar en su desempeño, no obstante, cabe resaltar que esta es una característica particular de la directora, puesto que los docentes que laboraron en otras sedes pertenecientes a esta misma red, no percibieron estas características en la actitud de otros directores. Como lo señala Alles (2003), si se logra desarrollar compromiso, habrá muchas más posibilidades de que el docente pueda modificar su conducta, en este caso será más receptivo a desarrollar nuevas competencias que favorezcan a la larga con su desempeño profesional como docente.

Con respecto al segundo componente que ha sido resaltado en las entrevistas, se encuentra el apoyo entre pares, cuando el docente experto o mentor es quien se encarga de brindar el soporte al docente nuevo o con poca experiencia en esta red de colegios, de manera formal o informal. La valoración de estrategia podría variar de una sede a otra, puesto que el coaching formalmente establecido por la institución no siempre es impartido por un docente que previamente tuvo experiencia como docente en esta misma red de colegios, o, en otras palabras, no está condicionado a que este coaching solo lo imparta docentes de esta organización que hayan ascendido a coach. Cabe señalar que con las capacitaciones sucede lo mismo. Por otro lado, en esta institución se evidencia el coaching entre pares dentro de las reuniones por especialidad o grado, o de manera informal o espontánea, muchas veces cuando los docentes coinciden en sus horas libres.

Como se indicó con anterioridad, la autonomía y flexibilidad que esta red de colegios le brinda a sus directores para implementar a su criterio talleres o actividades con sus docentes, ha logrado construir un clima de confianza y bienestar emocional que ha resultado muy beneficioso para los docentes y para el programa de desarrollo profesional en esta sede. A nivel de docentes, este

conjunto de estrategias que forman parte del programa los motiva a buscar su propio desarrollo y les brinda espacios para ascender, a través de la exigencia en su desempeño y comprensión de situaciones personales, mostrando cercanía a ellos. Por otra parte, el programa se beneficia de las capacitaciones implementadas a criterio de la directora y su equipo directivo que brindan y complementan las necesidades del personal a su cargo, además de trabajar con ellos mucho la parte más humana vinculada a la práctica docente, como el tema de las relaciones con los alumnos o con los padres de familia.

Es consecuente que, en medio de ese clima, el compromiso, la integridad y la orientación hacia el cliente estén presentes en forma natural en el discurso de los profesores entrevistados, a pesar que el programa no brinda un espacio propiamente para el desarrollo de estas competencias.



CONCLUSIONES

1. El desarrollo profesional docente trabajado a través de un programa ejecutado por las escuelas es poco común a nivel local y sobre todo en la escuela privada, debido a diferentes factores, sin embargo, los resultados son altamente satisfactorios como se ha podido observar en la presente investigación, pues los docentes informantes manifiestan su satisfacción con esta experiencia.
2. A pesar de que no todas las estrategias para el desarrollo profesional docente de esta institución son reconocidas por los docentes, muchos de ellos son conscientes de que al formar parte de esta organización cuentan con oportunidades que enriquecen su carrera profesional.
3. Los docentes perciben que tanto el compromiso como la integridad son valores que ellos han ido desarrollando independientemente de las estrategias implementadas por la misma institución, no obstante, reconocen que estas estrategias refuerzan estos mismos valores. Asimismo, señalan que es fundamental que como docentes hayan desarrollado compromiso e integridad puesto que trabajan con estudiantes, hacia quienes tienen una inclinación afectiva. En ese sentido cabe señalar que las estrategias de la institución relacionadas con estas competencias tienen muy poco impacto en los docentes.
4. En relación al vínculo entre docente y estudiante, a pesar de que el colegio incentiva el desarrollo de orientación al cliente, los docentes en coincidencia con lo mencionado líneas arriba sobre compromiso e integridad, consideran que su servicio al estudiante y aquello que influya en dicha relación proviene de su misma vocación como docente. El colegio trabaja diferentes estrategias donde viene reforzando esta competencia a nivel normativo, mas no como parte de un plan o programa de desarrollo profesional, a través de las orientaciones brindadas para tratar las entrevistas con padres y el seguimiento de estudiantes con apoyo del departamento de psicología.

5. Uno de los principales factores influyentes en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de esta sede surge del estilo de liderazgo transformacional de la directora, pues actúa como un agente motivador para los docentes. Otro factor importante en este proceso, es el coaching que reciben los docentes por parte de sus pares en las capacitaciones de área, el acompañamiento en el aula, y de manera espontánea en reuniones informales. Surge a raíz de la valoración que les brindan a los docentes que cuentan con mayor experiencia y experticia sobre el modelo educativo de esta organización, además de reconocer la flexibilidad y empatía impartida hacia los docentes capacitados o acompañados.
6. Por otro lado, el bienestar socioemocional, es un factor que tiene mucha repercusión en el desempeño del docente, pues no solo está más motivado, sino también se muestra más fortalecido al enfrentarse a situaciones difíciles dentro y fuera del aula. Este componente es desarrollado a raíz de la iniciativa de la directora de esta sede y la flexibilidad de la organización de brindarle autonomía para ejecutar las estrategias que a su criterio considere necesarias para mantener y/o mejorar los resultados de la sede.
7. Finalmente, cabe señalar que en esta institución hay dos factores que juegan un rol muy importante en el desarrollo profesional de los docentes, como se mencionó, en primera instancia está el liderazgo de la directora y en segunda instancia el coaching entre pares. En diferente gradualidad, ambos funcionan como agentes motivadores para el desarrollo de nuevas competencias en cada uno de los docentes.

RECOMENDACIONES

1. De acuerdo a lo mencionado por los docentes, se sugiere que se implementen más capacitaciones llevadas por los docentes expertos o mentores en el mismo programa, dado que los docentes expertos conocen a profundidad las dificultades que un maestro atraviesa dentro del aula con sus estudiantes, y por lo tanto sus recomendaciones son, a consideración de los docentes, más viables.
2. La iniciativa de la directora por mantener brindar a sus docentes charlas vinculadas al bienestar socio emocional, es una estrategia que ha funcionado y es apreciado por los docentes de esta sede, sería importante investigar si está estrategia es necesaria a nivel de toda la de colegios, puesto que no solo a través de esta estrategia los docentes desarrollan habilidades socioemocionales, sino también funcionan como una base sólida para ser más receptivos a adquirir nuevas competencias requeridas y desarrolladas por la institución.
3. Los talleres o charlas sobre bienestar socioemocional tienen un alto grado de satisfacción por parte de los maestros pues les permite desarrollar capacidades emocionales que contribuyen con desempeño en clase, por lo tanto, es una estrategia que se debe mantener en la institución.
4. Finalmente, se considera importante para futuros trabajos que aborden la continuación de esta investigación aplicarla a un número mayor de participantes a fin de obtener mayor información sobre otros aspectos del programa de desarrollo profesional que podrían estar presentes en la percepción de los docentes. Asimismo, se considera interesante realizar un estudio de caso para conocer a profundidad sobre los mecanismos, estrategias y estilo de liderazgo que se maneja en esta sede en particular, para corroborar las conclusiones de esta investigación y de esa manera evaluar sobre su trascendencia a nivel de docentes de otras instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2005). *Construyendo talento: Programas de desarrollo para el crecimiento de las personas y la continuidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A
- Alles, M. (2002). *Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A
- Alles, M. (2003). *Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires: Granica, S. A.
- Alonso, A., & García-Muina, F. (2014). La gestión del talento: Líneas de trabajo y procesos clave. *Intangible Capital*, 10(5), 1003-1025. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3926/ic.518>
- Botero, C. (2015). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, 3(5), 19-31. Recuperado de <http://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/71>
- Arias, F. (1998). *El proyecto de investigación*. Caracas: Espíteme.
- Boylan, S. A., & Turner, K. A. (2017). Developing Organizational Adaptability for Complex Environment. *Journal of Leadership Education*, 16(2), 183-198. Recuperado de <http://dx.doi:1012806/V16/I2/T2>
- Brooking, A. (1997). *El Capital Intelectual*. Barcelona: Paidós
- Brody, D., & Hadar, L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development*, 19(2), 246-266. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2015.1016242>
- Bosch, M., & Cavallotti, R. (2016). ¿Es posible una definición de integridad en el ámbito de la ética empresarial?. *Empresa Y Humanismo*, 19(2), 51-67. Recuperado de <http://dx.doi:10.15581/015.XIX.2.51-68>
- Campbell, C. (2017). Developing Teachers' Professional Learning: Canadian Evidence and Experiences in a World of Educational Improvement. *Canadian Journal Of Education*, 40(2), 1-33.
- Castro, A. & Martínez, L. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 39-54. Recuperado de <https://www.crossref.org/iPage?doi=10.15446%2Fprofile.v18n1.49148>
- Chiavenato, I. (2004). *Gestión del talento humano*. Primera Edición. México: Mc Graw Hill.
- Coste, H., Lugo, Z., Zambrano, E., & García, C. (2017). Work Competences at Western Bank Discount. *Revista Orbis*, 12(36), 45-64. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/36/art3.pdf>
- Fiore, M. T. (2008). El Empowerment: Una forma moderna y eficaz de practicar el trabajo en una organización. *Ucmaule - Revista Académica De La Universidad Católica Del Maule*, (35), 50-62.
- Galvis, R. (2007) De un Perfil Docente Tradicional a un Perfil Docente Basado en Competencias. *Acción Pedagógica*, 16 (1), 48-57 Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>

- García, C., & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psykhé*, 16(1), 135-147.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal Of Teacher Education*, 38(3), 358-377. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2014.983068>
- Genesi, M; Suarez, F. (2010). Gestión de calidad del talento humano en las organizaciones educativas inteligentes. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6() 116-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70916424006>
- Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *CEPS Journal*, 6(3), 77-100.
- Hermosilla, D., Amutio, A., Costa, S., & Páez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>
- Hong, Y., Liao, H., Raub, S., & Han, J. H. (2016). What it takes to get proactive: An integrative multilevel model of the antecedents of personal initiative. *Journal Of Applied Psychology*, 101(5), 687-701. Recuperado de <https://dx.doi:10.1037/apl0000064>
- Jericó, Pilar (2008). La nueva Gestión del talento: Construyendo compromiso. Pearson Educación, S.A.
- Kirillova E, Ibragimov G. (2016). The Inclusive Competence of future teachers *Journal of Organizational Culture, Communications & Conflict*, 20180-185.
- Lewis, R. & Heckman, R. (2006). Talent management: A critical review. *Human resource management review*, 16(2), 139-154. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>
- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7-28. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8938>
- Mateo, R., Hernández, J., Viles, E., & Neriz, L. (2015). Efecto en la calidad del trabajo personal de una organización que respeta las normas. Una verificación experimental. *DYNA - Ingeniería E Industria*, 90(2), 219-226. Recuperado de <https://dx.doi:10.6036/7236>
- Matherson, L. & Windle, T. (2017). What Do Teachers Want from Their Professional Development? *Four Emerging Themes. Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 28-32. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1P4-1929673568/what-do-teachers-want-from-their-professional-development>
- Mérida López, S., & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 21(3), 371-389. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59803/36392>

- Majad, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista De Investigación*, 40(88), 148-165. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revistadeinvestigacion/article/view/4338>
- Matherson, L. & Windle, T. (2017). What Do Teachers Want from Their Professional Development? Four Emerging Themes. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 28-32.
- Ministerio del Trabajo (2014). *Catálogo Nacional de perfiles ocupacionales*. Lima: MINTRA. Recuperado de http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/RD_055_2014_29_08_2014.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2015). Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave. *Competencias para el empleo, orientaciones de política*. Ginebra: Edición internacional. Recuperado de http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_371815/lang--es/index.htm
- Ospina, L. (2015). El educador personalizado: capacidades básicas y mundo de relaciones. *Revista Educación y Ciudad*, (27). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705009.pdf>
- Oviedo, Y. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, (11), 76-83.
- Poole, S. (2017). Developing relationships with school customers: the role of market orientation. *International Journal of Educational Management*, (31), pp.1054-1068. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0171>
- Prieto, J. (2011). *Gestión estratégica organizacional*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Pardo, C., & Porras, J. (2011). La gestión del talento humano ante el desafío de organizaciones competitivas. *Gestión & Sociedad*, 4(2), 167-183. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/280>
- Raspa, G. (2011). Formación gerencial del director y gestión del talento humano en instituciones de educación básica. *REDHECS*, 10(6), 45-62. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/732/2306>
- Peña-Ochoa, M & Durán, N. (2016). Justicia organizacional, desempeño laboral y discapacidad. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, Vol 7, Iss 1, Pp 201-222 (2016), (1), 201. Recuperado de <https://doaj.org/article/543cf6a85c08430786d346433309e0f2>
- Petiz, L. & Duarte, A. (2017). The influence of technology, organizational size and age on Innovation. *Revista Psicologia. Organizacoes E Trabalho*, 17(4), 252-259. Recuperado de <https://dx.doi:10.17652/rpot/2017.4.13887>
- Scullion, H.; Collings, D.; Caligiuri, P. (2010). Global Talent Management. *Journal of World Business*, 45: 105-108. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.011>
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda Edición. Bogotá: Editorial Ecoe.
- Tormo, G. & Osca A. (2011). Antecedentes Organizacionales y Personales de las Intenciones de Compartir Conocimiento: Apoyo, Clima y Compromiso con la Organización. *Revista De Psicologia Del Trabajo Y De Las Organizaciones*, 27(3), 213-226. Recuperado de:

<http://www.copmadrid.org/web/articulos/20111226131328921000/trabajo>

Toro, J. & Rodríguez, M. (2017). Formación en Ética en las Organizaciones: Revisión de la Literatura. *Información tecnológica*, 28(2), 167-180. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000200018>

Vicerrectorado de Investigación PUCP (2011). *Comité de ética para la investigación en seres humanos y animales. Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de <http://textos.pucp.edu.pe/texto/Reglamento-del-Comite-de-Etica-para-la-Investigacion-con-Seres-Humanos-y-Animales-de-la-Pontificia->

Zimmerman, D. (2014). Nurture Hidden Talents: Transform School Culture into One That Values Teacher. *Expertise*, 35 (1), 52-55.



APÉNDICES

APÉNDICE 1:

CARTA FORMAL PARA EXPERTO

San Miguel, -- de setiembre de

2017 Mag. /Dr.

XXXXXXX

Presente. -

Es grato saludarlo y expresarle mi consideración. Quien escribe es estudiante de la Maestría en Educación con Mención en Gestión de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objeto de la presente es para solicitar su valiosa colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada **“Experiencias de docentes sobre el programa de desarrollo profesional de una red colegios privados de educación básica regular”**.

Recurro a usted por su experiencia profesional y conocimiento del tema, teniendo la seguridad que me brindará valiosas recomendaciones para mejorar la versión final del instrumento a evaluar. La matriz a evaluar corresponde a uno de los instrumentos que permiten analizar el diseño metodológico de los estudios empíricos en el nivel de educación básica regular. A fin de facilitar esta tarea, enviamos los siguientes documentos adjuntos del instrumento: Matriz de coherencia, diseño del instrumento, el instrumento a evaluar y la hoja de registro del juez.

Agradeceré su evaluación, validación, comentarios y sugerencias que realice al respecto, el retorno de los documentos enviados para el día 22 de setiembre vía correo electrónico.

Sin otro particular y agradeciendo infinitamente su valioso aporte.

Atentamente,

Sandra Quiliche Incil
Tesisista

Profesor Gustavo Obando Castillo
Asesor

APÉNDICE 2 MATRIZ DE COHERENCIA

NOMBRES	Sandra Quiliche Incil
TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Desarrollo Profesional Docente
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Formación y desarrollo profesional en el campo educativo.
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Experiencias de docentes sobre el programa de desarrollo profesional en una sede de una red colegios privados de educación básica regular

Problema:	Objetivo(s) general(es) de la investigación	Objetivos Específicos
¿Cuáles son las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de educación básica regular?	1. Analizar las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de educación básica regular.	<p>1.1 Describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias cardinales relacionadas al compromiso, integridad y orientación al cliente en una sede de una red de colegios privados de educación básica regular.</p> <p>1.2 Describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias del conocimiento relacionadas a la innovación del conocimiento, profesionales inteligentes y equipos de alto rendimiento en una sede de una red de colegios privados de educación básica regular.</p>

DISEÑO METODOLÓGICO:

Enfoque	Tipo	Método	Informantes / Fuentes
Cualitativo	Empírico	Fenomenológico	Informantes: - 6 docentes. - Tiempo de servicio: Más de un año de servicio docente en esta institución.
			- Tipo de cargo: Tutor de una sección y docente de un área académica. Fuente: - Plan de programa de desarrollo profesional docente

Objs de la investigación	Categorías	Subcategorías	Técnicas e Instrumentos de recojo de información
1	Competencias cardinales docentes	Compromiso	Técnica 1: Entrevista a profundidad Instrumento 1: Guion de entrevista semiestructurada
		Integridad	
		Orientación al cliente	
2	Competencias del conocimiento docentes	Innovación del conocimiento	Técnica 2: Revisión de documento Instrumento 2: Matriz de análisis documental
		Profesionales inteligentes	
		Equipos de alto rendimiento	

Apéndice 3

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN INVESTIGACIÓN

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Sandra Quiliche Incil. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar las “percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional de una red de colegios privados de educación básica regular”. Me han indicado también que tendré que responder a preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Diana Revilla Figueroa, directora del programa de Maestría de la Pontificia Universidad Católica del Perú, al teléfono 626 2000.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Diana Revilla Figueroa al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
10/2017

Firma del Participante

Fecha: ___/

Apéndice 4

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

NOMBRE DEL PROYECTO: *Percepciones de docentes sobre su experiencia en un programa de desarrollo profesional en una sede de una red colegios privados de educación básica regular*

I. INTRODUCCIÓN A LA ENTREVISTA

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. DATOS GENERALES

- ENTREVISTADO N° (O CÓDIGO): _____
- SEXO: _____ EDAD: _____
- CENTRO EDUCATIVO: _____
- TIEMPO QUE LABORA EN LA I.E (MÁS DE 1 AÑO):

- TIPO DE CARGO DOCENTE:
GRADO DE TUTORÍA: _____ ESPECIALIDAD: _____ NIVEL:

- FECHA: _____ HORA: _____
- LUGAR: _____ DURACIÓN: _____

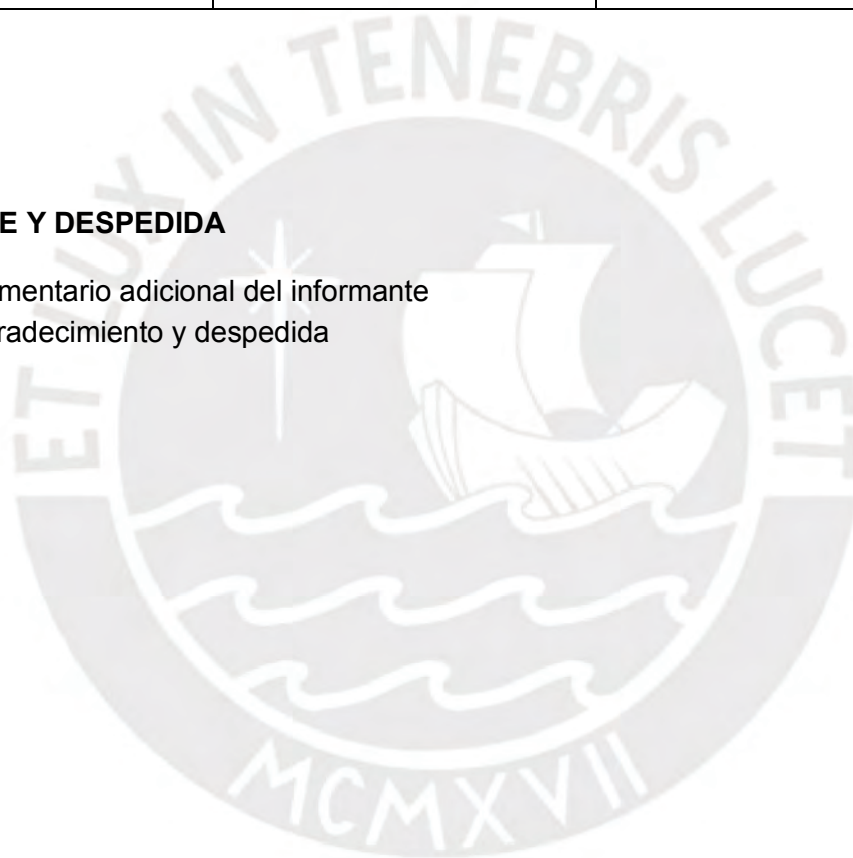
III. GUION DE ENTREVISTA		
Categoría	Subcategorías	Preguntas
Competencias cardinales docentes	Compromiso Manifestado a través del sentido de pertenencia del docente y ética en su práctica.	1) ¿Puede comentarnos cómo fue el proceso de inducción cuando llegó al colegio por primera vez?
	Integridad Focalizada en la honestidad, rectitud y probidad.	2) ¿Cree usted que aplicó todo lo aprendido en la inducción? ¿Cuál es su apreciación sobre la capacitación? ¿Recuerda cómo fueron presentados los valores de la institución? ¿Se

	<p style="text-align: center;">Orientación al cliente</p> <p>A través de la satisfacción de las necesidades del estudiante o de todos aquellos que contribuyan con esta relación.</p>	<p>trataron otros temas?</p> <p>3) ¿Considera que el compromiso con la organización ha sido trabajado en alguna capacitación? ¿Cómo fue la experiencia?</p>
<p style="text-align: center;">Competencias del conocimiento docentes</p> <p>Propias de los trabajadores del conocimiento dedicados a la investigación, comparten conocimientos y este conocimiento es parte del valor agregado de la empresa en la que trabajan.</p>	<p style="text-align: center;">Innovación del conocimiento</p> <p>Creación de conocimiento a partir del conocimiento existente e interacción con personas innovadoras a través de un aprendizaje profesional continuo.</p>	<p>4) ¿Considera que de igual manera se ha trabajado la integridad?</p> <p>5) Posteriormente, ¿pasó por otros procesos de capacitación? ¿Puede comentarnos cómo fueron esas experiencias?</p>
	<p style="text-align: center;">Profesionales inteligentes</p> <p>Capacidades individuales que al integrarse incrementan los niveles del conocimiento y aptitudes, mediante el trabajo de un equipo de personas cualificadas.</p>	<p>6) ¿Puede comentarme si ha sido capacitado en temas metodológicos, de tutoría y/o de su área académica para las relaciones con los estudiantes? ¿Cómo fue el proceso? ¿Considera que los conocimientos son útiles para su trabajo en el día a día?</p>
	<p style="text-align: center;">Equipos de alto rendimiento</p> <p>Capacidad de ofrecer oportunidades desafiantes creadas en equipos en una institución educativa.</p>	<p>7) ¿Ha sido capacitado en temas estratégicos para las relaciones con los padres? ¿Cómo fue este proceso? ¿Considera que estos conocimientos son provechosos para su relación con los padres?</p> <p>8) ¿Considera haber sido capacitado en temas de innovación educativa y/o pedagógica, realización? ¿Por qué?</p> <p>9) ¿Puede comentarme si</p>

		<p>ha participado en programa de promoción docente? ¿Cómo ha sido esta experiencia?</p> <p>10) Finalmente, ¿cómo valoraría las capacitaciones que brinda el colegio para su desarrollo profesional? ¿En qué aspectos debería mejorar este programa?</p>
--	--	---

IV. CIERRE Y DESPEDIDA

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida



APÉNDICE 5

HOJA DE REGISTRO DEL JUEZ: VALIDACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

El presente guion de entrevista a profundidad tiene como objetivo recoger las percepciones de docentes de una de las sedes de una red de colegios privados de educación básica regular sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional docente ejecutado en su institución, en el marco de la investigación titulada **“Experiencias de docentes sobre el programa de desarrollo profesional en una sede de una red colegios privados de educación básica regular”**.

Datos personales

Nombre y apellidos del Juez.....
 Formación académica.....
 Áreas de experiencia profesional.....
 Tiempo..... Cargo actual.....
 Institución.....

A continuación, se presentan las preguntas de la entrevista y los criterios de evaluación a cada una de ellas.

Preguntas	Criterios a evaluar						Observaciones
	Claridad		Coherencia		Pertinencia		
	Correcta formulación de preguntas.		Coherencia entre información que se recoge y los objetivos de la investigación.		Pertinencia en cada elemento o parte de cada matriz para el recojo de información.		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1) ¿Puede comentarnos cómo							

fue el proceso de inducción cuando llegó al colegio por primera vez?							
2) ¿Cree usted que aplicó todo lo aprendido en la inducción? ¿Cuál es su apreciación sobre la capacitación? ¿Recuerda cómo fueron presentados los valores de la institución ¿Se trataron otros temas?							
3) ¿Considera que el compromiso con la organización ha sido trabajado en alguna capacitación? ¿Cómo fue la experiencia?							
4) ¿Considera que de igual manera se ha trabajado la integridad?							
5) Posteriormente, ¿pasó por otros procesos de capacitación? ¿Puede comentarnos cómo fueron esas experiencias?							
6) ¿Puede comentarme si ha sido capacitado en temas metodológicos, de tutoría y/o de su área académica para las relaciones con los estudiantes? ¿Cómo fue el proceso? ¿Considera que los conocimientos son útiles para su trabajo en el día a día?							
7) ¿Ha sido capacitado en temas estratégicos para las relaciones con los padres?							

<p>¿Cómo fue este proceso? ¿Considera que estos conocimientos son provechosos para su relación con los padres?</p>							
<p>8) ¿Considera haber sido capacitado en temas de innovación educativa y/o pedagógica, realización? ¿Por qué?</p>							
<p>9) ¿Puede comentarme si ha participado en programa de promoción docente? ¿Cómo ha sido esta experiencia?</p>							
<p>10) Finalmente, ¿cómo valoraría las capacitaciones que brinda el colegio para su desarrollo profesional? ¿En qué aspectos debería mejorar este programa</p>							

