

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**La observación como técnica de evaluación y desarrollo
profesional docente**

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada
en Educación Secundaria con especialidad en Inglés que presenta:

Claudia Melisa Celi Gonella

Asesora:

Maria de los Angeles Sanchez Trujillo

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, ...María de los Ángeles Sánchez Trujillo, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

“La observación como técnica de evaluación y desarrollo profesional docente” del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)Claudia Melisa Celi Gonella, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9....%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05/08/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

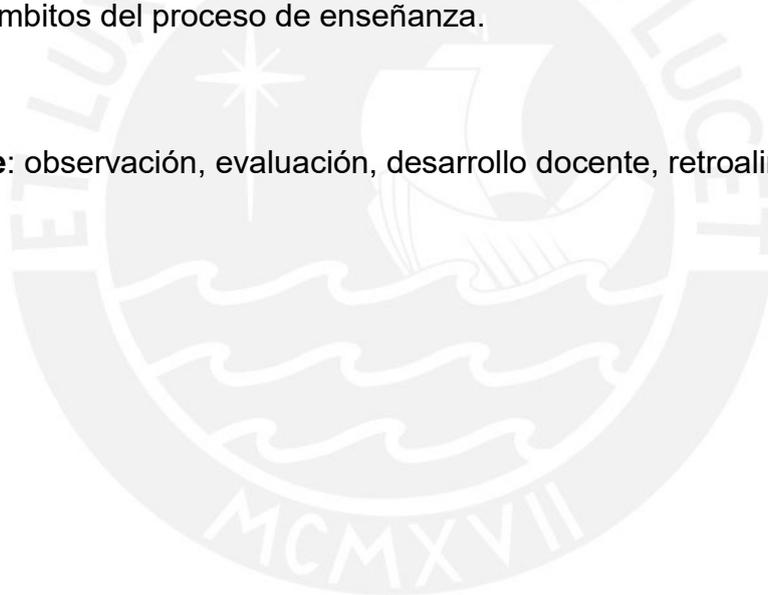
Lugar y fecha: Lima, 7 de agosto de 2024

| | |
|--|--|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Sánchez Trujillo, María de los Ángeles</u> | |
| DNI: 41795000 | Firma  |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5228-4688 | |

RESUMEN

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional gira en torno a la importancia de la observación como técnica de evaluación del docente y que a su vez promueve su desarrollo profesional. El mismo está basado en la experiencia significativa de la autora desde los diferentes roles que cumple y ha cumplido en el proceso de observación y evaluación: como docente observada y como observadora dentro de un centro de idiomas, así como creadora e implementadora tanto del proceso de evaluación como del de observación y retroalimentación. A lo largo del documento, se describe el proceso de evaluación, observación y retroalimentación dentro de la institución de una manera crítica y contrastándolo con la opinión de diversos autores. Con el análisis realizado se busca demostrar que la observación es el elemento principal dentro de la evaluación docente y que la retroalimentación que debe acompañarla permite al docente conocer sus áreas de mejora, así como sus fortalezas. También se incluye información sobre la percepción positiva que tienen los docentes frente a la observación y la evaluación con algunas recomendaciones. Así mismo, se presenta casos de docentes reales que permiten demostrar cómo la observación y un posterior seguimiento a partir de ella, permitieron la mejora docente en diferentes ámbitos del proceso de enseñanza.

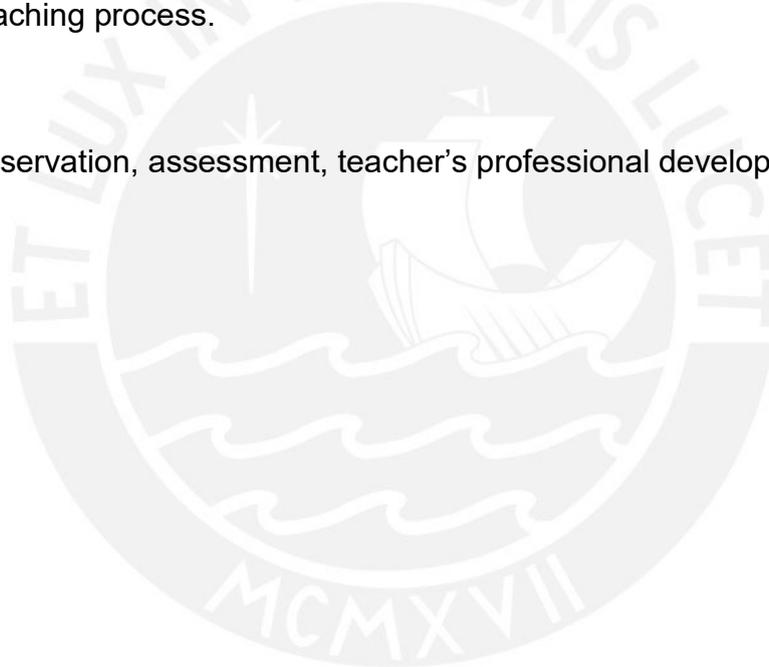
Palabras clave: observación, evaluación, desarrollo docente, retroalimentación



ABSTRACT

This paper is about the importance of the observation as a teacher's assessment technique that also promotes professional development. It is based on the author's meaningful experience in the different roles she has performed along her professional life: as an observed teacher and as an observer, as well as a member of the team in charge of creating and implementing the assessment and observation processes at a Language Center. Along the paper, the processes of assessment, observation and feedback in the institution are described in a critical manner; comparing and contrasting it with different sources of information and authors. This paper seeks to demonstrate that observation is a key element within teacher's assessment and that the corresponding feedback allows teachers to recognize their weaknesses and their strengths. Information regarding positive teachers' perception of observation and assessment, as well as some recommendations are also included. The document also includes real teacher's cases that allow the author to support the statement that observation, and a followup process may lead to teacher's improvement in different areas of the teaching process.

Key words: observation, assessment, teacher's professional development, feedback



INDICE

| | |
|---|----|
| Resumen | 2 |
| Introducción | 5 |
| Parte I: Descripción De La Experiencia Docente Significativa | 7 |
| 1.1. Identificación Y Contextualización De La Experiencia Docente Significativa | 7 |
| 1.1.1. <i>Identificación De La Experiencia Docente Significativa</i> | 7 |
| 1.1.2. <i>Contextualización De La Experiencia Significativa</i> | 9 |
| 1.2. Descripción De La Experiencia Docente Significativa | 12 |
| Parte II. Narración Y Reflexión En Torno A La Experiencia Docente Significativa | 16 |
| 2.1 Fundamentación Teórica Que Sustenta La Experiencia Docente Significativa | 16 |
| 2.1.1. La Evaluación Docente | 16 |
| 2.1.2. La Observación Como Una Técnica De Evaluación..... | 18 |
| 2.1.3. La Retroalimentación Como Una Herramienta De Desarrollo Y Mejora Docente..... | 20 |
| 2.2 Narración Reflexiva En Torno A La Experiencia Docente Significativa..... | 23 |
| Parte III. La Contribución De La Facultad Al Desarrollo Profesional Docente | 41 |
| 3.1 La Reflexión Sobre La Formación Inicial Docente Recibida Por La Facultad De Educación..... | 41 |
| 3.2 Aportes Del Egresado A La Propuesta Formativa De La Facultad De Educación | 43 |
| Conclusiones | 46 |
| Bibliografía..... | 47 |
| Anexos | 49 |
| Anexo 1: DP Del Puesto Coordinador Académico..... | 49 |
| Anexo 2: Organigrama De La Institución | 54 |
| Anexo 3: Sistema De Evaluación | 55 |

INTRODUCCIÓN

En su trayectoria profesional, la autora se ha desempeñado como docente, asistente y coordinadora académica tanto en la educación básica como la educación superior. De allí que ha podido comprender la importancia del proceso de observación del trabajo docente dentro del aula como técnica principal de evaluación y desarrollo profesional. Este proceso permite no solo determinar la idoneidad del docente para cumplir su labor, sino que también puede determinar espacios de mejora en el docente a nivel individual y en el grupo humano. A partir de estos espacios de mejora se puede hacer un trabajo personalizado con un docente en específico u organizar capacitaciones y actividades institucionales que permitan el desarrollo y mejora profesional del grupo de docentes. La finalidad del presente trabajo es demostrar cómo la observación sistematizada y su consecuente retroalimentación son elementos claves que permiten el desarrollo profesional del docente.

En el presente trabajo se hace un reconocimiento de la experiencia significativa docente y su impacto en la labor docente y en el proceso de enseñanza. Se utilizó la narración reflexiva a nivel de reflexión crítica tomando en cuenta el proceso actual y la experiencia recogida a lo largo de los últimos años, todo enmarcado en los conceptos pedagógicos revisados durante los estudios en la Facultad de Educación (FAE) y los revisados en las referencias utilizadas para este trabajo. Además, en este nivel se realizó un análisis crítico del proceso que permitirá posteriormente proponer algunas mejoras al proceso de evaluación y observación analizados mismo.

Para lograr los objetivos del trabajo se consideraron evidencias tales como casos prácticos y ejemplos. A su vez, se analizaron los instrumentos utilizados en el proceso y sus diferentes etapas.

Para el marco teórico se recogió y analizó información teórica relacionada al tema: estrategia de observación, elementos de la observación, tipos de observación y los pros y contras del proceso. También sobre la evaluación y sus implicancias en el desarrollo docente y la retroalimentación. Además, se analizó información sobre otras experiencias similares que puedan enriquecer o validar el proceso.

Todo el desarrollo del trabajo se realizó respetando la privacidad de los individuos y la confidencialidad de información de la institución que es objeto del análisis. Sobre las referencias se respetó la información de los autores colocando las referencias y citando lo que corresponda.

En la primera parte del trabajo, se propone la descripción de la experiencia significativa que incluirá las tres experiencias principales y la evaluación que llevó a la autora a elegir la experiencia que se presenta en este documento. A su vez se contextualizó la experiencia, brindando detalles claves que permitieron entender de mejor manera el presente trabajo y se realizó la descripción de la experiencia.

En la segunda parte, se presenta la narración crítica de la experiencia que incluirá fundamentación teórica proveniente de diferentes autores y fuentes y que está organizada alrededor de tres temas principales: la observación, la evaluación docente y la retroalimentación. Luego de la fundamentación teórica se presenta la narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente en la que se incluyen evidencias reales que permiten comprobar lo propuesto en el presente trabajo que la observación es técnica de evaluación que permite desarrollo profesional docente.

En la tercera parte, se realiza el análisis de la contribución de la Facultad de Educación (FAE) PUCP al desarrollo profesional docente y también se propone algunas sugerencias de mejoras en la propuesta de la FAE.

El presente trabajo permite aportar información sobre el proceso de evaluación docente además de ofrecer información relevante sobre la observación y retroalimentación y su impacto en la vida profesional de los docentes.

Parte I. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

En esta sección se identifica y contextualiza la experiencia docente significativa materia de este trabajo. Primero se presentan las tres experiencias que fueron preseleccionadas y se realiza el análisis que determina la elección de la experiencia significativa. Luego se describe el contexto de la misma y se presenta información relevante para entenderla.

1.1. Identificación y Contextualización de la Experiencia Docente Significativa

La experiencia significativa que se presenta en este trabajo está relacionada con el trabajo de la autora como capacitadora/evaluadora de docentes más que con el trabajo docente en sí. Este trabajo tiene como punto de partida la observación como una técnica de evaluación y desarrollo profesional del docente. Se presenta como un elemento central que ayuda a los docentes a reconocer sus fortalezas y sus áreas de mejora, y permite también a la institución acompañarlos en el proceso.

En esta primera parte del trabajo, se identificará y contextualizará la experiencia significativa. Se eligieron tres experiencias muy relevantes para la autora relacionadas con observación, capacitación y virtualidad. De estas tres, la autora reconoce a la observación como un elemento central para la toma de decisiones institucionales y cuyos beneficios redundan directamente en el desarrollo docente. Desde su experiencia, ha podido ver el crecimiento que este proceso ha permitido en el caso de muchos docentes que contaban con las actitudes y aptitudes para ser docentes, pero no con la experiencia y/o conocimientos formales en educación.

En el caso de la contextualización, se describirá el entorno en el que se desarrolló esta experiencia, para ello se ha considerado un periodo de tiempo en el que se podrá observar no solo el proceso, sino sus beneficios a mediano y largo plazo. Posteriormente se realizará la descripción de la experiencia docente significativa, sus antecedentes, y cómo se ha sistematizado y mejorado a través del tiempo. y se detallará cómo ha redundado la observación en el desarrollo docente a través del tiempo y se presentarán casos específicos.

1.1.1 Identificación de la Experiencia Significativa Docente

Para seleccionar la experiencia significativa docente, se identificaron tres experiencias que se consideraron de impacto en la labor de la autora:

1. La observación como técnica de evaluación y desarrollo docente para el grupo de docentes que lidera la autora.
2. La capacitación como herramienta de mejora de la labor docente dentro del aula. Esta herramienta es parte de los procesos de mejora en la institución y la autora tiene un rol importante en uso con el grupo docente que lidera.
3. La implementación de la enseñanza virtual en el contexto de la pandemia 2020. La autora fue parte del grupo que aportó para la adecuación de los programas presenciales a los nuevos programas no presenciales (virtuales) a raíz de la pandemia del COVID – 19.

Se realizaron un análisis y una posterior evaluación para la selección de la experiencia significativa utilizando los criterios contenidos en la tabla 1.

Tabla 1

Elección de la experiencia significativa docente

| Aspectos | Experiencia | | |
|---|-------------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Buscaba resolver una necesidad/problema/dificultad/incidente de mi práctica docente relacionado con los miembros de la comunidad educativa. | X | X | X |
| Nació del proceso de reflexión docente. | X | X | |
| La necesidad o situación de atención estaba claramente identificada con evidencias observables. | X | X | X |
| Se desarrollaron soluciones novedosas o mejoras a la situación detectada. | X | X | X |
| Sus resultados permitieron establecer una diferencia en la práctica docente diaria. | X | X | X |
| TOTAL | 5 | 5 | 4 |

A partir del análisis y evaluación, se determinó que la experiencia por desarrollar es la experiencia número 1, debido a su mayor trascendencia a lo largo del tiempo, además de ser un proceso más sistematizado. La labor del docente es clave y repercute directamente en el desarrollo del alumno; de ahí la importancia de que el desarrollo profesional del docente sea un proceso continuo de actualización, aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades y conocimientos.

Este desarrollo puede ser de dos maneras: de manera intrínseca cuando el docente está motivado e identifica las áreas de mejora y trabaja en ellas en busca de su crecimiento y el desarrollo de sus capacidades. O de forma extrínseca cuando la motivación viene del exterior; en este caso en particular sería institucional ya que la institución tiene un rol importante en la identificación de las necesidades y la transmisión de las mismas a los docentes. Para cumplir este rol, las instituciones necesitan técnicas de diagnóstico y evaluación y una de las técnicas que se puede utilizar es la observación.

La autora, en su rol de coordinadora académica en conjunto con el equipo académico del Centro de Idiomas, identificó que la observación (y su consecuente retroalimentación) estaba estrechamente relacionada con el desarrollo de los docentes. Así permitía al equipo tomar decisiones sobre la evaluación, capacitación, contratación, seguimiento, entre otros; del equipo docente. Identificó también cómo en la mayoría de los casos el efecto de la observación y retroalimentación motivaba a los docentes a mejorar tomando en cuenta las recomendaciones realizadas por el equipo observador. Por ello, se decidió realizar este trabajo a partir de esta experiencia, ya que fue parte de la implementación del proceso y se cuenta con evidencia que servirá para la fundamentación del presente documento.

1.1.2 Contextualización de la Experiencia Significativa

La autora trabaja en un centro de idiomas de una prestigiosa universidad del país que cuenta con programas de enseñanza de diferentes idiomas: inglés, español, portugués y quechua. En este destaca el programa de inglés y es dentro de este programa que se desarrolló la experiencia significativa. El centro de idiomas en su programa de inglés concentra un aproximado de 13 mil alumnos por mes, divididos en sus varias sedes, modalidades y frecuencias.

En lo que respecta a los docentes, en el programa de inglés se cuenta con alrededor de 300 profesores entre todas las frecuencias y horarios. Dichos profesores tienen un tiempo de permanencia en la institución que va desde 1 mes hasta más de 25 años.

Los docentes poseen diferentes perfiles, antecedentes y experiencia profesional. Algunos inclusive ingresan sin ningún tipo de experiencia y solo con estudios del idioma y en un reducido número son nativos en el idioma. Durante la evaluación de selección se detecta en ellos las aptitudes y actitudes que podrían convertirlos en docentes que cumplan el perfil esperado en el futuro.

El perfil del docente ideal elaborado en el año 2012 por el equipo de Coordinación Académica y aprobado por la Dirección Académica en ese entonces describe al docente ideal de la institución como un individuo con las siguientes características:

- Es competente en el uso del idioma a nivel de usuario nativo del idioma (banda C1-C2 del marco Común Europeo).
- Goza de una alta inteligencia intra e interpersonal.
- Posee una amplia cultura del idioma que enseña y/o ha vivido o estudiado en uno de los países cuya lengua ahora enseña.
- Tiene una formación académica de grado superior. De preferencia, está relacionada a carreras afines a la educación: psicología, lingüística, traducción.
- Es flexible y siempre está dispuesto a aprender y reaprender.

El equipo a cargo de la supervisión docente está formado por once (11) Coordinadores académicos que están encargados, entre otras tareas, de la evaluación, capacitación y desarrollo de los docentes. Cada sede tiene hasta 4 coordinadores a cargo de acuerdo con el horario (am/pm). Además de la coordinación de sede, los coordinadores tienen a su cargo por lo menos una jefatura relacionada a los servicios que brinda la unidad; por tanto, son coordinadores de sede y coordinadores encargados (Exámenes internacionales, servicio al cliente, programa de juveniles y niños, programa de español, programa de Portugués, cursos *in-house*, cursos virtuales, selección de personal, etc).

El coordinador reporta al director académico y este a su vez al director ejecutivo adjunto y/o al director ejecutivo.

La misión del equipo de coordinación es:

- Velar por la calidad académica de la institución a través del desarrollo de las personas.
- Generar propuestas de mejoras de procesos y nuevos productos y/o servicios.
- Apoyar con el control de procesos administrativos del área académica.

Los coordinadores académicos son elegidos por el Departamento de Recursos Humanos de la Universidad de entre el personal destacado en la unidad de acuerdo con el documento Descripción de Puesto de Coordinador (anexo 1). Además de una comprobada calidad académica son personas que destacan por su liderazgo y proactividad. El coordinador debe tener altamente desarrolladas las siguientes características:

- Identifica las motivaciones y el potencial de sus colaboradores. Constantemente se esfuerza por empoderarlos y orientarlos en el camino compartiendo sus conocimientos.
- Plantea oportunidades de formación personal y profesional a su equipo.
- Genera espacios para brindar retroalimentación efectiva, facilita que sus reportes directos den retroalimentación efectiva que generen cambios en sus colaboradores.
- Siempre guía y hace seguimiento a su equipo hacia el logro de objetivos, los motiva y hace evidente el impacto de sus funciones en el cumplimiento de los mismos.
- Inspira confianza, está siempre abierto al diálogo. Agenda reuniones formales para compartir experiencias, favorecer la integración y fomentar el compromiso de su equipo.
- Mantiene una comunicación constante y asertiva con sus colaboradores, enseña con el ejemplo y es un referente por seguir.

El equipo de coordinación académica ha ido creciendo a lo largo de los años. Existen coordinadores con más de 20 años de experiencia en el puesto, así como coordinadores con menos de 6 meses en el puesto. Los coordinadores son personas con diferentes antecedentes educativos pero cuya experiencia profesional ha estado siempre enmarcada en la enseñanza de idiomas. Se anexa a este trabajo el organigrama de la unidad (Anexo 2) para que se tenga una clara idea de la jerarquía que ocupa el Coordinador Académico en la unidad. El rol de la investigadora en esta

estructura jerárquica es el de Coordinadora Académica a cargo de 30 docentes y del área de Exámenes Internacionales.

1.2 Descripción de la Experiencia Significativa Docente

El contexto en el que se desarrolla la actividad de enseñanza en la institución además de sus características y la búsqueda de la mejora constante produjeron que el equipo de coordinación del que forma parte la investigadora junto con Dirección Ejecutiva creará un esquema de evaluación y ranking docente que incluye diferentes aspectos divididos en tres (3) grandes grupos detallados en el anexo 3 (Criterios de evaluación docente y sus pesos) que se encuentra publicado en el campus virtual, zona de docentes a disposición de los docentes.

A partir de los resultados de esta evaluación, se genera un puntaje para cada docente que va de 0 a 5 y que determina, entre otras cosas: los ámbitos de mejora docente, la programación de capacitaciones, el ranking docente que determina asignación de clases y premios.

Como se puede observar en el anexo 3, el rubro de mayor peso es el de desempeño, cuyo componente más importante es el de Observación de clases. Que como se mencionó es un elemento importante en la toma de decisiones de la unidad.

Si bien la experiencia significativa está centrada en el proceso de evaluación luego de ser sistematizado, es importante hacer un poco de historia para que se conozca cómo se llega a la sistematización y herramientas actuales. La observación se realiza en esta institución desde sus inicios. Sin embargo, y hasta el año 2008, las observaciones se realizaban de manera esporádica y sin una herramienta de evaluación (hoja de evaluación y descriptores). Se utilizaba como herramienta una hoja de evaluación creada con un propósito específico o un formato genérico en el que se colocaban comentarios de acuerdo a lo observado. No era una observación que se realizaba de manera sistemática a todos los docentes.

A partir del año 2008, hay cambios en la institución, lo que permitió a la investigadora tomar un rol más activo como miembro del equipo de coordinadores. A partir de estos cambios se comienza a sistematizar el proceso de evaluación y con ello la observación. En un inicio, las observaciones se hacían por lo menos una vez al año y utilizando una hoja de evaluación en la que se incluían tres grandes grupos: área metodológica, área afectiva y otras áreas. Estas observaciones eran realizadas

por los Coordinadores Académicos, entre los que se encontraba la investigadora, de acuerdo con un rol de evaluación confeccionado por la coordinadora de Capacitación docente, teniendo en cuenta la disponibilidad docente y de los coordinadores. Esta forma de evaluación se realizó hasta el 2011.

Actualmente, el coordinador a cargo de la capacitación docente es el responsable de organizar las evaluaciones y, de acuerdo con los resultados, el equipo de coordinadores programa capacitaciones a los docentes en conjunto con dirección. Las capacitaciones se determinan de acuerdo con las necesidades de la unidad (en caso de cambio de libro, o inclusión de actividades para propósitos específicos, entre otros) así como las áreas de mejora detectadas en la evaluación docente. El esquema de evaluación docente es el descrito líneas arriba.

A partir del año 2011, se comenzó a realizar evaluaciones dos veces al año y a utilizar una nueva hoja de observación. A la hoja de observación se le añadieron dos herramientas adicionales: una hoja de rúbricas y descriptores elaborada por el grupo de coordinación, del que formaba parte la investigadora, a partir de un análisis de videos de clases verdaderas; y una hoja de procedimientos metodológicos docentes (paso a paso para cada una de las habilidades). El último documento estaba disponible para los docentes de manera virtual. Con estas nuevas herramientas los resultados se hicieron más objetivos y la retroalimentación docente se volvió más clara y precisa. Esto se vio reflejado en la opinión de los docentes que, al momento de recibir la retroalimentación de su observación, expresaron que a partir de la implementación de la rúbrica sentían que se les brindaba información más detallada y enmarcada dentro de lineamientos claros. Perciben la retroalimentación como algo más claro y que los ayuda a mejorar sus procesos y a desempeñarse de mejor manera. Por el lado del equipo de Coordinación y en particular en el caso de la autora se hizo la comparación de resultados de observaciones de un mismo docente y los resultados fueron coincidentes, con ligeras variaciones. Los coordinadores también expresaron que era más sencillo evaluar utilizando estas herramientas porque permite determinar el puntaje casi exacto de acuerdo con lo observado y posteriormente dar una retroalimentación clara con evidencia sostenible.

En el año 2013 se adicionó un rol de evaluación disponible de manera virtual en un drive. Esto permitía hacer seguimiento de los resultados generales; ya que este rol con resultados esté a disposición del grupo de coordinadores y con ello se puede

verificar los resultados de un docente en específico y trabajar con él o ella las áreas de mejora.

En el año 2015, se hizo un cambio en la hoja de observación. Esto en respuesta a la solicitud de simplificación de la misma ya que se consideró que había rubros que eran repetitivos y porque el rubro de “plan de lección” afectaba a algunos docentes con muy buen desempeño pero que no necesariamente preparaban sus clases completando un formato de plan de lección específico. La hoja de observación se redujo a seis (6) ítems divididos en dos grupos (área metodológica y área afectiva). Esta vez la evaluación va de 1 a 5, siendo uno el menor puntaje. Se realizaron las observaciones de la primera parte del año y a pesar de los buenos resultados que se ven reflejados en el promedio ponderado general de los docentes que el semestre 2015-2 fue 3.50 y el semestre 2016-1 es 3.57. El equipo de coordinación determinó la necesidad de acompañar la hoja de observación con una hoja de descriptores similar a la utilizada con la hoja anterior que responde a los cambios de la nueva hoja de observación. Se utilizaron estos instrumentos sin cambios mayores en los siguientes años.

A raíz de la pandemia, en el año 2020, las clases presenciales se trasladaron al entorno Zoom y esto requirió de parte del equipo de coordinadores un ajuste a la hoja de observación que reflejara la nueva realidad y es así que se elaboró la hoja que usamos actualmente y que consta de 6 ítems con puntajes del 1 al 5. A partir de ese año, las observaciones son de manera virtual y la retroalimentación también se da en el entorno de zoom.

A lo largo de todo el proceso, la observación ha sido acompañada de retroalimentación que se realiza luego de la observación en una reunión entre el observador y el observado. Durante esta reunión se destacan las fortalezas de los docentes y se les dan recomendaciones para mejorar las áreas que necesitan reforzarse. La investigadora forma parte del equipo de coordinación y tiene un rol activo en este proceso tanto en la observación como en la posterior retroalimentación.

Es dentro del contexto descrito en los párrafos anteriores que se desarrolla la experiencia significativa docente, en la que la investigadora tiene un rol activo tanto en la aplicación de la observación y retroalimentación docente como en la toma de decisiones sobre el desarrollo docente a nivel institucional. La investigadora ha realizado y realiza actualmente la observación y retroalimentación como parte de la

evaluación docente de por lo menos 25 docentes cada semestre, además de observaciones de seguimiento, y acompañamiento en casos necesarios. Estos procesos han demostrado ser efectivos tanto a nivel individual como institucional para hallar las áreas de mejora y trabajar en ellas.



Parte II. Narración y Reflexión en Torno a la Experiencia Docente Significativa

En esta segunda parte del trabajo, se desarrollará el marco teórico en el que se respalda este trabajo en torno a la observación como una técnica de evaluación y desarrollo profesional del docente. Los tres elementos principales que sirven como ejes principales a este trabajo son: la observación, la retroalimentación y la evaluación docente. Estos elementos serán desarrollados en el siguiente apartado. Posteriormente, se presenta la reflexión de la experiencia significativa enfocándose en la experiencia misma de la observación como técnica de evaluación y desarrollo docente para el grupo de docentes y por tanto de la institución.

2.1 Fundamentación Teórica que Sustenta la Experiencia Docente Significativa

El marco teórico del presente trabajo gira en torno a tres ejes principales:

- La evaluación docente
- La observación como una técnica de evaluación que permite detectar las fortalezas y áreas de mejora del docente y del grupo docente.
- La retroalimentación como una herramienta de desarrollo y mejora docente.

2.1.1 La Evaluación Docente

Bretel (2002) recoge muchos conceptos de la evaluación desde diferentes puntos de vista y diferentes autores. Define la evaluación en general como “un proceso de construcción de conocimiento a partir de la realidad, con el objetivo de provocar cambios positivos en ella”. Si se ajustan sus ideas a la evaluación docente, se puede afirmar que la evaluación docente no es un hecho aislado; es siempre un proceso que empieza a partir del recojo de la información (por ejemplo de la observación, de encuestas, etc.) y es a partir de esta información que se hacen juicios de valor respecto de la labor del docente y lo observado en el aula que luego van a permitir toma de decisiones o intervenciones educativas que permitan la mejora y optimización tanto de los docentes como de los procesos. Una evaluación sin un objetivo para mejorar es un proceso muy limitado.

Bretel menciona también que la evaluación es un proceso de tres tipos: cognitivo porque se construyen conocimientos; instrumental porque requiere un diseño y sistematización mediante el uso de procedimientos, instrumentos y métodos

y; el más importante y significativo: axiológico porque se establece un valor; no es solo recoger información, sino que es clave interpretarla y a partir de ella emitir juicios y realizar análisis. Esto dará como consecuencia lógica la toma de decisiones para generar una mejora.

Por su parte, Felder y Brent (2004) destacan que se realizan dos tipos de evaluación: la sumativa (que permite tomar decisiones como contratación, premios, ascensos, etc.) y la formativa que permite determinar los pasos a seguir para la mejora del docente observado. Sin embargo, destacan que, en cualquier tipo de evaluación, la recolección de datos de diferentes fuentes es importante. En el caso de la evaluación del docente se tienen en cuenta varios factores como las encuestas a los alumnos, sus certificaciones y cualificaciones, entre otros, pero es la observación de clases la que tiene un peso mayor porque, entre otras cosas, permite observar cómo se aplica la metodología y técnicas en clase y la respuesta del alumno frente al trabajo del o de la docente. Se ha podido comprobar en la práctica que los dos tipos de evaluación tienen un peso específico importante tanto para la toma de decisiones institucionales como para motivar al grupo humano a apostar por su propio desarrollo y mejora. Y que mientras más holística sea la evaluación los resultados y beneficios van a ser más precisos. La observación es una técnica que puede utilizarse como un elemento adicional en el ámbito de la evaluación docente.

Los autores destacan la importancia de que los elementos que se utilicen en la evaluación se superpongan entre sí, para validarse y que la evaluación pueda ser lo más justa y precisa posible. Ellos proponen como ejemplo dos elementos: las encuestas a alumnos y la observación de pares. En estos dos casos, se podrían incluir tanto en la encuesta como en la ficha sistematizada de observación preguntas o ítems coincidentes que podrán validarse mutuamente. Lo mismo se puede hacer con la observación por parte del jefe directo o equipo directivo.

Novicky (2021) en su artículo "Classroom Observations for Evaluating Teaching" coincide en que, para que la evaluación sobre la efectividad del docente sea justa y precisa, debe incluir múltiples fuentes. Entre estas fuentes, el autor menciona las encuestas a los alumnos, pero acota que los resultados podrían estar sesgados por múltiples razones y podrían no reflejar el real trabajo del docente por lo que hay que acompañarlo de otras fuentes de información. Desde su experiencia, la autora puede acotar que este sesgo puede ser tanto positivo como negativo y que

muchas veces se ve afectado por el resultado de evaluaciones y la exigencia del docente, que muchas veces no es vista como algo positivo por el alumno.

La evaluación formativa es el tipo de evaluación en la que este trabajo se centrará. Es por ello importante tener un concepto claro sobre la misma. López Pastor (2012) define la evaluación formativa como cualquier proceso de evaluación que tiene como objetivo principal la mejora de procesos enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista del alumno, se espera que haya un mayor aprendizaje y, desde el punto de vista del docente, el objetivo es la mejora en su práctica docente. La evaluación formativa permite la autocrítica y la regulación: el individuo identifica las áreas de mejora y toma acción sobre las mismas.

Valdés (2000) refiere que ahora que el mundo es rápido y cambiante las escuelas, deben mantenerse al día con otros sectores, innovando y fomentando la innovación, la evaluación del desempeño docente es “una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente” De ello, se puede concluir que la evaluación del desempeño docente permite la innovación y mejora a nivel personal, institucional y sectorial.

Finalmente, se puede decir entonces que la evaluación docente es una herramienta central en el proceso de mejora docente; permite identificar las áreas de mejora y tomar acción sobre las mismas ya sea a nivel personal o institucional. Para que dicha evaluación sea imparcial y justa debe incluir varios aspectos que de ser posible deben entrecruzarse para poder validarse y con ello evitar que se afecte por cualquier tipo de sesgo. La observación es un elemento más de dicha de evaluación.

2.1.2 La Observación como una Técnica de Evaluación

Tal como lo describe Flores (2009), “la observación es el procedimiento que más utilizamos en nuestra vida cotidiana (...) Es la forma “natural” de adquirir conocimientos, pero tan solo en contadas ocasiones utilizamos la observación de forma metódica” (p 141 -142). Es este tipo de observación metódica el que se realiza dentro del aula y deviene en diversas acciones como la retroalimentación que permite el desarrollo y crecimiento del docente. Esto se comprueba en el día a día: la observación es un acto muchas veces espontáneo que permite aprender del entorno.

En el quehacer educativo, la observación se realiza de manera sistemática en diferentes ámbitos y para distintos propósitos.

Novicky (2021) explora, en su artículo, la observación por parte de los pares. Si bien este no es el tema en el que este trabajo se centra, el autor realiza diversas aseveraciones que son apropiada para la observación por parte de los líderes institucionales: el autor menciona la importancia de que el proceso de observación sea implementado de una manera correctamente estructurada para que no se usen diferentes criterios al momento de la observación; sino que se use un criterio estándar. Por tanto, recomienda la implementación de un protocolo tanto de observación como de retroalimentación para que el proceso sea justo y esté alineado. Se debe agregar a estas recomendaciones que el proceso de observación y retroalimentación y sus protocolos deben ser revisados y ajustados con periodicidad para que cumplan con su real función y vayan acorde con las necesidades del entorno y sus características.

Por otro lado, sobre la observación Goe et al (2012), en el informe “Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning” concluyen que esta forma parte esencial de una evaluación integral que permite lograr no solo la selección y determinación de permanencia del docente, sino que si se realiza de manera correcta y sistemática permite también el desarrollo profesional docente. Los autores mencionan que tanto la evaluación para la observación de resultados respecto de las acciones emprendidas por parte de los docentes (“accountability”) y la evaluación para la mejora en el trabajo (desarrollo profesional docente) pueden ser parte del mismo sistema. Con un diseño y planificación bien estructurados en la etapa de diseño de la evaluación integral, los líderes educacionales pueden crear un sistema alineado que puede lograr los dos objetivos. Los mismos autores se refieren también específicamente a la técnica de observación como parte importante del proceso de evaluación, y como la mejor fuente de información para desarrollo profesional. Esto refuerza la idea central de este trabajo en la que la observación es la técnica principal de la evaluación y que sistematizada permite lograr los objetivos institucionales y personales.

Sobre el desarrollo docente, a lo largo del documento “Align classroom observations with professional development” Center on Innovation in Learning, (2017) se puede inferir que la observación y el desarrollo docente están estrechamente vinculados, tal como se evidencia en la siguiente cita traducida de su obra: “La

observación sistemática de clases permite obtener evidencia de la práctica dentro del aula lo cual permite enlazar la información obtenida con las necesidades de desarrollo institucional y del docente” (p.2). Se puede agregar, desde la experiencia de la autora, que la información obtenida sirve de eje y razón principal para tomas de decisiones que van desde la contratación de una persona hasta como punto de partida para un cambio de metodología o herramientas que responda a la necesidad de los alumnos y el mercado.

2.1.3 La Retroalimentación como una Herramienta de Desarrollo y Mejora Docente

Anijovich (2010) en su obra “La retroalimentación en la evaluación” destaca que la retroalimentación es un concepto que tiene su origen en la ingeniería de sistemas y se resume en informaciones que se mueven de un punto a otro y, que producen efectos en los elementos que forman parte del circuito. Este proceso puede cambiar los resultados del sistema o al sistema en su totalidad. Si se traslada esto a la labor docente, se refuerza la idea de que a partir de la retroalimentación se generan cambios en el docente y su trabajo en el aula. La autora también destaca que este proceso busca la autorregulación, es decir el individuo a partir de ella es el actor del cambio. Sin esta autorregulación o sin el deseo del individuo de hacer ajustes a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, este cambio no sería posible. Es por ello importante que la información que se le brinde sea clara, precisa y lo motive a cambiar y mejorar Tal como resumen Leiva et al (2016) en su trabajo respecto de la retroalimentación, muchos estudios demuestran que la retroalimentación observacional puede mejorar la enseñanza, pero al mismo tiempo influye en la persona y su motivación. Esta idea también está reforzada por Aravena et al (2016) en su análisis sobre líderes pedagógicos en Chile. Por otro lado, realizaron una encuesta entre los directivos de escuelas encargados de la retroalimentación, con la que se concluyó que la retroalimentación también influye en la mejora de organización (escuela) y permite la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Esto demuestra que a partir de la observación y la retroalimentación se obtienen beneficios individuales y colectivos que incluyen redes profesionales entre los docentes y que muchas veces incluyen a los directivos.

La retroalimentación es un elemento clave para que la observación pueda ayudar en el proceso de desarrollo profesional del docente. Tal como lo describe De Monte (2013), el objetivo de la reunión docente – evaluador (observador), es proveer retroalimentación detallada sobre su trabajo en el aula para que puedan analizar las formas en las que el docente puede mejorar – en esencia, una oportunidad de desarrollo profesional personalizada. Las reuniones deben incluir sugerencias de actividades y programas específicos que permitan al docente mejorar en las áreas en las que su práctica docente es débil. A partir del resultado de la observación y de una retroalimentación detallada y enfocada en las fortalezas y los espacios de mejora del docente, se pueden tomar diferentes caminos que pueden ser los siguientes: del docente de manera independiente (reforzamiento mediante la retroalimentación del buen trabajo y recomendaciones de cursos o recursos o herramientas para las áreas de mejora) o de manera “dependiente” que incluyen la participación del observador u otro instructor en un seguimiento cercano (coaching) u observaciones de seguimiento.

Se debe enfatizar que la retroalimentación es un elemento clave para lograr los objetivos de la observación pero que debe realizarse teniendo en cuenta el impacto que tendrá en el docente observado. Por ello, una de las técnicas más utilizadas y recomendadas para la retroalimentación es la conocida como la “técnica del sándwich”. Gray (2020), en la descripción de esta técnica, menciona como elementos claves de la retroalimentación constructiva elementos positivos de la observación (fortalezas) y una crítica constructiva sobre los aspectos de mejora además de brindar soporte para la mejora. Es decir, en la retroalimentación, se deben incluir tanto las fortalezas observadas en la práctica docente como las debilidades. La retroalimentación debe realizarse de manera tal que tenga consecuencias motivacionales en el docente respecto de su mejora y de cómo explotar las fortalezas que se observaron.

Si se ve la retroalimentación desde un punto de vista organizacional se coincidirá con Anijovich (2010); Insuasty, y Zambrano (2011) que definen la retroalimentación como el proceso que proporciona información sobre los conocimientos y habilidades personales para impulsar un proceso sistemático de reflexión sobre lo que los docentes saben y hacen, el contexto de su desempeño y sus consecuencias. A partir de esta definición, se puede concluir que la información recolectada a partir de la observación y retroalimentación no solo permite un desarrollo

individual, sino que desde el punto de vista organizacional permite el análisis situacional de la institución, sus procesos y su recurso humano. A partir de este análisis, se pueden tomar decisiones que pueden incluir el ámbito de la capacitación hasta cambios metodológicos mayores, entre otros.

Finalmente, Ulloa y Gajardo (2016) concluyen que, de acuerdo con la evidencia recolectada, el acompañamiento docente, en el que las acciones de observación y retroalimentación juegan un rol preponderante, impacta de manera positiva en la mejora de la práctica docente.

Sobre los tres ejes, la corporación RAND (2018) realizó una investigación en la que se entrevistó a 1825 docentes en Estados Unidos sobre su percepción en torno a las observaciones, evaluaciones y retroalimentación docentes. Las conclusiones principales de este análisis fueron las siguientes:

1. La mayoría de los docentes opinó que la retroalimentación frecuente es muy útil para su desarrollo profesional.
2. Los docentes aprecian mucho la observación y retroalimentación tanto de sus pares como de sus mentores.
3. Las percepciones sobre justicia en la observación y los sistemas de evaluación estaban asociadas con el entendimiento de los docentes sobre el objetivo de desarrollo profesional del sistema
4. Los docentes necesitan tiempo, soporte instruccional y otros recursos para lograr las expectativas de la evaluación.

Con esto se puede concluir que los docentes consideran la observación y la retroalimentación y, por consiguiente, la evaluación docente muy útiles en su desarrollo profesional. Sin embargo, para lograr los objetivos, se requiere que tengan información suficiente sobre la finalidad del sistema de evaluación para que puedan entenderlo y aceptarlo, además del tiempo y soporte necesario. Esto sobre la premisa que el sistema esté bien estructurado y validado, y se cumplan con las premisas presentadas por parte de los diferentes autores en torno a estos temas y que se incluyen en el presente trabajo.

En el mismo análisis realizado por RAND, los docentes expresaron que la observación es el componente más común en la evaluación, y en la mayoría de los casos consideran que el resultado es justo para ellos. Sin embargo, es importante

mencionar que los docentes consideraron que la observación de pares es más útil que la observación de administradores en su mejora docente.

Un punto importante que se destaca en las conclusiones es la importancia de la información clara al docente: los objetivos de la institución, la metodología o estrategias que se esperan ver dentro del desarrollo de una clase y en el caso de la evaluación: los elementos que la conforman y cómo son evaluados. Desde la experiencia de la autora, la creación de un documento detallado de los elementos y los pesos de cada uno, publicado en un lugar accesible para los docentes tiene un buen resultado. Además, este documento debe acompañarse de reuniones de socialización donde se explica la forma de evaluación, sus elementos, sus objetivos, entre otras cosas, y se responden preguntas o dudas.

Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015), en la investigación que hicieron sobre desempeño docente, destacaron, entre las conclusiones de los docentes, que ven a las evaluaciones docentes como aliadas en la mejora de desempeño; y no son reacios a someterse a las mismas. Sin embargo, a raíz de experiencias pasadas mal implementadas, tienen desconfianza de los instrumentos que se utilizan.

A partir de la información de los autores y los estudios presentados, se desprende la importancia de la sistematización del proceso de observación y retroalimentación, así como la capacitación y estandarización de los observadores/evaluadores para que los resultados de la observación y evaluación sean justos y de acuerdo con los estándares esperados por la institución. Además, se debe proveer información constante, clara y precisa a los docentes sobre los procesos, los instrumentos y los objetivos.

2.2 Narración Reflexiva en torno a la Experiencia Significativa Docente y Evidencias

En el siguiente apartado se presenta la experiencia significativa docente desde una narración reflexiva que busca, no solo describir la experiencia, sino también su contexto y su impacto en la vida profesional de la autora y de los docentes a su cargo.

Por otro lado, se aludirá a casos concretos de 4 docentes, los mismo serán denominados como “Docente 1”, “Docente 2”, “Docente 3” y “Docente 4”. Tres de los cuatro docentes son de sexo femenino y todos poseen amplia experiencia en la

enseñanza del inglés como lengua extranjera. Todos forman parte de la institución y tienen una antigüedad en la misma mayor a los 5 años.

Esta experiencia si bien está enmarcada principalmente en la labor como coordinadora académica a cargo de un grupo docente; tiene su origen en la inquietud que le generaba la observación y retroalimentación durante su trabajo como docente. El proceso de observación no estaba sistematizado durante el inicio de su labor docente, como se puede leer en el apartado de contextualización, sin embargo, las veces que fue observada durante sus años de docente, tanto en el instituto como en otros lugares donde trabajó como docente, tuvieron un impacto positivo directo en su labor y en lo que quería llegar a ser profesionalmente. Tal como lo describe De Monte (2013), la autora percibía la observación y su posterior retroalimentación como una oportunidad de desarrollo profesional personalizada.

Cuando la autora era observada durante el momento inicial podía sentir ansiedad y/o miedo, pasado el momento inicial y durante la reunión de retroalimentación, como docente se daba cuenta de la importancia y la relevancia del proceso. Ya que en este proceso alguien externo, con mayor experiencia y/o formación en docencia, hace notar no solo las áreas de mejora, sino también las fortalezas observadas durante el desarrollo de la lección y esto da paso al autoajuste que permite el desarrollo profesional. Tal como lo menciona Shute V. (2008), la retroalimentación formativa se entiende como la información comunicada al aprendiz (en este caso el docente observado) con la intención que realice cambios en su pensamiento y su conducta. La información ha sido obtenida a partir de la observación de actos y conductas.

La retroalimentación que se daba después de las observaciones contenía, tal como describe Gray (2020), los elementos claves de la retroalimentación constructiva: elementos positivos de la observación (fortalezas), así como una crítica constructiva sobre los aspectos de mejora; además del soporte para generar dicha mejora.

Por otro lado, desde su rol como coordinadora académica pudo participar de la sistematización del proceso de evaluación docente. En el año 2008, a partir del crecimiento y cambios que hubieron dentro de la institución, la evaluación docente toma un rol clave en la toma de decisiones institucionales y el desarrollo docente. Tal como Bretel (2002) lo describe, la evaluación en general es un proceso de construcción de conocimiento a partir de la realidad observada, con el fin de generar

cambios positivos. Es por esta necesidad de generar cambios positivos, que se decide sistematizar el proceso para que sea lo más objetivo posible.

La evaluación en la institución es principalmente de tipo formativo porque permite tomar decisiones de capacitación o cambios de metodología en busca de la mejora a partir de los resultados que se obtienen. Además, permite detectar áreas de mejora en individuos en particular y hacer seguimiento de cada caso. También, es una evaluación sumativa porque permite tomar decisiones como contratación, renovación, premios, etc.

A nivel institucional se consideró que, para que la evaluación sea justa y lo más objetiva posible, se debían incluir varios elementos, como recomiendan Felder y Brent (2004), autores presentados en el apartado de fundamentación teórica del presente trabajo. Los elementos considerados para la evaluación están divididos en las siguientes tres áreas principales: Desempeño, Formación Académica y Aspectos Académico- Administrativos (ver anexo 3). Cada una de estas áreas tiene un peso distinto de acuerdo con su importancia; el área de desempeño siempre ha sido la de mayor peso y dentro de ella la observación ha sido siempre el elemento con mayor relevancia y por ende peso en la evaluación.

Esta evaluación ha sufrido varios cambios desde el 2008. Cambios que han respondido a necesidades internas y del mercado, requerimientos docentes, adecuaciones a la legislación y opinión de expertos de distintos campos. Tal como describen los expertos, la enseñanza de idiomas y sus métodos han ido cambiando respondiendo a los cambios en las sociedades y en los individuos. Por ejemplo, hace muchos años se utilizaba el método de gramática y traducción, que deriva de los métodos utilizados para la enseñanza del latín y griego. En la actualidad, es impensable utilizar únicamente este método en la enseñanza de algún idioma. Esto se debe a que han habido varios cambios en la educación y las sociedades a través del tiempo: mayor acceso y masividad a la educación, mayor disponibilidad tecnológica, cambios económicos, técnicos, científicos y sociales que determinan lo que se requiere de la educación y también determinan el perfil del nuevo educando. Sin embargo, el método antes mencionado, método de gramática y traducción, en su momento respondió a una necesidad de los alumnos y el contexto. Posteriormente surgieron el método directo, el enfoque natural, el audiolingual, el cognitivo, la respuesta física total y varios enfoques, metodologías y técnicas “modernos” para su

tiempo. Todos estos métodos y enfoques y su uso a través de la historia de la enseñanza de las lenguas se pueden revisar en la obra de Fauziati (2008).

La enseñanza seguirá cambiando, así como las características y necesidades de los alumnos y el mercado, y es por ello que las instituciones educativas, como la referida en este trabajo, así como sus miembros, se deben adecuar a las necesidades y ser parte de estos cambios. En respuesta a ellos es, desde la percepción de la investigadora, que la evaluación debe ajustarse de acuerdo a los objetivos tal como se ha venido haciendo en la institución referida en el presente trabajo.

Como ya se ha descrito, la evaluación docente, dentro del centro de Idiomas, cuenta con varios elementos tal como recomiendan autores como Felder y Brent (2004); el elemento con mayor peso es la observación que es el eje central de este trabajo. Esto se decidió, ya que la observación permite de manera directa determinar

si un docente cumple con el perfil que se requiere dentro del aula o no, independientemente de su preparación académica formal. La experiencia del equipo de coordinación, entre los cuales hay personas que al iniciar sus labores docentes no contaban con estudios superiores completos, incluida la autora, demostraba que si bien es deseable que un docente tenga estudios superiores y/o los adquiera durante su trabajo docente, y se promueve a nivel institucional la obtención de los mismos, estos no siempre aseguran un buen desenvolvimiento en el aula. En la institución se cuenta con docentes de diversas edades, experiencias y perfiles, y se ha comprobado desde la observación y evaluación que no siempre el que tiene una mayor trayectoria académica es el que demuestra una mejor performance o un mejor manejo en el aula.

Un ejemplo del fenómeno mencionado líneas arriba sobre la correlación entre el nivel de educación y el resultado de la evaluación del trabajo dentro de clase, y que generó reflexión en la investigadora, se puede observar en los siguientes dos casos obtenidos del ranking docente 2021-2 como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Tabla comparativa docente con estudios de Maestría VS estudios diplomado

| Posición | | Asistencia | Puntualidad | Normas | Idioma | Estudios | Encuestas | Observación | Total |
|----------|-----------|------------|-------------|--------|--------|----------|-----------|-------------|-------|
| 41 | Docente 1 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 2.00 | 4.62 | 4.80 | 4.52 |
| 256 | Docente 2 | 2.00 | 5.00 | 2.00 | 4.00 | 5.00 | 4.58 | 2.40 | 3.14 |

En los dos casos, las docentes tienen una antigüedad similar en la institución. La Docente 1 cuenta con un diplomado corto en metodología. Mientras que en el caso

de la Docente 2 cuenta con estudios superiores universitarios en carrera afin a la educación, además de una maestría. Esto se refleja en la evaluación en el rubro de estudios, en el que la Docente 1 cuenta con 2 puntos sobre 5 y la Docente 2 cuenta con 5 puntos sobre 5.

Como se puede observar en los resultados, la Docente 1 ha obtenido un resultado general muy por encima de la Docente 2, ocupando el puesto 41 del ranking general mientras que la Docente 2 ocupa el puesto 256 de 258 en el ranking. Se puede observar, sin embargo, que en el caso de la Docente 1 su resultado de observación es 4,80 sobre 5, mientras que, en el segundo caso el resultado es 2,40 sobre 5.

Estos casos se repiten con mayor o menor diferencia. Por tanto, ante este tipo de situaciones, la investigadora concluye que los estudios superiores y de postgrado no necesariamente aseguran que un docente cumpla con el perfil esperado dentro del aula. Es por esta razón que se decidió que dentro de la evaluación la preparación académica tendría un peso importante pero no más importante que el de la observación que cuenta con el peso más importante.

Cabe mencionar también que muchos de los docentes que se encuentran en los primeros lugares del ranking cuentan no solo con un excelente resultado de observación sino que también cuentan con estudios superiores y de postgrado en algunos casos. Con lo que se refuerza la idea que los estudios superiores son deseables.

El equipo de coordinadores en conjunto con la autora concordaron que la observación forma parte esencial de una evaluación integral del docente, que permite lograr no solo la selección y determinación de permanencia del docente, sino que si se realiza de manera correcta y sistemática permite también el desarrollo profesional docente. Esta conclusión también se denota en el informe "Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning" (Goe, 2012) en el que los autores mencionan que la evaluación para la observación de resultados "accountability" y para la mejora en el trabajo pueden ser parte del mismo sistema. Con un diseño y planificación bien estructurados en la etapa de diseño de la evaluación integral, los líderes educacionales pueden crear un sistema alineado que puede lograr los dos objetivos. Los mismos autores se refieren también específicamente a la técnica de observación como parte importante del proceso de evaluación, y como la mejor fuente de información para desarrollo profesional, tal

como también se puede inferir en el documento “Align classroom observations with professional development” Center on Innovation in Learning (2017)

La importancia del rol de la observación dentro de la evaluación requería que esta fuera sistematizada para que fuera ordenada pero principalmente lo más objetiva y justa posible. Es por esta necesidad de sistematización, que el equipo de coordinación del que forma parte la autora, en conjunto con Dirección Académica implementó algunas herramientas para apoyar el proceso (hoja de observación, lista de asignación de docentes a observar por coordinador, hoja de procedimientos, entre otros). Se determinó que la hoja de observación sería el elemento central del proceso de observación y que serviría también para la retroalimentación y donde se haría firmar a los docentes en conformidad después de la retroalimentación para su archivo.

En conjunto el equipo de coordinación y Dirección ejecutiva adjunta, desarrolló una hoja de observación que en ese momento englobaba los elementos que se consideraban claves para el desarrollo de una clase. En la hoja, cada rubro era evaluado del 0 al 4 en un inicio y, del 1 a 5 posteriormente, siendo 0 o 1 el puntaje más bajo y 4 o 5 el más alto. Los criterios utilizados se pueden ver en las tablas 3 y 4.

Tabla 3

Criterios de evaluación de observación (Año 2008)

| Marking Criteria | |
|------------------|-----------|
| 0 | Missing |
| 1 | Poor |
| 2 | Fair |
| 3 | Good |
| 4 | Excellent |

Tabla 4

Criterios de evaluación de observación (Año 2011)

| Marking Criteria | |
|------------------|-----------|
| 1 | Poor |
| 2 | Fair |
| 3 | Good |
| 4 | Very Good |
| 5 | Excellent |

Nota: Es posible utilizar N/A que significa No aplica en caso alguno de los items no pueda ser observado durante el periodo asignado para este fin.

Se determinó también que la observación sería de como mínimo de 45 min y como máximo de 60 min, si por alguna razón se requería observar por tiempo adicional. Se decidió que una observación por mayor tiempo a algún docente no haría justo el proceso de observación para los docentes que debían estar en igualdad de condiciones en la evaluación. Es decir, si a un docente se le observa con propósitos de evaluación por más tiempo porque se considera que no se ha podido observar los elementos que se buscan, tiene más tiempo, y por ende oportunidades, de mostrar más que lo que puede mostrar un docente al que se le observa en el tiempo oficial.

Luego de utilizar la hoja de observación por un periodo, la investigadora, en conjunto con el equipo de coordinación, decidió que debían realizarse ajustes que respondían principalmente a que al momento de ponerla en uso habían elementos que eran repetitivos o, no del todo observables o evaluables. Por esta razón, la hoja se redujo de 11 a 6 ítems.

En ese mismo momento, también se determinó la importancia de estandarizar criterios para evitar comentarios por parte de los docente que comentaban que “cada coordinador tenía una forma distinta de evaluar” cada ítem. Si bien esto no era del todo cierto, sí habían ítems que eran controversiales en el equipo de coordinadores. Algunos ejemplos son: la importancia de contar con un plan de lección o no al momento de la clase, el uso de materiales y recursos (variedad, cantidad), y sobre todo la calibración y estandarización de puntajes con respecto a lo que se espera ver en cada clase. Es por ello que se realizaron dos actividades que fueron claves: se desarrolló una hoja de descriptores y se realizaron sesiones de estandarización con los coordinadores/observadores. En estas sesiones, se analizaron en conjunto videos de clases reales y se estandarizaron criterios de evaluación de manera práctica. Todos los coordinadores realizaban la observación y evaluación de la sesión de clase del video y luego se discutían los resultados obtenidos para llegar a un consenso de lo que sería el resultado esperable para cada una de las sesiones observadas. Esta estandarización permitió que los resultados obtenidos estuvieran calibrados y que independientemente de quién fuera el coordinador que estuviera observando el resultado sería similar. Si bien fueron sesiones largas y agotadoras, de mucho análisis y discusión fueron de mucho beneficio porque se logró un estándar en la observación y sus resultados.

En el siguiente periodo de observación se realizaron las observaciones usando la nueva herramienta (hoja de descriptores) y la hoja de observación ajustada y los resultados fueron los esperados.

La respuesta por parte de los docentes observados también fue positiva; ya que para la retroalimentación se usaba el lenguaje de la hoja de descriptores lo que permitía que se use un lenguaje similar y sintieran que el resultado de la observación era más objetivo y claro para todos. La autora considera que este ajuste fue una de las más importante innovaciones que se realizaron en el proceso porque se logró que un proceso que puede ser subjetivo se convirtiera en un proceso muy objetivo y estandarizado. Este proceso de estandarización es similar al proceso de estandarización que realizan anualmente los examinadores orales de exámenes internacionales como Cambridge o Michigan que tienen mucho reconocimiento a nivel mundial y cumplen con altos niveles de rigurosidad y calidad. Es a partir de ese ejemplo que se vio que un proceso similar podría funcionar para la estandarización de la observación en el instituto.

La hoja de observación y la hoja de descriptores han seguido sufriendo cambios y ajustes que han ido acorde a los cambios institucionales y del contexto: cambios de metodología, cambio de materiales, cambio de modalidad a raíz de la pandemia. Los cambios más drásticos fueron los expuestos líneas arriba. Cabe mencionar que siempre los cambios se analizaron y discutieron en equipo (Coordinación Académica y Dirección) para tener distintos puntos de vista y llegar a un consenso. El trabajo en equipo es una característica del equipo del que forma parte al autora. Como lo describe Acosta (2014) el trabajo en equipo es participar activamente para llegar a una meta común dejando de lado intereses personales para lograr los objetivos del equipo. En este caso el objetivo del equipo siempre es mantener los altos estándares de enseñanza del idioma que caracterizan a la institución y una forma de lograrlo es el seguimiento y capacitación constante de acuerdo con las necesidades que se observan en la evaluación en general y específicamente en la observación.

La autora había tenido la oportunidad de realizar observaciones en el programa de niños y durante el proceso de fusión de las tres áreas de idiomas con las que contaba la universidad a la que pertenece la institución que se dio en el año 2008. Esas observaciones se realizaron cuando la autora cumplía con el rol de asistente de Coordinación, pero se estaba preparando para unirse al equipo de coordinación. Esas

primeras observaciones eran monitoreadas o en conjunto con un miembro senior del equipo de Coordinación que supo guiar a la autora y darle las herramientas para poder evaluar de manera profesional y justa al equipo docente. También, con el ejemplo le enseñó a dar una retroalimentación que permitía destacar tanto las fortalezas como las debilidades del docente observado. Gracias a este ejemplo de profesionalismo, cuando se tuvo que observar sin monitoreo, la autora se sentía preparada y con las herramientas necesarias para realizar una labor que permita el crecimiento profesional y la mejora continua del docente observado y por ende la institución. Es claro que la autora se preparó para este rol por medio de un proceso de *mentoring*, que tal como lo describe Pendino (2019) se puede definir como una relación profesional en la que un individuo con experiencia (mentor) apoya a otro con menos o ninguna experiencia (el mentorado) en el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos que lo ayudarán en el crecimiento profesional y personal.

En el caso de la autora, la asignación de las primeras observaciones individuales fue hecha teniendo en cuenta la falta de experiencia y se le asignaron docentes jóvenes y abiertos a la retroalimentación y el cambio. Poco a poco, a medida que el tiempo pasaba y la experiencia crecía, se le fueron asignando todo tipo de docentes y fue a los nuevos coordinadores a los que había que apoyar con guía y herramientas, tal como se hizo con la autora. Es importante mencionar que, a pesar de la experiencia, sigue habiendo casos de docentes, generalmente experimentados y con mucho bagaje académico a los que es más difícil brindarles una retroalimentación cuando el resultado no es el esperado. En estos casos la herramienta: hoja de descriptores además de la experiencia y lo aprendido durante los estudios en la FAE, permiten que el proceso de retroalimentación se brinde de la manera más profesional y objetiva posible, haciendo llegar no solo información sobre lo observado sino sobre recomendaciones para mejora.

En los más de catorce años de experiencia, la autora ha podido comprobar cómo la observación aunada a una retroalimentación completa y en algunos casos seguimiento, ha permitido la mejora observable y comprobable en el trabajo de los docentes. Tal como lo recogen Ulloa y Gajardo (2016) los docentes no se desarrollan solos. Las instituciones tienen un rol clave en su desarrollo profesional. La evidencia demuestra que el acompañamiento o seguimiento docente, en interacción con otras actividades como la capacitación, tienen como consecuencia una mejora de las

prácticas docentes. El seguimiento o acompañamiento docente tiene como una de sus actividades más destacadas la observación y la retroalimentación.

Un ejemplo de cómo la observación y su consecuente retroalimentación puede mejorar el desempeño dentro de clase lo observamos en la docente a quien se nombrará Docente 3. Es una profesional experimentada, con estudios superiores y que se capacita de manera constante. Siempre preocupada en cómo mejorar pero que no lograba obtener puntajes altos en encuestas e incluso muchas veces se recibían quejas contra ella, por su trato, su forma de hablar que los alumnos consideraban despectiva y hasta insultante. Sobre la metodología y conocimientos, los alumnos reconocían que era una profesora muy buena y que sabía lo que hacía. La autora, se reunía con ella cada vez que llegaba una queja y juntas analizaban lo que podría estar sucediendo y por qué los alumnos la percibían de dicha manera. Se mostraba dispuesta y abierta al cambio, pero también frustrada porque no podía notar qué era lo que hacía que generaba esta reacción en los alumnos.

Cabe mencionar que la metodología que se usa actualmente en el instituto es “Holistic Learning” que, tal como está descrito en la página web del instituto, está basada en la comprensión del ser humano como un ser único y multidimensional. En este a dimensión emocional es clave, además de la dimensión activo-vivencial y la cognitiva. Se aplican los últimos hallazgos de la neuroeducación, para lograr un aprendizaje más significativo, eficiente y perdurable. Es por ello que las habilidades blandas son tan relevantes en el o la docente de la institución. Se conoce como habilidades blandas, según Mújica (2015), a las características de un individuo (en este caso docente) que le permiten relacionarse e interactuar con otros de manera efectiva, en diferentes ámbitos de la vida tanto a nivel profesional, académico y en la vida diaria. Si se traslada esto al aula de clase, se puede decir que las habilidades blandas permiten al docente poder relacionarse con los alumnos de manera efectiva y así, crear un buen “rapport” con ellos y un ambiente que permitirá que el filtro afectivo sea bajo y las oportunidades de aprendizaje sean más altas. En el caso de la Docente 3 era claro que el problema estaba relacionado con las habilidades blandas.

Luego de algunas reuniones, en las que si bien se notaban algunas mejoras porque las quejas se reducían o no se repetían dentro del mismo ciclo, se pasaba a un nuevo ciclo o al cabo de dos, nuevamente se recibía una queja sobre el mismo tema: trato de la docente. Esto generaba tanto a nivel de la docente como de la autora

la sensación de impotencia y fracaso, ya que a pesar de aplicar varias técnicas y recomendaciones no se llegaba a la meta de lograr que los alumnos se sintieran cómodos en la clase con el trato de la docente y, como consecuencia, no hubo quejas en lo que respecta a trato docente. La autora y la docente se reunieron y se decidió cambiar la metodología de acción y realizar observaciones informales y cortas para detectar in situ y en tiempo real lo que podría estar causando la incomodidad de los alumnos. Las observaciones serían seguidas de reuniones de retroalimentación que permitirían hacer evidente el problema y que la docente reflexione sobre la forma en la que se podía mejorar la percepción de los alumnos. Esto con ayuda de la coordinadora que le daría recomendaciones y su opinión profesional sobre lo observado.

Es importante mencionar que, debido a la pandemia de COVID-19, las clases se realizaban de manera virtual, lo que permitía el ingreso y observación de la clase sin que esto significara una afectación del ambiente natural de la clase. En el caso de clases presenciales, este tipo de seguimiento con ingresos breves por más de una vez al aula no tenían un resultado del todo objetivo, porque la intrusión de una persona externa a la clase afectaba la actitud de los alumnos y docente cambiando su manera de relacionarse y/o actuar; incluso en algunos casos los alumnos dejaban de participar por temor a ser evaluados. En cambio, en clases virtuales el ingreso del coordinador u observador es casi imperceptible. Es así, que se comenzaron a realizar las observaciones/visitas inopinadas; se visitaba a la docente en su sesión Zoom por espacio de aproximadamente quince (15) minutos, tiempo que podía alargarse en caso se observara algo que lo ameritara, algunas veces la observación la realizaba la autora y en otras ocasiones solicitaba al asistente académico que la hiciera para tener un punto de vista adicional sobre lo observado en la clase.

Es con ayuda de las observaciones que se hace evidente que la docente, sin quererlo, hacía gestos o utilizaba tonos que podrían sentirse como de burla a los alumnos. También se notó, en los cursos de niveles inferiores, que algunos alumnos no entendían algún comentario o broma de la docente y lo percibían de manera negativa. Luego de las observaciones, la autora se reunió con la docente en algunas sesiones de retroalimentación en las que se destacaron las fortalezas: metodología y conocimiento de lo enseñado, preparación de clase y actividades pensadas y centradas en el alumno. Adicionalmente, se le hizo saber a la docente de los espacios

de mejora detectados en la observación descrito líneas arriba, adicionalmente, se recomendó a la docente modular sus correcciones a los alumnos porque a veces era muy dura y se le pidió evitar comentarios como “esto ya lo deberían saber”, “esto ya se aprendió en el ciclo X”.

Como ya se señaló, la Docente 3 es una profesional abierta a la retroalimentación y al cambio, por lo que luego de las observaciones y reuniones de retroalimentación y algunas comunicaciones adicionales de seguimiento se hizo evidente un cambio que se vio reflejado en que ya no hubo quejas sobre la actitud de la docente e incluso el resultado de sus encuestas mejoró. Adicionalmente, el resultado de su observación formal también mejoró como efecto de otras áreas de mejora que se notaron en las observaciones realizadas; cabe mencionar que la observación formal fue realizada por un miembro del equipo de coordinación diferente a la autora. Es importante mencionar que el seguimiento cercano (con observaciones y reuniones) se realizó durante un mes que dura el ciclo en la institución, y luego se hizo un seguimiento más informal por dos meses aproximadamente.

En la tabla 5 se puede observar la evolución de la Docente 3 entre un periodo de evaluación y el siguiente. Se ha resaltado la columna de encuesta y de observación que están estrechamente relacionada con el trabajo realizado con la docente y descrito líneas arriba.

Tabla 5

Evolución Docente 3

| Periodo | Docente | Asistencia | Puntualidad | Normas | Idioma | Estudios | Encuestas | Observa | ReuExt (*) | Total | Valoración |
|---------|--------------|------------|-------------|--------|--------|----------|-----------|---------|------------|-------|-------------|
| 2021-2 | DOCENTE 3 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 4.11 | 4.33 | 4.00 | 4.38 | Muy bueno |
| 2022-1 | DOCENTE 3 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 4.38 | 5.00 | X | 4.64 | Excepcional |

**Nota: entre el periodo 2021-2 y el 2022-1 se eliminó el rubro de reuniones extraordinarias que tenía un peso que no variaba mucho los resultados y que en la modalidad virtual se determinó que no tenía mayor relevancia*

Luego del proceso de observación y retroalimentación, se hicieron evidentes los resultados, lo que produjo tanto en la docente como en la autora un sentimiento de satisfacción y de meta alcanzada. La docente pasó de ser una docente insegura pero muy responsable y comprometida; a una docente, segura de sí misma y que tenía claras sus áreas de mejora y sus fortalezas. Esto le ha permitido no solo desarrollarse a nivel personal, sino que se le ha reconocido como una profesora del décimo superior y ser premiada por ello. La autora y la docente siguen trabajando

juntas y en constante comunicación para absolver dudas de todo tipo, pero ya el problema de quejas por actitudes ha sido superado.

Este es un claro ejemplo de cómo la observación y su consecuente retroalimentación permite el desarrollo profesional docente y por ende la mejora de su performance en el aula, lo que redundaba en un mejor servicio y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

Un segundo caso en el que la observación ha ayudado en la mejora docente es el observado en el Docente 4. Este es un docente preparado académicamente, con habilidades blandas bastante bien desarrolladas y que tenía una performance dentro del rango de bueno en las clases presenciales. Al pasar a la virtualidad, al Docente 4 le costó mucho adecuarse a las nuevas herramientas y en su performance en clase no lograba cumplir con los estándares de la institución. En el caso del Docente 4, no había quejas por parte los alumnos y los resultados de sus encuestas estaban en el rango de muy bueno. Sin embargo, al entrar a su clase de manera formal e informal, se notaba una falta de manejo de herramientas virtuales y falta de adecuación de actividades para el nuevo entorno, lo que redundaba en una clase centrada en el docente, sin variedad en los patrones de interacción y actividades mecánicas centradas en el texto usado; esto distaba mucho de los estándares institucionales y la metodología “Holistic Learning” que, como se describió líneas arriba, estaba centrada en el alumno y sus múltiples dimensiones; además en el nuevo entorno se requería de los docentes un mejor manejo de las herramientas tecnológicas.

Es importante mencionar que, durante el inicio de la pandemia, en la institución se hicieron adecuaciones que respondieron a las necesidades del entorno. Estas adecuaciones se hicieron con la experiencia con la que se contaba ya que la institución ya tenía cursos virtuales y un área implementada para este fin desde el año 2014. Esta experiencia sirvió para adecuar el programa presencial a uno no presencial que era distinto al producto tradicional virtual que está basado en el “Flipped Classroom” que es un modelo de pedagógico propuesto por Bergman y Sam (2012) que lleva fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje que puede el estudiante hacer de manera autónoma para utilizar el tiempo dentro de la clase, y el apoyo del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos que no son posibles de ser realizados por el estudiante de manera independiente.

El cambio de presencialidad a no presencialidad se tuvo que hacer en un inicio en tres días calendario, se decretó la cuarentena un día miércoles y el lunes siguiente ya las clases se habían retomado de manera virtual. Al ser un cambio abrupto, no permitió un entrenamiento exhaustivo previo, como regularmente se hace a nivel institucional cuando se van a realizar cambios o adecuaciones mayores; sino que hubo instrucciones y capacitaciones cortas, no presenciales. El producto se fue mejorando a través del tiempo para llegar a lo que actualmente es, pero requirió del equipo de coordinación y de los docentes mucho compromiso y responsabilidad además de auto instrucción y descubrimiento que luego se compartía entre pares.

El proceso de adecuación a la virtualidad descrito en el párrafo anterior ocasionó que algunos docentes, como el Docente 4, desmejoraran su performance pero por otro lado, también permitió que docentes que no destacaban en la presencialidad lo hicieran en este nuevo entorno. Tal como lo menciona Gurrola (2021) en su artículo “El Desafío de la virtualidad en la enseñanza durante el confinamiento”, la virtualidad no es meramente el digitalizar los materiales e intentar hacer una clase presencial en modalidad virtual; requiere un cambio sobre todo de mentalidad por parte del docente y los alumnos. El docente cumple un rol distinto pasade ser un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje que, monitorea el avance de sus alumnos, diseña secuencias didácticas que utilizan la tecnología de forma reflexiva, además retroalimenta y evalúa de manera activa y constante el proceso de aprendizaje. También, anima a los alumnos a que sean más autónomos en la construcción de su propio aprendizaje y además lo hagan de forma colaborativa. Es así que muchos docentes pudieron adecuarse a esta nueva necesidad y otros, como el Docente 4 requirieron de apoyo y seguimiento.

En el caso del Docente 4, el proceso inicia luego de la emisión de los resultados de la evaluación correspondiente al periodo 2020-1 en el que se observa que el puntaje de observación (2.33) estaba muy por debajo del promedio esperado. Al revisar la hoja de observación a detalle, se notó que los problemas principales del docente estaban en la elaboración de actividades, el uso de recursos, y el manejo de clase. La autora se reunió con el docente y se trazó un plan que se basaba en el resultado de la observación realizada en el periodo y que incluiría observaciones de seguimiento y seguimiento del plan de clase. Por otro lado, se solicitó el apoyo de una docente que había desarrollado durante el inicio de la pandemia habilidades

tecnológicas destacadas y que manejaba muy bien herramientas digitales útiles para las clases virtuales.

En este caso, a diferencia del anterior, se contaba con un punto de partida claro que se desprendía de los comentarios vertidos en la hoja de observación y la evaluación del periodo 2020-1. Sin embargo, las habilidades a desarrollar resultaron ser un poco más complejas que en el caso anterior. El proceso de seguimiento en este caso sería distinto, primero el docente enviaba su plan de lección para que la coordinadora lo revisara y le envié su opinión del mismo y algunas recomendaciones, en paralelo el Docente 4 se reunía con la docente que lo ayudaría a mejorar sus habilidades digitales en microsesiones; luego de dos semanas de este proceso se realizaría una observación de seguimiento para ver si había mejoras en la performance del docente durante la clase.

Luego de completar la primera mitad del proceso, se notaron mejoras en el trabajo del docente en la sesión de clase, pero todavía había varios espacios en los que se requería seguir trabajando; se continuó con el plan de seguimiento hasta el final del ciclo (un mes) y se hizo una última observación en la que se notó una mejora en las áreas de mejora observadas: la planificación de actividades centradas en el alumno, reducción del tiempo de exposición docente para favorecer la comunicación del alumno, y en el manejo de herramientas digitales para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje. Durante el proceso de retroalimentación de esta segunda observación de seguimiento también se destacó las fortalezas del docente en lo que respecta a generación de un ambiente propicio que fomentaba el aprendizaje; y la preocupación del docente demostraba por los alumnos y además su compromiso con ellos y la institución.

Por su parte, el docente siempre estuvo abierto a la retroalimentación y al cambio y muy comprometido con el proceso, enviaba sus planes de lección con la anticipación debida y hacía los cambios que se le sugerían. Asistió a todas las sesiones de retroalimentación y participó activamente de las microsesiones con la docente que lo apoyaba con el mejoramiento de su manejo de herramientas digitales. Este compromiso por parte del docente generaba en la autora motivación para seguir apoyándolo y la certeza de que el trabajo y tiempo invertidos redundaría en la mejora de su trabajo dentro de clase y por ende en su desarrollo profesional docente.

Como se puede concluir de la tabla 6, el trabajo realizado con el Docente 4 tuvo repercusiones positivas, tanto en el componente observación con un puntaje que subió de 2.33 a 3.83 y en el de las encuestas (percepción de los alumnos) que pasó de 4.05 a 4.29. Esto generó que la valoración de su trabajo en el periodo 2020-2 pasará de en desarrollo a Muy Bueno.

Tabla 6

Evolución Docente 4

| Periodo | Docente | Asistencia | Puntualidad | Normas | Idioma | Estudios | Encuestas | Observa | ReuExt | Total | Valoración |
|---------|--------------|------------|-------------|--------|--------|----------|-----------|---------|--------|-------|---------------|
| 2020-1 | DOCENTE 4 | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 4.05 | 2.33 | 2 | 3.59 | En desarrollo |
| 2020-2 | DOCENTE 4 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 4.29 | 3.83 | 4 | 4.25 | Muy bueno |

Además de la mejora en los resultados del docente, su actitud frente al trabajo docente mejoró; incluso luego de la experiencia el Docente 4 ha seguido mejorando en su evaluación en los diferentes periodos y decidió seguirse preparando académicamente y ha obtenido recientemente una maestría en Educación.

El poder ver en retrospectiva todo lo que ha sucedido en el proceso de observación y evaluación en la institución, y a su vez recordar los casos de éxito de los docentes presentados, refuerza en la autora la idea planteada en este trabajo sobre la importancia del proceso de observación y su posterior retroalimentación en el desarrollo profesional del docente. También se refuerza la importancia de tener un proceso sistematizado y estandarizado de observación y evaluación que permita un proceso justo y que promueva el desarrollo profesional en los docentes, a través de una retroalimentación positiva que destaque sus fortalezas y de una manera constructiva haga notar las áreas de mejora y cómo superarlas. Se debe ver la retroalimentación como un espacio activo que permite que el docente sea el agente de su propio cambio, le permite conocer la situación actual de su desempeño y acercarse más a la situación ideal. Por otro lado, se debe considerar el aspecto emocional al brindar retroalimentación: se debe utilizar lenguaje positivo y propositivo: destacar las fortalezas, pero al mismo tiempo señalar los aspectos de mejora con ideas claras de cómo abordar el área de mejora y superarla. De esta manera la retroalimentación no se verá cómo un ejercicio negativo y de castigo, sino como un proceso de autoconocimiento y autorregulación que permitirá al docente desarrollarse profesionalmente a partir de la observación y opinión de un especialista. Lo anterior

coincide con el estudio de la corporación Rand Prado et al (2018) sobre la percepción de los docentes sobre la retroalimentación en el que la mayoría percibía la retroalimentación frecuente muy útil para su desarrollo profesional.

Es importante mencionar en esta narración reflexiva los sentimientos que se generaron en la autora durante el proceso de esta experiencia significativa. Esta experiencia se ha dado a través de los años, y le ha permitido ver cómo el proceso de observación, retroalimentación y seguimiento que ha desarrollado e implementado como parte del equipo a cargo, ha permitido aportar en el desarrollo profesional de los docentes que ha liderado y que ha repercutido positivamente en la institución y el servicio que ofrece. El sentimiento que aflora por un lado es el de orgullo por haber sido pieza clave del equipo que ha logrado un proceso que, si bien es perfectible, cumple con la función para la que se creó: la mejora docente.

Por otro lado, otros sentimientos que se generaron en el momento de la experiencia y se reavivaron al momento de realizar el presente trabajo y reflexionar sobre la misma son: la satisfacción de ver el objetivo alcanzado cuando se trabaja con docentes y se ve un cambio positivo como los que se han descrito en este trabajo. Y al reflexionar sobre la evidencia presentada en base a casos, se genera una sensación de gratitud con los docentes que se comprometen con el proceso y que logran los objetivos trazados.

Es importante, también, mencionar las repercusiones que el presente trabajo han tenido en la labor actual de la autora ya que reflexionar de manera crítica sobre el proceso de implementación de las herramientas de observación y visto en retrospectiva, la autora ha podido identificar, entre otras cosas, la necesidad de revisar el proceso de observación actual en lo que se refiere a estandarización de criterios de evaluación por parte de los observadores para ello ha propuesto a Dirección ejecutiva adjunta, establecer estandarizaciones periódicas para mantener su vigencia y objetividad y a partir de esta sugerencia ya se ha propuesto un plan de trabajo que está en proceso de revisión e implementación. Seguramente, estos cambios van a permitir ajustar aún más el proceso de observación y seguirse adecuando a los cambios que requiere la educación actual. Todo esto en pos de promover la mejora continua y desarrollo profesional del equipo que la autora lidera lo que permitirá también, asegurar la calidad en el servicio brindado a los estudiantes. Tal como se menciona en el blog de la página Educaweb el trabajo profesional docente es clave

para el desarrollo del alumno. Por tanto, las habilidades del docente y su forma de transmitir contenidos van a permitir el aprendizaje o no del alumno. Lo que repercute a su vez en el éxito del centro. Es por ello que el desarrollo profesional docente debe ser constante: un proceso continuo de aprender y adquirir capacidades tal como se menciona en el blog de Proyecto Educativo (2016).

La reflexión sobre la experiencia significativa también ha permitido a la autora regresar por un momento a los sentimientos que se generan en el docente cuando se ve sometido a la evaluación y la observación. Esto permite a la autora reconocer y valorar las reacciones y sentimientos que aparecen en el proceso, prepararse antes del proceso y/o reaccionar acorde. Como ya se ha descrito, los docentes en general consideran la evaluación y la observación como elementos claves que les permiten mejorar su labor. Pero también mencionan la necesidad de que las herramientas y procesos utilizados sean claros y justos para todos tal como lo mencionan Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015) en el análisis realizado sobre evaluación docente. Esto mismo se rescata de las reuniones de retroalimentación que la autora ha sostenido con diferentes docentes. Es por ello que la autora considera que es labor importante de los líderes educativos en puestos claves como la autora asegurarse que las herramientas sean válidas y que el personal que realiza la labor sea capacitado para desarrollarla siguiendo lineamientos estándar que sean equitativos y justos con todos los docentes. Para ello los procesos deben ser revisados y ajustados periódicamente. Adicionalmente, la autora reafirmó con este trabajo y reflexión la importancia de mantenerse actualizada, en busca de nueva información, cursos y estudios que aporten a su trabajo y permitan hacer mejoras a este y otros procesos teniendo en cuenta los cambios constantes que existen en educación. Otro elemento importante que la autora considera clave es la interacción con otros líderes educativos que permite conocer otras experiencias y realidades que aportan a la propia.

PARTE III CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En esta parte se reflexionará primero sobre cómo la PUCP contribuyó en el desarrollo profesional docente de la autora, ya que, en su caso se puede decir que su formación docente es íntegramente PUCP. Primero, la formación comenzó de manera menos formal y más empírica como una estudiante de traducción de otra universidad sin experiencia en educación, pero con algunos cursos electivos en enseñanza del inglés como lengua extranjera y bases en Didáctica General que ingresó al Instituto de Idiomas de la PUCP y que fue entrenada por el equipo que en ese momento lideraba la institución. Esto le permitió conocer sobre metodologías de enseñanza y recursos, además de cómo lidiar con una clase y todas sus implicancias, todo esto con base en la experiencia dentro de la institución y el marco teórico en el que se basaba la enseñanza y metodología de la misma. Es decir, información eficaz para lidiar con las necesidades de la institución en particular pero bastante restringida si lo comparamos con todo lo que se puede y debe saber en el campo de la educación.

Posteriormente, y motivada por la vocación descubierta y que la llenaba profesional y emocionalmente, la autora buscó educarse de manera formal y siguió los estudios del Diploma de Segunda Especialidad en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en la PUCP. Con ello se pudo ampliar su conocimiento y luego aplicarlo en los diferentes contextos en los que trabajó. Luego, consideró importante seguir formándose y obtener un grado en Educación por lo que decidió ingresar al curso de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés también en la PUCP con lo que lograría obtener una formación profesional más sólida.

En la segunda parte de este apartado, se describirá los aportes que la autora propone a la propuesta formativa de la FAE, en base a su experiencia profesional y la reflexión realizada en el presente trabajo.

3.1 La Reflexión sobre la Formación Inicial Docente Recibida por la Facultad de Educación.

Como ya se mencionó en la introducción de este apartado la autora, tuvo una formación “invertida” en la que primero desarrolló la docencia de forma casi empírica con un sustento teórico basado únicamente en lo que aplicaría directamente en sus

clases en el instituto de idiomas. Posteriormente, y en un primer acercamiento con la FAE, durante el diplomado en enseñanza de inglés como segunda lengua que la autora llevó en el año 2008: se le ofreció una visión amplia de las metodologías y técnicas de la enseñanza de inglés; además de la revisión de la práctica en la enseñanza de varios ámbitos del idioma como lo son la pronunciación, la gramática, etc. Para este curso se asumía que los participantes ya contaban con conocimientos y práctica en la enseñanza del inglés como segunda lengua con lo que se logró conocer de manera más amplia y completa por ejemplo las diferentes metodologías y enfoques para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Esto le permitió comparar y valorar los que ya conocía y aplicaba y los que se encontraban disponibles o que habían sido el origen de los que utilizaba en clase. Además, le permitió aplicar, si bien no en su totalidad, pero de manera parcial, técnicas y métodos que hasta ese momento no conocía.

. La Facultad de Educación tiene como Misión entre otras cosas: formar educadores con una sólida base ética, democrática y orientada a los buenos valores. Este es en el caso de la autora un pilar principal tanto en su vida personal como profesional, que le ha permitido desarrollar y crecer en su área de especialidad promoviendo la igualdad, la justicia y los valores tanto a nivel del equipo docente y de los alumnos. Un caso específico se puede observar en la promoción de la igualdad y facilidades para alumnos con necesidades especiales que merecen, a decir de la autora, las mismas oportunidades que los alumnos neurotípicos y/o sin necesidades especiales. En reiteradas oportunidades se ha debido hacer adecuaciones que significaban para la autora, y su equipo, mayor trabajo pero que permitieron que alumnos lograran sus objetivos académicos y que la institución vaya en el camino de lograr la inclusión. Según la UNESCO (2020) la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza. Se puede agregar las facilidades en el entorno físico y/o virtual. Esto es resultado de la formación de la autora en la FAE en la que la democracia y valores son elementos prioritarios en la formación recibida.

Un punto muy importante por destacar es que, tanto durante el diplomado como en el plan especial de licenciatura, la autora pudo conocer e intercambiar experiencia, de manera virtual principalmente, con docentes de diferentes especialidades y

antecedentes profesionales y educativos; además de los docentes especialistas. Se discutían diferentes temas tanto en foros como en clase basados en lecturas y la propia experiencia. Esta experiencia fue enriquecedora, ya que permitió a la investigadora ampliar su conocimiento sobre las diferentes realidades y sus requerimientos que, en ese momento desconocía y que posteriormente, en su labor como coordinadora académica le permitieron tener un mayor alcance sobre las diferentes realidades de las que provienen los alumnos e instituciones con las que actualmente tiene relación.

Es posible afirmar que la FAE ha aportado en la autora una formación holística no solo a nivel académico sino a nivel personal. Así, ha contribuido en todas las dimensiones del ser (personal, académica y profesional) en su rol de líder educativa, docente, madre de familia y ciudadana, como parte de la institución y de la sociedad.

3.2 Aporte del Egresado a la Propuesta Formativa de la Facultad de Educación (FAE)

Como ya se mencionó en este trabajo la educación se va ajustando de acuerdo con los requerimientos y características de la sociedad es por ello que la Facultad de Educación (FAE) debe mantenerse actualizada y cambiante. Luego de revisar el plan de estudios actual de la FAE y desde la experiencia de la autora se considera que algunos elementos importantes si bien están presentes, deberían tomar un rol más protagónico.

En primer lugar, se debe resalta la inclusión: dentro de la malla curricular hay un curso de inclusión en la malla curricular, sin embargo, actualmente la necesidad y demanda es mayor. Todos los docentes deben estar preparados para manejar la inclusión en el aula y los diferentes tipos de alumnos neurodivergentes o con habilidades diferentes, además de saber cómo enfrentar y “educar” a la comunidad educativa neurotípica y a los padres y madres de familia tanto con hijos neurotípicos como con hijos neurodivergentes o con habilidades diferentes. Por ello, la autora propone incluir dentro del curso un taller práctico de varias sesiones en el que los alumnos puedan aplicar de forma activa lo aprendido en el curso de inclusión por medio de actividades de juego de roles y en visitas y/o prácticas dentro de aulas con alumnos de inclusión reales. Se debe tener en cuenta la situación en el Perú respecto de la inclusión en general. Según el ranking de inclusión social del 2019, realizado por

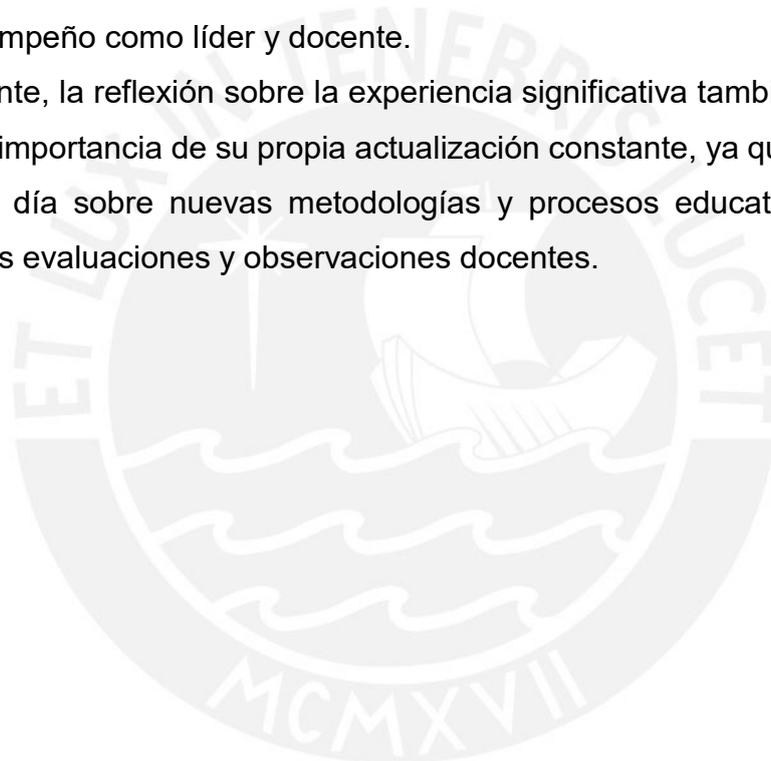
la Fundación Adecco, el Perú ocupa el puesto 100 de 125 países, convirtiéndolo en uno de los países menos inclusivos del mundo; a nivel de Latinoamérica ocupa el puesto 14 de 17 países. Este bajo índice de inclusión tendría una relación directa con la falta de tolerancia que se manifiesta en discriminación hacia las personas con discapacidad o neurodivergentes. Esto se puede observar en varios contextos que incluyen la educación, la inclusión en educación ha avanzado muy lentamente y es deber de la comunidad de profesionales en educación asegurarse que continúen los avances y de ser posible acelerarlos. Incluir este tipo de formación en el currículo va a permitir a los docentes mejorar su trabajo en aulas en las que se encuentre un alumno neurodivergente; lo que redundará en un mejor resultado en su observación y por tanto en su evaluación. A su vez, esto ayudará también a los líderes educativos al momento de dar lineamientos y hacer observaciones y seguimientos en aulas en las que se encuentre este fenómeno.

A pesar de no ser un tema directamente relacionado con el contexto en el que se desarrolló este trabajo, sí forma parte de la experiencia previa de la autora como docente en un colegio de educación básica. Es por ello que considera que, en segundo lugar, se debe enfatizar en la relación con los padres, madres de familia o tutores. Un elemento que al parecer no se ha considerado, y es muy importante y motivo de frustración en muchos docentes es la relación e intercambio con los padres, madres de familia y tutores. No se prepara al docente en cómo llevar una cita con un padre o madre de familia, cómo reaccionar ante algunas situaciones que se presentan con ellos como la desidia y no respuesta ante un niño con problemas, el maltrato al docente, cómo comunicar de manera empática pero directa problemas del alumno que deben ser tratados directamente por los padres de familia o tutores, así como situaciones más complicadas como cuando se detecta un caso de abuso. La autora, en su experiencia como docente de niños de cuarto y quinto de primaria por dos años en un colegio particular, considera que una de las labores más desafiantes, desmotivadoras y que le generaban ansiedad eran las reuniones con padres de familia con alumnos con problemas que claramente eran generados en casa. Es por ello que un curso en el que se aborden los diferentes aspectos de estas reuniones y situaciones que se pueden presentar, así como actividades prácticas ayudaría a mejorar las habilidades para este tipo de actividades que son claves y del día a día para un docente. Tal como lo mencionan Soto e Hinojo (2004), tanto los padres y

madres de familia y/o tutores se benefician del intercambio de información, la institución y por ende los maestros pueden conocer mejor al alumno y sus necesidades y los padres de familia pueden recibir recomendaciones basadas en la información que proveen además de lo observado con el alumno en clase. Es por ello que esta relación e intercambio de información son vitales para poder cumplir el rol de docentes de la mejor manera.

La autora considera que la formación recibida dentro de la FAE fue el perfecto complemento a su práctica docente. Le permitió crear una base teórica completa y conocer otras realidades distinta a la suya y otras metodologías, técnicas y estrategias para enriquecer su labor docente. Además de poder analizar de manera más crítica su propio desempeño como líder y docente.

Finalmente, la reflexión sobre la experiencia significativa también ha reforzado en la autora la importancia de su propia actualización constante, ya que esto permitirá mantenerse al día sobre nuevas metodologías y procesos educativos que deben reflejarse en las evaluaciones y observaciones docentes.



CONCLUSIONES

1. Se comprobó, a través del análisis de la experiencia significativa docente, que la observación es una técnica que permite y motiva el desarrollo profesional de los docentes. Además, se evidenció que la observación sin retroalimentación no permite la mejora docente, ya que la retroalimentación permite al docente conocer sus fortalezas, así como sus áreas de mejora. Es necesario que el observador brinde recomendaciones específicas que permitan al docente desarrollarse y mejorar su labor dentro del aula.
2. El análisis de los resultados además de los casos y el marco teórico ha permitido determinar que los docentes en general, tanto en la institución como fuera de ella, en la mayoría de los casos, perciben la observación como una oportunidad de mejora personalizada. Siempre que sea justa, sistematizada y con una retroalimentación con crítica positiva y propositiva.
3. El análisis de casos y la reflexión crítica realizada en el presente trabajo ha permitido comprobar que el compromiso del docente es clave. Si el docente observado está comprometido con el proceso y su mejora, el resultado de la retroalimentación y seguimiento será más efectivo y con efectos no solo en el área de mejora observada, sino en más áreas.
4. El Trabajo de Suficiencia Profesional por medio de la narración crítica ha permitido a la autora reconstruir el proceso de evaluación y observación en la institución, lo que a su vez le ha posibilitado tener una mirada más crítica y ofrecer recomendaciones para la mejora del proceso dentro de la institución en la que recibió la formación inicial.
5. El análisis realizado en la última parte del presente trabajo ha permitido a la autora reconocer en la Facultad de Educación un pilar importante en su formación y su crecimiento dentro del ámbito de la educación valorando las competencias profesionales que se han desarrollado durante la formación recibida por la FAE que ha permitido el propio desarrollo profesional y el asumir retos profesionales.

Referencias

- Acosta, J. M. (2014). *Trabajo en equipo*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. (. Anijovich, *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Aravena, F., Montecinos, C., Leiva, M. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17.
- Bergman, J., Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.
- Bretel, L. (Enero de 2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Obtenido de Geocities: http://www.geocities.ws/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm#_ftn2
- Center on Innovation in Learning. (2017). *Align Classroom Observations with Professional Development*. Obtenido de Centeril: <http://www.centeril.org/corefunctions/assets/files/03%20Align%20classroom%20observations.pdf>
- Fauziati, E. (2008). *Introduction to methods and approaches In second or foreign language teaching*. Surakarta: Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Felder, R. B. (2004). How to evaluate teaching. *Chemical Engineering Education*, 200-202.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Goe, L., Kroft, A., Biggers, K. (2012). *Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning*. District of Columbia: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gray, K. (13 de Abril de 2020). *How Does The Praise Sandwich Work?* Obtenido de Brooks & Kirk: <https://brooksandkirk.co.uk/praise-sandwich/>
- Insuasty, E., Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 73-86.
- López Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 117-130.
- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 113-124.
- Novicky A. (26 de Marzo de 2021). *Classroom Observations for Evaluating Teaching*. Obtenido de Duke. Learning Innovation: <https://learninginnovation.duke.edu/blog/2021/03/classroom-observations-for-evaluating-teaching/>
- Pendino, S. (7 de Noviembre de 2019). *Qué es mentoring, para qué sirve y sus principales beneficios*. Obtenido de Winnlatam: <https://winnlatam.com/que-es-mentoring-para-que-sirve-y-sus-principales-beneficios/>

Prado Tuma, A., Hamilton, L. S., Berglund, T. (2018). *How Do Teachers Perceive Feedback and Evaluation Systems?* Obtenido de Rand Corporation: https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB10023.html

Proyecto Educativo (21 de Marzo de 2016). *El necesario desarrollo profesional docente*. Obtenido de Blog de Gestión Educativa: <https://gestioneducativa.educaweb.com/el-necesario-desarrollo-profesional-docente/>

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.

Soto, Ronald, & Hinojo, Francisco Javier (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), 185-201

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Nota técnica N° 7. *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción, Chile*.

Universidad de la Frontera. (30 de Mayo de 2020). *¿Sabes por qué es tan importante la retroalimentación?* Obtenido de Universidad de la Frontera: <https://docenciavirtual.ufro.cl/index.php/sabes-por-que-es-tan-importante-la-retroalimentacion/>

Valdés V., H. (2000). En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores. *Encuentro Ibroamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. México: OEI.

ANEXO 1

Manual de Descripción de Posición IDENTIFICACIÓN DE LA POSICIÓN

| | |
|----------------------------|--------------------|
| Posición Específica | Coordinador |
| Posición Genérica | Coordinador |
| Unidad General | |
| Unidad Específica | |
| Categoría laboral | Ejecutivo |
| Control de asistencia | |
| Trabajador según actividad | |

I. LÍNEA DE CONTROL

| | |
|------------------------------------|---------------|
| Reporta a | Administrador |
| Tiene Personal a su cargo | No |
| Posición de mayor nivel a su cargo | No |
| Total de supervisados | 1 (a futuro) |

II. MISIÓN DE LA POSICIÓN

En breve definición responder la esencia de la Posición: Qué es lo que hace? / Sobre qué funciones y/o procesos? / De acuerdo con qué guía o referencia? / Para qué se hace?

Nexo entre la unidad y la DRRHH de la [REDACTED] para todo tema relacionado con contrataciones, liquidaciones, gestión de planillas, vacaciones, afiliaciones, licencias y consultas laborales de la unidad.

III. FUNCIONES DE LA POSICIÓN

Cada Posición está compuesta de funciones principales, que en su conjunto llevan al logro de la misión de la Posición como tal. En esta parte se trata de identificar estas funciones principales (se recomienda entre 6 y 8); así como el objetivo de cada una de ellas, en pos del cumplimiento de la misión. Qué es lo que hace? / Sobre qué funciones y/o procesos? / En base a qué pauta? / Para que se hace?

- Responsable de coordinar y hacer seguimiento a la búsqueda de personal administrativo en casos de reemplazos o gestión de nuevos puestos.
- Responsable de la elaboración y seguimiento de contratos y/o convenios.
- Responsable del seguimiento de los subsidios, licencias, afiliaciones de EPS, CIT.
- Absolver consultas laborales a la luz de las Leyes Laborales vigentes y las políticas emanadas por la DRRHH PUCP.
- Responsable de liquidaciones y vacaciones.
- Elaboración del consolidado y gestión de planillas y RAES.
- Propone acciones de mejora y seguimiento de Clima Laboral dentro de la unidad
- Coordina necesidades internas de capacitación de la unidad y las propone a la Dirección Ejecutiva para que con su VB° se elabore un Plan de Capacitación anual definiendo aquellas que puedan ser ejecutadas por la DRRHH y aquellas donde deberán buscarse proveedores externos.
- Otras labores inherentes a temas de RRHH



IV. PERFIL REQUERIDO*

| Formación Académica | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Grado Académico | Ing. Industrial, Administrador. |
| Profesión / Especialidad | Especialización o diplomado en RRHH |
| Título | Bachiller o titulado |
| Colegiatura | No |

| Experiencia Profesional | | N° de años |
|--------------------------|--|------------|
| Experiencia en el sector | | 3 años |
| Experiencia en el área | | 3 años |

| Conocimientos de Idiomas | | Nivel de Dominio |
|--------------------------|-----------------------|------------------|
| Idiomas | Inglés Pre-Intermedio | |
| | | |
| | | |

| Conocimientos Informáticos | | Nivel de Dominio |
|----------------------------|------------------------|------------------|
| Software / Sistemas | Manejo de Excel y Word | Avanzado |
| | | |
| | | |

V. RELACIONES DE TRABAJO INTERNA Y EXTERNA

| Relaciones Externas con las que interactúa la Posición: (Empresas, Clientes, Proveedores, etc., fuera de la organización) | | |
|---|-----------|------------|
| Organización | Motivo | Frecuencia |
| Empresas e Instituciones | Convenios | Semestral |
| | | |

| Relaciones Internas con las que interactúa la Posición: (Unidades, Áreas, Departamentos, Facultades, Posiciones dentro de la organización) | | |
|--|---|------------|
| Unidades / Áreas / Departamentos / Facultades / Posiciones | Motivo | Frecuencia |
| Dirección de Recursos Humanos | Coordina con la DRRHH | Semanal |
| Coordinadores de las Sedes | Gestión de planillas, descansos médicos, licencias, contratos, etc. | Semanal |

| Exigencia con el tipo de relación | Aplica | Impacto |
|---|--------|---------|
| Básica: Cortesía, tacto y eficacia en el trato diario con otros | | |

| | | |
|--|--|---|
| Objetiva: Requiere buscar cooperación para obtener resultados | | |
| Estratégica: Habilidades interpersonales altamente desarrolladas | | X |

VII. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: (complejidad del proceso mental requerido por las situaciones que se presenten en el trabajo, medido en función de las características del problema y precedentes existentes para su solución)

| Tipo de problema | Aplica | Complejidad |
|--|--------|-------------|
| Diversificado: Procedimientos diversificados. De acuerdo con las condiciones se elige cuál de muchos procedimientos es el más adecuado dentro de gran diversidad de opciones. | | |
| Claramente Definido: Políticas funcionales claramente definidas que impactan a la Organización a corto y mediano plazo. El "qué" está claramente establecido; el "cómo" es determinado por el juicio propio del ocupante del puesto, de acuerdo con las políticas del momento. | | |
| Definido Genéricamente: Políticas generales y objetivos específicos. El "qué" es genérico dentro de las políticas globales de la organización. | X | Análisis |
| Global: Estos cargos definen en términos generales los objetivos de la Organización. | | |
| Complejo: Establecen la Dirección Estratégica de la Organización, guiados por el entorno del negocio. | | |

VIII. AUTONOMÍA DEL TRABAJO:

| Formalización del trabajo | Aplica | Frecuencia de supervisión |
|---|--------|---------------------------|
| Tareas repetitivas, rutinarias, sujetas a procedimientos, métodos y/o prácticas claras y precisas. | | |
| Problemas/situaciones relacionados, en los cuales debe buscarse la identificación, correlación e interpretación de datos o hechos pertinentes. Las soluciones se rigen por los antecedentes disponibles y se basan en la selección de probadas técnicas, procedimientos, métodos y prácticas. | | |
| Problemas/situaciones diferenciados, cuya solución requiere un exhaustivo análisis y evaluación de datos y hechos. Las soluciones se basan en la selección de los enfoques, técnicas, procedimientos, métodos y prácticas más adecuados de entre una gama de los ya establecidos. | X | Amplia |
| Problemas/situaciones que se presentan en disímiles formas. Las soluciones exigen la modificación de técnicas, sistemas, productos o procedimientos ya existentes y/o la adaptación de tecnología, enfoques, diseños, etc. | | |

IX. Responsabilidad por Información: Indicar si se trata de información confidencial

| Tipo de informe | Frecuencia | Acción | Impacto |
|--|------------|--------|---------------|
| Reporte de planillas | Mensual | Manejo | Significativa |
| Reportes contrataciones, liquidaciones, DM, etc. | Mensual | Manejo | Significativa |

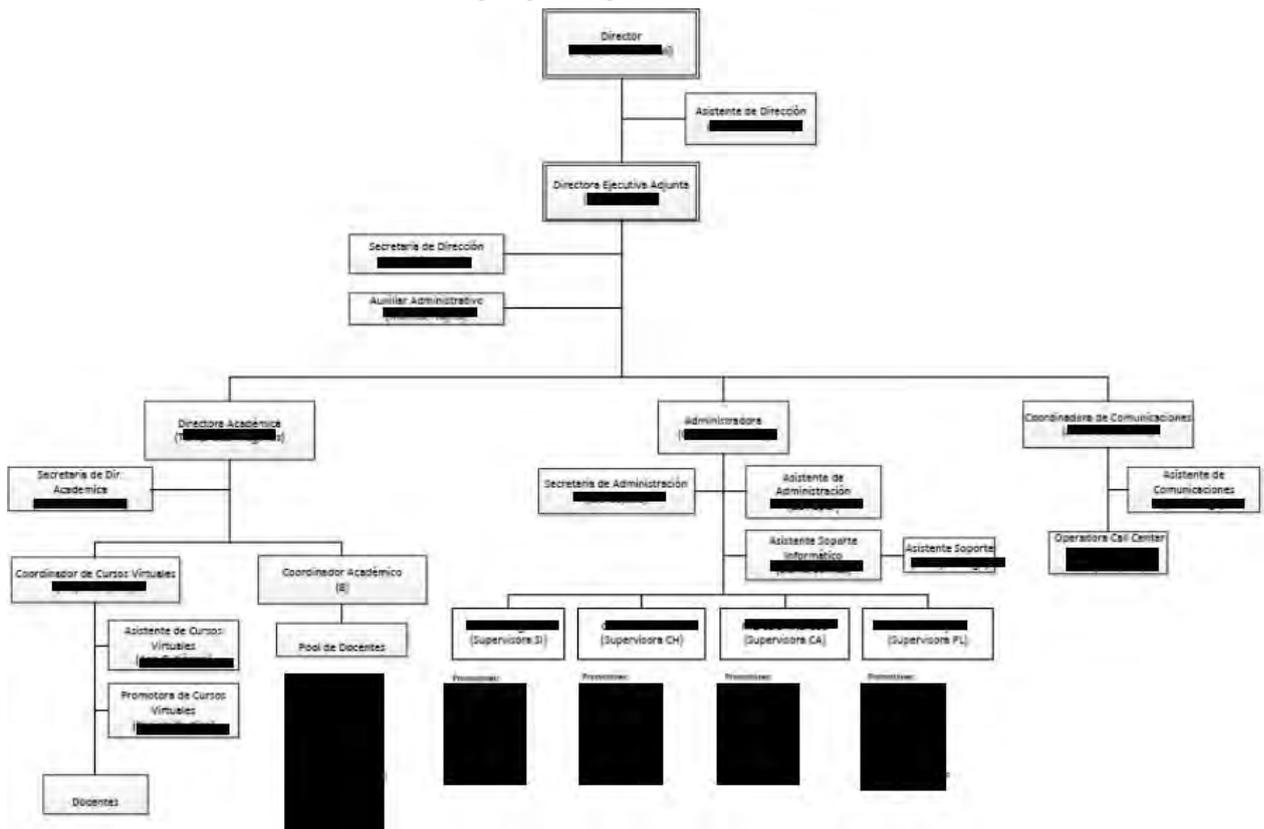
| Responsabilidad por Equipos, Accesos y Otros (datos referenciales) | | Indicar sí o no |
|--|----------------|-----------------|
| Equipos | PC Portátil | Sí |
| | PC Escritorio | No |
| | Anexo | Si |
| | Teléfono móvil | Si |
| | Fotocopiadora | No |
| | Scanner | No |

| | | |
|---------|---|-----|
| | Fax | No |
| | Cámara fotográfica/video | No |
| | Proyector | No |
| | Equipos especializados (equipos médicos, equipos de laboratorio, otros): especificar | No |
| Accesos | SIPUCP | Si |
| | SICOP | Si |
| | CENTURIA | Si |
| | Solicitudes y servicios en el Intranet (ingreso órdenes genéricas, RAES, otros): especificar: RAES | |
| | Aplicaciones propias de la unidad (access, bases de datos, otros): | |
| Otros | Caja Chica | No |
| | Tarjetas de contacto | No |
| | Adicionales: | --- |

X. RESPONSABILIDAD POR RESULTADOS:

| Impacto en la organización | Aplica | Magnitud |
|--|--------|----------|
| REMOTO: Servicios de información, registros o incidentales para ser utilizados por otros con relación a algún resultado o trabajos varios de menor exigencia o alcance. | | |
| CONTRIBUTORIO: Servicio de análisis y/o valor agregado que influyen significativamente en la toma de decisiones, o funciones operativas orientadas a la obtención de resultados parciales. | X | Alta |
| COMPARTIDO: Participa con otros dentro o fuera de su unidad de organización en la obtención de resultados finales. | | |
| PRIMARIO: Responsable único de algún resultado final, donde la responsabilidad compartida con otros es subordinada. | | |

ANEXO 2 : ORGANIGRAMA



ANEXO 3

SISTEMA DE EVALUACIÓN

El Sistema de Evaluación Vigente es el siguiente:

| Peso del Area | Area de Evaluación | Criterios de Evaluación y sus pesos | | Pond. |
|---------------|---------------------------------------|---|--------|-------|
| 61% | 1. Desempeño | 1.1. Observación de Clases | 50.0% | 30.0% |
| | | 1.2. Asistencia Efectiva a Clases | 26.7% | 13.0% |
| | | 1.3. Puntualidad | 13.3% | 8.0% |
| | | 1.4. Encuestas Habilidades Blandas | 10.0% | 10.0% |
| 22% | 2. Formación Académica | 2.1. Dominio del Idioma | 63.6% | 14.0% |
| | | 2.2. Estudios Profesionales | 36.4% | 8.0% |
| 17% | 3. Aspectos Académico-Administrativos | 3.1. Cumplimiento de Normas Académico-Administrativas | 100.0% | 17.0% |
| 100% | | | | 100% |

