

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Mater del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSTGRADO



Tesis

**Compromiso organizacional y desempeño en el aula del
profesorado de instituciones educativas públicas.**

Presentada por

Miky Gerónimo ORTÍZ RAMÍREZ

Asesor

Juan Zenón GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

**Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Gestión Educacional**

**Lima – Perú
2018**

A mi familia.

Reconocimiento

Agradezco sinceramente a mi asesor de tesis, Mg. Juan Zenón Gutiérrez Gutiérrez, por su dedicación, orientaciones y motivación que han sido fundamentales para que pueda llevar a buen término la elaboración de la presente tesis.

Y asimismo agradezco al profesorado de las Instituciones Educativas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte por su valiosa participación en la realización del trabajo de campo, cediendo su tiempo y comprensión.

Contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Reconocimiento	iii
Contenidos	iv
Lista de tablas	vi
Lista de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	x
Introducción	xi
Capítulo I: Planteamiento del problema	13
1.1 Determinación del problema.....	13
1.2 Formulación del problema.....	14
1.2.1 Problema general.....	14
1.2.2 Problemas específicos.....	15
1.3 Objetivos: general y específicos.....	15
1.3.1 Objetivo general.....	15
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 Importancia y alcances de la investigación.....	16
1.5 Limitaciones de la investigación.....	17
.	
Capítulo II: Marco teórico	19
2.1 Antecedentes del estudio.....	19
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	19
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	22
2.2 Bases teóricas.....	25
2.2.1 Compromiso organizacional.....	25
2.2.2 Desempeño docente.....	42
2.3 Definición de términos.....	76
Capítulo III: Hipótesis y variables	77
3.1 Hipótesis.....	77
3.1.1 Hipótesis general.....	77
3.1.2 Hipótesis específicas.....	77

3.2 Variables.....	78
3.3 Operacionalización de las variables.....	78
Capítulo IV: Metodología.....	80
4.1 Enfoque de investigación.....	80
4.2 Tipo de investigación.....	80
4.3 Diseño de investigación.....	80
4.4 Población y muestra.....	81
4.4.1 Población.....	81
4.4.2 Muestra.....	81
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	83
4.5.1 Técnicas de colecta de datos.....	83
4.5.2 Instrumentos de colecta de datos.....	83
4.6 Tratamiento estadístico.....	85
4.7 Procedimiento.....	86
Capítulo V: Resultados.....	88
5.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	88
5.1.1 Validez de los instrumentos.....	89
5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos.....	92
5.2 Presentación y análisis de los resultados.....	98
5.2.1 Resultados descriptivos de las variables.....	98
5.2.2 Contrastación de hipótesis.....	107
5.3 Discusión de resultados.....	115
Conclusiones.....	121
Recomendaciones.....	122
Referencias.....	123
Apéndices.	

Lista de tablas

Tabla 1.	Operacionalización de las variables	79
Tabla 2.	Población.....	81
Tabla 3.	Sexo de los profesores.....	82
Tabla 4.	Edad de los profesores.....	83
Tabla 5.	Acuerdos y desacuerdos de los jueces para la validación de la escala de compromiso organizacional mediante el coeficiente de validez de Aiken.....	89
Tabla 6.	Acuerdos y desacuerdos de los jueces para la validación de la Escala del desempeño docente mediante el coeficiente de validez de Aiken.....	91
Tabla 7.	Análisis de ítems y confiabilidad del compromiso afectivo-normativo.....	94
Tabla 8.	Análisis de ítems y confiabilidad del compromiso de continuidad.....	95
Tabla 9.	Análisis generalizado de la escala compromiso organizacional.....	95
Tabla 10.	Análisis de ítems y confiabilidad de la didáctica motivada	96
Tabla 11.	Análisis de ítems y confiabilidad de la orientación.....	97
Tabla 12.	Análisis generalizado de la escala de evaluación del desempeño docente.....	98
Tabla 13.	Compromiso organizacional afectivo-normativo.....	100
Tabla 14.	Compromiso de continuidad.....	101
Tabla 15.	Compromiso organizacional.....	103
Tabla 16.	Didáctica motivada.....	104
Tabla 17.	Orientación.....	105
Tabla 18.	Desempeño docente.....	106
Tabla 19.	Prueba de normalidad de Kolmogorov y Smirnov.....	107
Tabla 20.	Correlación compromiso organizacional y desempeño docente.....	109
Tabla 21.	Compromiso organizacional.....	111
Tabla 22.	Desempeño docente.....	112
Tabla 23.	Correlación compromiso afectivo-normativo y desempeño docente.....	113
Tabla 24.	Correlación compromiso de continuidad y desempeño docente.....	115

Lista de Figuras

Figura 1.	Modelo de los tres componentes del compromiso organizacional.....	35
Figura 2.	Funciones de la evaluación del desempeño profesional docente.....	48

Resumen

El presente trabajo de tesis investigó la relación existente entre el compromiso organizacional y el desempeño docente desde la percepción de los profesores de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016. Se seleccionó como unidad de análisis al profesorado de dichas II. EE., estando la población constituida por 178 docentes, y la muestra estratificada con un tamaño de 123 profesores. La selección de éstos se hizo con la tabla de números aleatorios. La investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, con un diseño transversal no experimental y un enfoque cuantitativo. Los instrumentos de colecta de datos fueron: La Escala de Compromiso Organizacional y la Escala de Evaluación del Desempeño Docente; los cuales fueron reevaluados en sus propiedades de validez de contenido con la técnica del juicio de expertos, ponderados con el coeficiente de validez de Aiken, y en su confiabilidad por el procedimiento de consistencia interna, según los estándares del Alfa de Cronbach. El tratamiento estadístico de los datos recolectados se hizo con la Escala de Estanones para las hipótesis descriptivas y la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson (r) para las hipótesis correlacionales general y específicas. Los resultados evidenciaron que el profesorado participante evidencia un regular compromiso organizacional, y que al desempeño docente le asigna el mismo nivel. En cuanto a las correlaciones de la hipótesis general y las hipótesis específicas entre las variables compromiso organizacional y desempeño docente, incluidas las relaciones de las dimensiones del compromiso organizacional (compromiso afectivo-normativo y compromiso de continuidad) con el desempeño docente, reportaron correlaciones directas de moderada y baja intensidad respectivamente, y estadísticamente significativas a un nivel de probabilidad de 0,001.

Palabras claves: Compromiso organizacional, compromiso afectivo-normativo y de continuidad, desempeño docente, didáctica motivada, orientación.

Abstract

The present thesis work investigated the relationship between organizational commitment and the teaching performance from the perception of public educational institutions teachers 'Piérola Nicolás', 'Luis Montfort', 'José a. Quiñones.' and 'Leoncio Prado' of Ate - vitarte during the year 2016. It was selected as the unit of analysis to teachers of these II. USA., while the population consisting of 178 teachers, and the stratified sample with a size of 123 teachers. The selection of these was made with the table of random numbers. The investigation was descriptivo-correlacional type, with a non-experimental cross-sectional design and a quantitative approach. The data collection tools were: the level of organizational commitment and the scale of the evaluation of the teaching performance; which were re-evaluated in its properties of content validity with the technique of expert opinion, weighted with the coefficient of validity of Aiken, and its reliability by means of internal consistency, Cronbach's alpha standard. The statistical treatment of the data collected was done with scale keys for the descriptive assumptions and the parametric test correlation coefficient of Pearson r for general and specific correlative hypotheses. The results showed that participating teachers evidence a regular organizational commitment, and that the teaching performance it assigned the same level. In terms of correlations of the general hypothesis and specific assumptions between the variables included the relationship of the dimensions of the organizational commitment (afectivo-normativo compromise and commitment to continuity) with teacher performance, organizational commitment and teaching performance, reported direct correlations of low and moderate intensity respectively, and statistically significant at a level of probability of 0.001.

Key words: organizational commitment, afectivo-normativo and continuity of commitment, performance teacher, teaching motivated orientation.

Introducción

La presente tesis investiga la problemática del compromiso organizacional y el desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016. La tesis está estructurada conforme al protocolo de la Escuela de Postgrado para las investigaciones elaboradas con el enfoque cuantitativo.

En el primer capítulo se refiere la determinación del problema de investigación en función de las variables compromiso organizacional y desempeño docente, la formulación correlacional del problema general, y la de los problemas específicos descriptivos y correlacionales, así como de los objetivos general y específicos de investigación, y se señala la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico que comprende los antecedentes empíricos relevantes más actuales sobre ambas variables, seguido de las reflexiones teóricas elaboradas en el mundo académico sobre el compromiso organizacional y el desempeño docente; y las definiciones de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se aborda la formulación de las hipótesis general entre compromiso organizacional y desempeño docente, y de las hipótesis específicas descriptivas de cada variable así como de las hipótesis específicas que correlacionan cada una de las dimensiones de la variable compromiso organizacional y el desempeño docente, la taxonomía de las variables y la respectiva operacionalización de las variables de estudio en dimensiones e indicadores.

En el cuarto capítulo se examinan el enfoque, tipo, diseño de investigación, la determinación de la población y el tamaño y perfil descriptivo de la muestra, el procedimiento aleatorio de selección de los elementos muestrales, las técnicas de autoinforme y análisis de contenido utilizados, la descripción técnica de los instrumentos de colecta de datos tales como

aleatorio de selección de los elementos muestrales, las técnicas de autoinforme y análisis de contenido utilizados, la descripción técnica de los instrumentos de colecta de datos tales como la Escala de compromiso organizacional y la Escala de evaluación del desempeño docente, los estadísticos descriptivos e inferenciales utilizados en el tratamiento de los datos, y el procedimiento seguido.

En el último capítulo se trata de corroboración de la validez de contenido y confiabilidad de los instrumentos de recolección de información administrados en el trabajo de campo, según los estándares de la comunidad científica (el índice de Validez de Aiken y el Coeficiente Alfa de Cronbach), e incluye la presentación y análisis de resultados con los estadísticos escala de estacionos para las hipótesis descriptivas, y la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para las hipótesis general y específicas correlacionales, y la discusión de resultados.

Finalmente, se formulan las conclusiones reportadas por la investigación, se enuncian algunas recomendaciones, se presentan las referencias utilizadas conforme a la normatividad del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), y se incluyen los apéndice pertinentes.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Determinación del problema

En el entorno de la globalización, como bien lo han destacado Maldonado, Guillén y Carranza (2011), la gestión de los recursos humanos tiene la responsabilidad de diseñar herramientas que permitan o faciliten la articulación de las organizaciones con quienes laboran en ellas, en la mira de lograr la consecución de las metas institucionales. Las evidencias empíricas indican que éstas son alcanzadas más rápidamente cuando los trabajadores, cualesquiera sean éstos (empleados, profesionales, etc.), han desarrollado un alto grado de identificación con la organización. Pues bien, es ese grado de compromiso del trabajador con la organización donde trabaja, es el que se ha convertido en uno de los fenómenos más estudiados en los últimos años en el mundo académico internacional. Una de las razones de tal interés es que los equipos de gestión y directivos de las instituciones han comenzado a darse cuenta que para lograr ventajas comparativas en un contexto competitivo es indispensable contar con recursos humanos identificados con los objetivos de la organización. Además de ser una de las alternativas más eficaces para la consecución de las metas organizacionales, la importancia del compromiso organizacional radica en su capacidad para influir en la eficiencia y el bienestar de los integrantes que laboran en la organización (Omar, Paris y Vaamonde, 2009).

Con las adecuaciones del caso, el sentido, alcances y repercusiones del compromiso organizacional se consideran válidos para la organización educativa. En ésta el papel central lo ocupa el profesorado. ~~En la actualidad,~~ la labor de los educadores ha sido y es un foco de atención tanto de la sociedad como del Estado. La situación respecto al trabajo profesional docente en los años anteriores ha sido muy similar a la encontrada en algún ~~un~~

contexto cultural vecino, caracterizado por el descuido del desarrollo profesional escolar, lo que ha derivado en una baja valoración social de este rol y en atribuirle al colectivo docente la responsabilidad de los problemas detectados por diversas evaluaciones en los aprendizajes de los estudiantes (Quirós, 2013).

Desde entonces la situación ha ido cambiando hasta el punto en que hoy la preocupación central de la política educativa nacional es contar con un profesorado provisto de una excelente preparación para cumplir de la mejor forma posible su tarea profesional, conscientes, como ha sido dicho, de que la calidad del sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.

El desempeño docente, entonces, tiene muchos vectores que la impulsan. Entre éstos se le investigaron en relación a la gestión administrativa (Méndizabal, 2013), la gestión directiva (Flores, 2013), el liderazgo (Osorio, 2016), liderazgo pedagógico (Ossco, 2013), el clima educativo organizacional (Sevillano, 2016), la cultura organizacional, etc., y rara vez en el ámbito académico nacional en relación al compromiso organizacional en el nivel de la educación secundaria, enfocándose cuando se lo hizo en el ámbito universitario (Guarniz, 2014). De por sí este solo hecho amerita indagar por la interacción del compromiso organizacional con el desempeño docente en el contexto de las instituciones escolarizadas de la educación básica regular. A este respecto se ha estimado conveniente investigar dicha problemática en colegios públicos emblemáticos de Ate-Vitarte.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre el compromiso organizacional y el desempeño profesional en el aula del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás

de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016?

1.2.2 Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es el nivel del compromiso organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016?

PE2: ¿Cuál es el nivel del desempeño profesional en el aula de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016?

PE3: ¿Qué relación existe entre el compromiso afectivo-normativo y el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016?

PE4: ¿Qué relación existe entre el compromiso de continuidad y el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016?

1.3 Objetivos: General y específicos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación existente entre el compromiso organizacional y el desempeño en el aula del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

- PE1. Dilucidar el nivel del compromiso organizacional del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016”
- PE2. Establecer el nivel del desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016
- PE3. Esclarecer la relación existente entre el compromiso afectivo-normativo organizacional y el desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016
- PE4. Examinar la relación existente entre el compromiso de continuidad y el desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016

1.4 Importancia y alcances de la investigación

La problemática del presente trabajo de investigación extrae su importancia del aporte empírico que constituyen los resultados del trabajo de campo pues ofrecen un diagnóstico exhaustivo de las dos variables indagadas desde la percepción del profesorado.

Tradicionalmente, la problemática del desempeño docente ha sido indagada por los autoinformes de los alumnos respecto al quehacer del docente en el aula de clases; en este sentido, para balancear la visión de conjunto resulta importante incorporar la percepción de otro de los actores de la comunidad educativa: el profesorado.

Por otra parte, el compromiso organizacional es una problemática relativamente reciente en el ámbito académico nacional, no así en otras latitudes del mundo globalizado. Esta constatación torna más imperativo ahondar en su estudio. A este respecto, la teoría ha conjeturado hipótesis sobre sus vínculos con la satisfacción laboral, y otros constructos afines, recibiendo apoyatura empírica. Empero, en el universo de investigaciones previas, son más las ausencias que presencias de problemáticas como la que se ha indagado en la presente tesis. Ello amerita de sobre manera la importancia de haberla investigado.

El alcance está dado por la posibilidad de que las correlaciones encontradas entre las variables, y entre las dimensiones de una variable (compromiso organizacional) y la otra variable auscultada (desempeño docente), puedan servir de referencia explicativa para contextos similares del profesorado de otras Instituciones Educativas.

1.5 Limitaciones de la investigación

La investigación realizada, no obstante sus diversas fortalezas, presenta ciertas limitaciones que es conveniente destacar. En primer lugar, la relativa al instrumento de colecta de datos del desempeño docente: aun cuando se ha corroborado la validez de contenido y confiabilidad de la Escala que lo mide, está pendiente de evaluar la validez subyacente a la EEDD, es decir, la validez de constructo de éste.

Este hecho, invita a matizar en algo las conclusiones que se desprenden de las evidencias empíricas recabadas en el trabajo de campo sobre desempeño docente. La evaluación de la validez de constructo podría derivar en una reformulación de la estructura factorial subyacente al instrumento, como ha ocurrido con el caso de la Escala de compromiso organizacional que, según las evidencias empíricas reportadas por un extenso trabajo de campo de Montoya (2014), requirió de un reajuste que convirtió la estructura tridimensional original en bidimensional. Y, por último, la casi inexistencia de

investigaciones previas que abordasen idéntica problemática a la investigada en la presente tesis, ha hecho que la discusión de resultados se extienda más en las variables por separado, subrayando sus consistencias y discrepancias ya sea sobre el compromiso organizacional como sobre el desempeño docente.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

Sevillano (2016) en *Clima organizacional educativo interno y desempeño docente en una institución educativa pública de Lima*, investigó la relación existente entre ambas variables de la problemática, desde la percepción de los estudiantes de la Institución Educativa “Su Santidad Juan Pablo II” de San Juan de Lurigancho en el año 2015. Se seleccionó como unidad de análisis al alumnado de dicha I. E., siendo la población el alumnado del 4to y 5to año de educación secundaria, y la muestra estratificada con un tamaño de 132 alumnos (82 de 4to, y, 50 de 5to). La selección de estos se hizo con la tabla de números aleatorios. La investigación fue de tipo correlacional, con un diseño transversal y un enfoque cuantitativo. Los instrumentos de colecta de datos fueron: el Cuestionario de Clima Organizacional Educativo Interno, y la Escala de Desempeño Docente; los cuales fueron reexaminados en sus propiedades de validez de contenido y confiabilidad por consistencia interna, según los estándares de la comunidad científica con la V de Aiken y el Alfa de Cronbach. El tratamiento estadístico se hizo con la escala de estacionos para las hipótesis descriptivas y la prueba paramétrica correlación de Pearson (r) para las hipótesis correlacionales. Los resultados evidenciaron que el estudiantado percibe un regular clima organizacional educativo interno, y que al desempeño docente le asigna el mismo nivel de desarrollo. En cuanto a las correlaciones de la hipótesis general y las hipótesis específicas entre la variable clima organizacional educativo interno y el desempeño docente, incluidas sus dimensiones, reportaron correlaciones directas de alta intensidad en un rango de valores que oscila entre 0,62 para la dimensión orientación del desempeño docente y el clima organizacional educativo

interno, y 0,71 para la correlación entre el clima organizacional educativo interno y el desempeño docente.

Osorio (2016) en *Habilidades de liderazgo y compromiso organizacional en instituciones educativas públicas*, investigó la relación existente entre ambas variables en tres Instituciones Educativas emblemáticas de la UGEL No. 02. Se seleccionó como población al profesorado de dichas II. EE., quedando el tamaño de la muestra conformado por 134 docentes, seleccionados mediante la tabla de números aleatorios. La investigación realizada tuvo un enfoque cuantitativo, es de tipo correlacional, con un diseño transversal. Los instrumentos administrados fueron: el Inventario de Prácticas de Liderazgo, y, el Cuestionario Compromiso Organizacional. Se evaluaron sus propiedades psicométricas de validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad. Los datos recolectados fueron tratados con la prueba estadística no paramétrica correlación de Spearman (ρ) para la medida de las relaciones postuladas en la hipótesis general y específicas entre las variables y dimensiones de investigación, y para evaluar la significancia estadística de los resultados muestrales. Las correlaciones halladas mostraron índices que evidenciaron la existencia de correlaciones positivas estadísticamente significativas de las habilidades de liderazgo y las dimensiones de estas (desafiar los procesos, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar, servir de modelo y brindar aliento) con el compromiso organizacional docente.

Guarniz (2014) en *Satisfacción laboral, compromiso institucional y desempeño docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad Privada Antenor Orrego, 2012*, realizó un estudio descriptivo, transversal y correlacional con 103 docentes de Medicina con edades comprendidas entre 30 a 55 años, que enseñaban en el semestre I del

2012. La evaluación del nivel de satisfacción indicó que en el factor satisfacción por la institución los docentes tuvieron un calificativo de bueno, que se repitió en los factores remuneración y condición laboral, mientras en el factor tensión laboral tuvieron el calificativo de regular. En general, el nivel de satisfacción laboral de los docentes es bueno. El nivel del compromiso institucional de los docentes es moderado. Al examinar las dimensiones del compromiso, se halla: la afectiva con una fuerte correlación con el docente y no necesariamente el grupo de docente con tiempo de trabajo de 7 a 10 años en la Universidad; mientras las áreas normativa, calculada y global solo una presentación moderada en el compromiso por la sede laboral. El análisis de regresión simple entre satisfacción laboral y desempeño docente reporta una correlación positiva y significativa entre estas variables; sin embargo, existe una correlación negativa y no significativa entre compromiso institucional y desempeño docente, lo que sugiere que no necesariamente el sentirse comprometido con la institución determina un mejor desempeño. Se concluye que existe influencia positiva y significativa entre la satisfacción laboral y el desempeño docente, pero no existe influencia significativa ni positiva entre el compromiso institucional y el desempeño docente de los profesores de Medicina de la Universidad Privada Antenor Orrego.

Mendizábal (2013) en *Evaluación de la calidad de la gestión administrativa y su relación con el desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas de la Red N° 06 de Huaycán – Ate, 2011*, desarrolló una investigación que tuvo por finalidad demostrar la relación entre la calidad de la gestión administrativa y el desempeño docente en las Instituciones Educativas de la Red N° 06 de Huaycán - Ate. Se trató de una investigación de nivel descriptivo que asume el diseño correlacional ya que establece la relación entre las dos variables mencionadas. La población y muestra estuvo conformada por la totalidad del

personal docente (N=122) de la mencionada Red. El tamaño muestral elegido fue de tipo intencional no probabilístico. Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario para medir la calidad de la gestión administrativa de 62 ítems distribuidos en las dimensiones Planificación, Organización, Dirección y Control. Y una ficha de evaluación para el desempeño docente conformada por 37 ítems para medir las dimensiones: Obligaciones, Programa Curricular, Metodología, Uso de materiales didácticos, Actitud del docente y Evaluación. Dichos instrumentos fueron validados mediante el juicio de expertos y presentan un adecuado nivel de confiabilidad: 0.975 y 0.969, respectivamente. Los resultados demuestran que no existe relación directa ni estadísticamente significativa entre la gestión administrativa y el desempeño docente en la Instituciones Educativas de la Red N° 06 de Huaycán (0.071). Lo mismo sucede entre la calidad de la gestión administrativa y las dimensiones Planificación (0.141), Organización (0.074) y Control (-0.022).

2.1.2 Antecedentes internacionales

Maldonado, Ramírez, García y Chairez (2014) en *Compromiso Organizacional de los Profesores de una Universidad Pública*, investigaron dicha problemática en una de las universidades del estado de Baja California (México), particularmente en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales del campus Ensenada. La muestra fue de tipo incidental disponible con 58 profesores de los 65 accesibles. Su objetivo consistió en identificar si existen diferencias entre el compromiso organizacional de los profesores y algunas variables demográficas y laborales. Se trató de un estudio transversal con diseño no experimental descriptivo. En la recolección de datos se utilizó el cuestionario de Allen y Meyer que postula el carácter multidimensional de dicha variable. Los datos recolectados fueron tratados con los estadísticos análisis de varianza ANOVA y la t de Student para muestras independientes. Los resultados obtenidos muestran un nivel medio de

compromiso de los profesores con su organización, y que no se encontraron diferencias entre el compromiso organizacional y las variables género, categoría docente, estado civil, edad y antigüedad.

Guzmán, Ancona y García (2014) en *El compromiso organizacional en profesores investigadores de una universidad pública mexicana*, se plantearon el objetivo de determinar el grado de compromiso organizacional de los investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco., y conocer cuáles factores le son favorables así como aquellos que lo inhiben. El diseño de investigación fue de tipo descriptivo, con enfoque cualitativo, y un diseño no experimental transversal, en el cual se analiza el compromiso organizacional en tres dimensiones: compromiso calculado, compromiso afectivo y compromiso normativo. La población de estudio estuvo integrada 9 grupos de enfoque constituidos por 8 profesores por profesores investigadores en cada uno, que pertenecen a nueve de las 11 divisiones académicas que integran la UJAT. La recolección de información se hizo a través de grupos de enfoques, premunidos de una guía de tópicos. Los resultados demuestran evidencia de que el mayor impacto se da en la dimensión compromiso afectivo, reportando como factores que lo inhiben: la falta de ética profesional, la de incentivos económicos y una obre identificación con la organización y sus objetivos, en tanto la favorecen el orgullo de pertenecer a la Institución y el sentido de lealtad que algunas condiciones laborales imperantes promueven.

Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas (2012) en *Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral*, investigaron esta problemática en escuelas públicas de la ciudad de México. La muestra estuvo formada por profesores que atendían del tercero al sexto grado, quedando su tamaño en 304 profesores. Se recolectó información mediante un cuestionario

de datos socio-demográficos así como la participación de los docentes en actividades escolares, y los resultados del aprendizaje escolar obtenidos en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Los datos se analizaron correlacionando los factores en un diseño no experimental explicativo, y para medir el burnout se aplicó el test de Maslach adaptado. Se detectó que el 13 % de la muestra estudiada presentó niveles altos y 56 % niveles medios de burnout. Se encontró una relación negativa baja entre el grado de burnout detectado en los docentes y su participación en actividades escolares. Sin embargo, no se encontró una relación entre el grado de burnout y los resultados de la prueba ENLACE. Se presentó también una relación negativa baja entre el grado de despersonalización del docente y los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE.

Maldonado, Guillén y Carranza (2012) en *Compromiso organizacional del personal docente y administrativo de una universidad pública*, elaboraron una investigación de tipo descriptiva, correlacional transversal con diseño no experimental con el fin de identificar el nivel del compromiso y si existen diferencias significativas entre el compromiso de los docentes y el compromiso de los empleados administrativos. La muestra estuvo formada por 156 participantes (93 administrativos y 63 docentes), siendo no probabilística por juicio de experto, perteneciente al área financiera y los docentes a la Facultad de Ciencias Administrativas de los campus de Tijuana y Mexicali. Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario sobre Atributos de la Organización los datos fueron evaluados con el análisis de varianza ANOVA y la prueba T de Student. Los resultados obtenidos muestran que el compromiso organizacional de los empleados y docentes es alto, y además revelan que existen diferencias significativas entre el compromiso de los docentes y el

compromiso de los empleados administrativos, siendo más elevado el compromiso de los primeros.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Compromiso organizacional

2.2.1.1 Actitudes

Las actitudes, según Sánchez (2014: p.23 y ss.), son enunciados de evaluación favorable o desfavorable de los objetos, personas o eventos; reflejan cómo se siente alguien respecto de algo. Así, cuando se dice “me gusta mi trabajo” se expresa la actitud hacia el trabajo.

2.2.1.2 Componentes de las actitudes

Existen tres componentes principales de las actitudes. Estas son: La afirmación “mi salario es bajo”, es una descripción. Es el componente cognitivo de una actitud, con esta frase describimos una situación, una creencia de cómo son las cosas; por otra parte, se tiene el componente afectivo, siendo este el segmento emocional o sentimental de una actitud, ahora, podemos reflejarlo en el siguiente enunciado: “Estoy enojado por lo poco que me pagan”. Por último, el componente de comportamiento de una actitud se refiere a la intención de comportarse de cierta manera hacia alguien o algo, continuando con el ejemplo, podemos referirnos a la siguiente frase: “Voy a buscar otro empleo en donde me paguen mejor”. Con esto, se puede concebir que las actitudes tienen tres componentes –cognición, afecto y comportamiento- y será útil para entender su complejidad y la relación potencial entre ellas y el comportamiento de las personas hacia la organización.

2.2.1.3 Actitudes hacia el trabajo

Se puede señalar que una persona tiene miles de actitudes, pero el comportamiento organizacional reclama nuestra atención para un número muy limitado de aquellas que se relacionan con el trabajo, las cuales son evaluaciones positivas o negativas que los empleados tienen a cerca de ciertos aspectos de su ambiente de trabajo. Con esto, la mayor parte de las investigaciones han hecho hincapié en tres diferentes actitudes, las cuales son: satisfacción en el trabajo, involucramiento en el trabajo y por supuesto, compromiso organizacional.

El término satisfacción en el trabajo se define como una sensación positiva sobre el trabajo propio, que surge de la evaluación de sus características; una persona con alta satisfacción en el trabajo tiene sentimientos positivos hacia este, en cambio una persona con baja satisfacción mantendrá sentimientos negativos.

El involucramiento en el trabajo mide el grado en que una persona se identifica psicológicamente con su empleo y considera el nivel de su desempeño percibido como benéfico para ella. Los empleados con un alto nivel de involucramiento en el trabajo se identifican con la clase de labor que realizan y que realmente les importa.

La tercera actitud es el compromiso organizacional.

2.2.1.4 Compromiso organizacional

El éxito de una empresa depende en gran parte del engagement, es decir, el compromiso que tienen los colaboradores con la organización. Todo ejecutivo en cargo de responsabilidad, anhela que los trabajadores entreguen un máximo desempeño, estén dispuestos a hacer horas extras, si es necesario y además estén contentos con su trabajo.

Sin embargo, si un trabajador habla mal de la empresa, está muy estresado o no se siente a gusto con supuesto de trabajo, también es responsabilidad de los jefes ver qué está pasando y ayudar a que sus trabajadores estén satisfechos.

Muchas veces hay detalles que marcan la diferencia en el desempeño y la productividad, si existe una infraestructura adecuada y los trabajadores cuentan con todos los elementos necesarios para desempeñar su labor, estarán cómodos y conformes con su lugar de trabajo, al igual que si se reconocen los logros y hay una buena comunicación en la empresa, los colaboradores estarán sin duda más comprometidos. Es por ello que la responsabilidad de las empresas es generar engagement en sus trabajadores para que se cumplan las metas organizacionales.

- **Definición de compromiso organizacional**

Hasta el momento las investigaciones referidas al compromiso organizacional han arrojado diversas aceptaciones del término, las cuales se pueden resumir en dos grandes grupos, por un lado se encuentra el enfoque unidimensional y por el otro el multidimensional.

- **Enfoque Unidimensional**

Inicialmente se destaca una línea de investigación que divide el compromiso en actitudinal y conductual.

Con respecto al comportamiento actitudinal, éste “se focaliza en los procesos por los cuales la gente llega a pensar de su relación con la organización” (Mowday, Porter y Steers, 1982; en Meyer y Allen, 1997, p. 9). Por su parte, otros estudiosos plantearon el compromiso organizacional como la fuerza de identificación del individuo con su organización (Salancik y Pfeffer 1978, en Meyer y Allen, 1997).

De esta manera los estudios realizados –bajo el enfoque del campo actitudinal –van dirigidos a confirmar la relación positiva entre fuerte compromiso y los índices de ausentismo, rotación de personal y productividad, otros objetivos de la investigación fue la identificación de los factores personales y situacionales que favorecen el desarrollo del compromiso organizacional.

En lo que respecta a la orientación denominada conductual, este se centra en los mecanismos que favorecen que el trabajador se identifique con la empresa para la cual labora. Se concibe al compromiso como una serie de transacciones entre el individuo trabajador y la empresa, en consecuencia se permanece dentro de la organización por las recompensas o beneficios a la membresía.

En el enfoque conductual, el foco del interés investigado lo construye la determinación de las condiciones en medio de las cuales los individuos se comprometen con una empresa en particular.

Más adelante, se reúne en tres grupos las diferentes definiciones que en referencia al compromiso organizacional se habían elaborado, cada uno puede ser resumido en los siguientes términos:

1. Congruencia ante las metas individuales y organizacionales: están contenidas en este grupo aquellos planteamientos orientados dentro del compromiso actitudinal, caracterizadas por considerar que hay compromiso organizacional cuando evidencia “una fuerte creencia y aceptación de los valores de la organización, una disposición a ejercer considerablemente esfuerzo a favor de la organización y un fuerte deseo de permanecer en calidad de miembro de la organización” (Mowday, Porter y Steers. 1982; en Meyer y Allen, 1997).
2. Las atribuciones: existe correspondencia con el compromiso conductual, se cree que es el resultado de conductas voluntarias, explícitas e irrevocables,

tomando como ejemplo los actos que llevan a la elección voluntaria del empleador, donde una vez hecha la manifestación externa y pública de esta decisión, se le da matriz irrevocable, pues el individuo tiende a sentirse obligado a ser congruente con su elección.

3. Las apuestas: se toma la posición de que el compromiso es producto de las recompensas y costos inherentes a la pertenencia en una organización determinada. En este sentido el estar comprometidos implica tomar conciencia de las inversiones que el individuo ha hecho durante su relación de trabajo y la consecuente valoración de las mismas, de manera tal que permanecer o no con la organización es resultado del cálculo e importancia que se le confiera a dichas inversiones.

- **Enfoque Multidimensional**

Se destacan las investigaciones de O'Reilly y Chatman (1986, en Allen y Meyer, 1997), quienes consideran que el apego psicológico constituye la base del compromiso organizacional, resultando 3 dimensiones:

- a) Involucramiento instrumental con recompensas extrínsecas
- b) Involucramiento basado en la afiliación
- c) Involucramiento sustentado en congruencia entre valores individuales y organizacionales.

El compromiso organizacional en la actualidad define las relaciones existentes entre los empleados y los directivos de la organización para la cual trabajan. Toma una estructura orientada al cumplimiento de la misión y visión de la organización y sus beneficios. El que los empleados no se comprometan con la organización trae consigo la reducción de eficacia de la organización, unos empleados comprometidos tienen una

menor probabilidad de renunciar y aceptar con tratarse con otra empresa. Por ello la organización no invierte costos en rotación.

Los empleados comprometidos y calificados no requieren ser supervisados, ya que conocen la importancia y valor de integrar sus metas con las de la organización, porque piensan en ambas, a nivel personal. Y al final de todo, es uno de los objetivos de este trabajo: reducir costos por medio de estrategias basadas en el tema de compromiso organizacional. Lo que a continuación se definirá de acuerdo a autores que han investigado el tema.

Meyer y Allen lo definen como:

“El grado en que un empleado se identifica con una organización en particular y con las metas de esta, y desea mantener su relación con ella”.

“un estado psicológico que caracteriza la relación de los empleados con su organización” (Allen y Meyer, 1997, p. 11).

Por tanto, involucramiento en el trabajo significa identificarse con un trabajo específico, en tanto que el compromiso organizacional es la identificación del individuo con la organización que lo emplea.

El compromiso organizacional es una importante actitud hacia el trabajo con repercusión al comportamiento organizacional que consiste en la intensidad de la participación de un empleado y su identificación con la organización.

Hellriegel, Slocum y Woodman (1999) destacan que: un compromiso organizacional intenso se caracteriza por:

- Creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización;
- Disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización, y

- El deseo de mantenerse dentro de la organización.

El compromiso organizacional va más allá de la lealtad y llega a la contribución activa en el logro de las metas de la organización. El compromiso organizacional es una actitud hacia el trabajo más amplia que la satisfacción, porque se aplica a toda la organización y no solo al trabajo. Es más, por lo común el compromiso consiste en algo más estable que la satisfacción pues es poco probable que los acontecimientos cotidianos lo cambien.

- **Teoría de los tres componentes del compromiso organizacional**

Meyer y Allen (1997), agruparon en tres grandes temas generales las diferentes definiciones del compromiso organizacional.

I. El compromiso se concibe como un vínculo afectivo que une al trabajador con la organización (componente afectivo).

Las definiciones que sirven de fundamento para conceptualizar el componente afectivo son:

“Apego que siente el individuo hacia el grupo de trabajo, basado en el afecto y la emoción” (Meyer y Allen, 1997, p. 12).

“Proceso mediante el cual las metas del individuo y las de la organización se vuelven las congruentes”

“Actitud u orientación hacia la organización que trae o vincula la identidad de la persona a la de la organización” (Sheldon 1971, en Meyer y Allen, 1997, p. 12).

De esta manera de pasa a establecer “el Componente Afectivo del Compromiso Organizacional se refiere al apego emocional, a la identificación con el involucramiento en la organización” (Meyer y Allen, 1997, p. 1).

II. El compromiso es visto a través del reconocimiento de los costos asociados con dejar la organización (componente de continuidad):

“El compromiso se hace presente cuando una persona tiene más interés exógeno con una línea e actividad consistente” (Becker 1960, en Meyer y Allen, 1997, p. 12).

“La asociación de la ganancia con la participación del trabajador y el costo que representa para éste el dejar la organización” (Kanter 1968, en Meyer y Allen 1997, p. 12).

“Un fenómeno estructural que ocurre como resultado de las transacciones entre el individuo y la organización en trabajo e inversiones” (Alluto y Hrebiniac 1972, en Meyer y Allen, 1997, p. 12).

Para Meyer y Allen (1997) el componente de continuidad se fundamenta “en los costos que los empleados vinculan a dejar la organización”, de ello se desprende que la fuente del componente es la valoración de las inversiones realizadas en la organización y/o la percepción de otras alternativas y por tanto se permanece en la organización porque sería costoso no hacerlo.

III. El compromiso visto como una obligación moral de mantenerse con la organización (componente normativo).

“La internalización total de presiones normativas para actuar de manera que concuerden los objetivos del compromiso hacia la organización con las metas e intereses de la organización” (Wiener 1982, en Meyer y Allen, 1997, p. 12).

Por lo tanto “el componente normativo se refiere a los sentimientos de obligación de permanencia en la organización”. Sus fundamentos son el derecho y la moral por tanto dejar la organización no es considerado correcto por parte del trabajador.

El elemento común, a los tres temas generales arriba descritos, es la concepción del compromiso organizacional como un estado psicológico que refleja la relación que une al individuo con su organización y el de mantener la ligazón, sin embargo, en cada componente la fuente desde donde emerge el estado psicológico, es totalmente distinta, pues puede surgir del afecto, el costo o la obligación moral, según sea el caso.

En síntesis el compromiso organizacional queda esbozado como un constructo multidimensional, cuyo estudio debe tomarse en consideración cada uno de los 3 componentes, pues no deben ser confundidos como tipologías que se excluyen unas a otras, ya que los trabajos los presentan en forma natural y simultánea durante su relación laboral, por tanto si se desea conocer o definir el comportamiento organizacional de un individuo se habrá de tomar en cuenta esta complejidad.

- **Modelo de los tres Componentes del compromiso organizacional según Meyer y Allen**

El llamado “Modelo de los tres componentes del compromiso organizacional” según Meyer y Allen, es de gran utilidad en la obtención de excelentes resultados como eficacia y eficiencia en la productividad, disminuyendo costos en el personal. Se resume en la figura 1, los aspectos básicos de la teoría de los tres componentes del compromiso organizacional (Meyer y Allen, 1997).

Al observar el extremo izquierdo, encontraremos en primer lugar los antecedentes tanto distantes como proximales que favorecen el desarrollo del compromiso organizacional, influyendo las causas distantes (características personales y organizacionales, experiencias de socialización, prácticas gerenciales y condiciones

ambientales) a través de la influencia que ejercen sobre los antecedentes denominados proximales (experiencias laborales, estados de rol y contratos psicológicos).

En la parte central se ilustran los procesos a través de los cuales los antecedentes actúan sobre el compromiso, en este sentido el comprenderlos resulta el elemento clave en la definición del compromiso en cada una de las tres manifestaciones (afectivo, de continuidad y normativo).

Las consecuencias de tener empleados comprometidos son expuestas en el extremo derecho, que no son otra cosa que los beneficios que obtiene la empresa cuando el lazo psicológico se manifiesta en grados de alta intensidad. Se enlistan tres componentes, como ya se mencionó, estos se clasifican en diferentes estados en la persona, el emocional, que como puede entenderse a simple vista, se trata de los sentimientos que la persona podría llegar a tener hacia la empresa, un deseo de estar y permanecer en la organización, por otro lado se encuentra el estado de la necesidad económica, y por último el estado moral.

Antecedentes → Procesos → Compromiso → Consecuencias

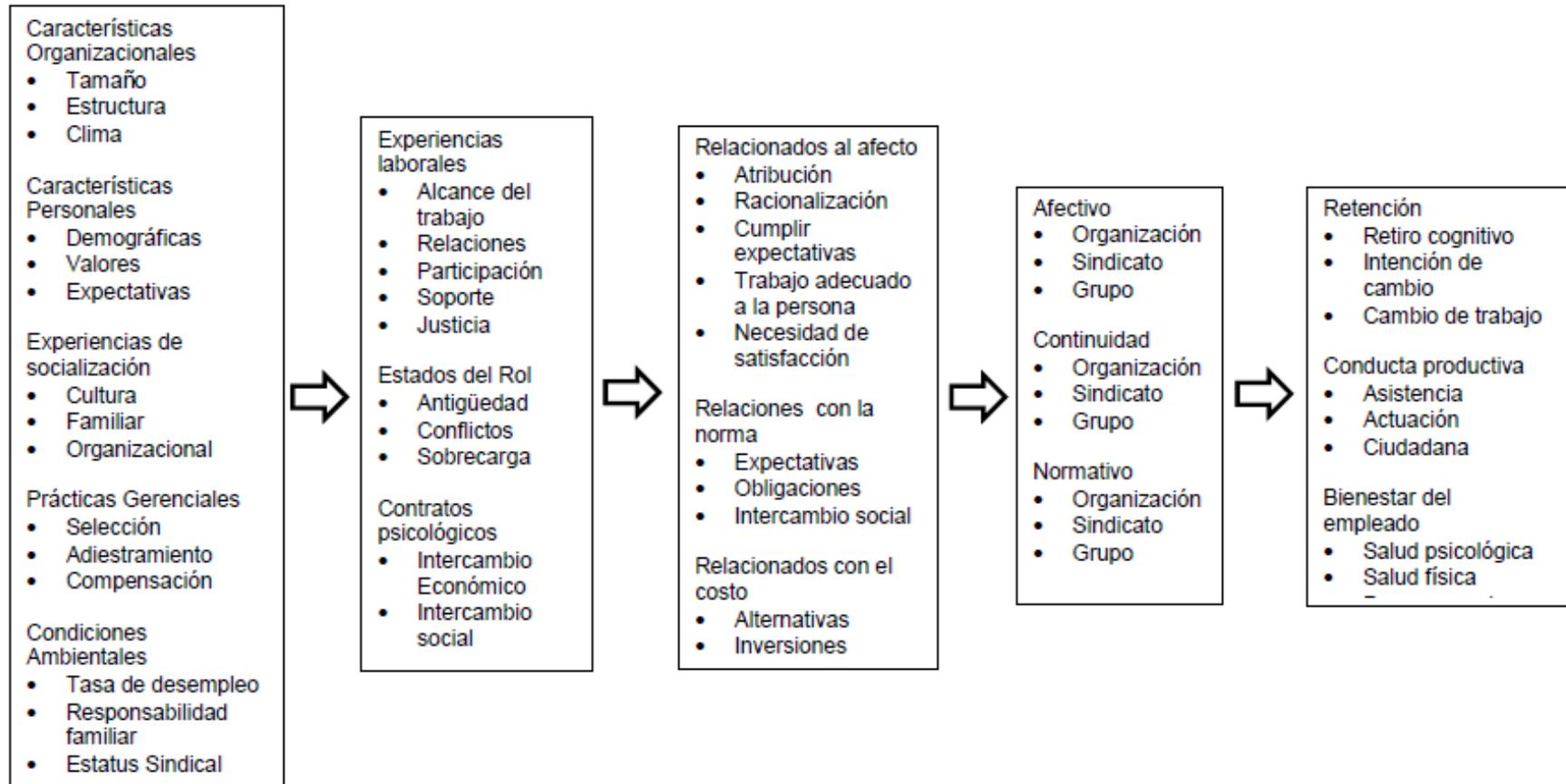


Figura 1. Modelo de los tres componentes del compromiso organizacional (Meyer y Allen, 1997).

Meyer y Allen que sostienen que el Compromiso Organizacional tiene tres componentes distintos:

1. Compromiso afectivo:

Es la carga emocional de los empleados hacia la organización y la creencia en sus valores.

Para Mowday et al. (1982, en Meyer y Allen, 1997) los antecedentes que influyen sobre el elemento afectivo se agrupan en características personales, organizacionales y experiencias dentro de la empresa.

Con respecto a las características de tipo organizacional, se tienen las percepciones del trabajador en materia de políticas de la empresa, donde el estilo o canales convencionales usados en la transmisión de las mismas juegan un papel importante en el desarrollo del componente afectivo.

En lo que respecta a la antigüedad, parece natural que en la medida que el periodo dentro de la empresa es mayor, la posibilidad de desarrollar altos niveles de compromiso afectivo se incrementan, de hecho, se plantea que el compromiso es más sólido cuando es resultado de la paulatina implantación del individuo con su entorno laboral.

En lo que se refiere a la incidencia de las experiencias organizacionales con el compromiso, se reportan las correlaciones más significativas, pues a medida que un individuo siente que la organización en la cual trabaja llena sus principales expectativas y les satisface sus necesidades primordiales, en esta misma medida él se va sintiendo atado a su organización y va desarrollando altos grados de compromiso afectivo.

2. Compromiso para continuar:

Valor económico que se percibe por permanecer en una organización comparado con el de alejarla. Una trabajadora, quizá se comprometa con su empleador porque éste le paga bien y ella siente que su familia se vería perjudicada si renunciara. Este caso, es poco común, ya que las empresas no están dispuestas a remunerar de manera suficiente que el empleado llegue a pensar así. Aquí es cuando se debe tomar en consideración un aumento en las compensaciones para que la organización pueda conseguir dicha ventaja sobre sus subordinados.

Inversiones y alternativas, constituyen los dos grupos de variables que inciden sobre el desarrollo de la dimensión calculadora (Meyer y Allen, 1997). En las alternativas se incluyen las percepciones individuales sobre las destrezas y habilidades que se poseen y su posible transferencia a otra organización de esta manera si se cree que en el mercado de trabajo hay demandas de ellas, se disminuye el deseo de permanecer atado con el actual empleador en el caso de que la evaluación dé como resultado unas destrezas poco actualizadas, se fortalece el vínculo calculador.

Con respecto a las inversiones, el individuo tenderá a valorar el tiempo y la dedicación que le ha costado para adquirir sus destrezas y habilidades y cómo esto se verá afectado por el traslado a una nueva organización. Forma parte de las inversiones los costos en los que incurrirían si se tuviesen que reubicar a los familiares en otro lugar como consecuencia del cambio del empleo.

Por otro lado, Whitener y Waltz (1993, en Allen y Meyer, 1997) encontraron una relación positiva entre el componente de continuidad y la valoración del estatus inherente al cargo desempeñado, las prestaciones dinerarias acumuladas y la estabilidad económica que se disfruta cuando se tiene un empleo seguro.

3. Compromiso normativo:

Obligación de permanecer con la organización por razones morales o éticas. Por ejemplo, un empleado que encabeza con fervor una iniciativa nueva tal vez permanezca en la empresa porque sienta que “la dejaría mal parada” si se fuera.

Este componente constituye el menos estudiado de los tres, por lo tanto se cuenta con escasas evidencias empíricas que sustente sus basamentos teóricos. Se supone que su desarrollo es mediatizado por procesos como el modelaje, sistema de recompensas y castigo y otros condicionantes que pueden ser internalizados durante las diferentes interrelaciones que se van desarrollando entre los individuos en su lugar de trabajo y en virtud de lo cual, el individuo aprende lo que en ese contexto se considera correcto (Wiener, 1982, en Meyer y Allen, 1997).

Por su parte, otros investigadores (Gouldner 1960 y Rousseau 1995, en Meyer y Allen, 1997) aducen que el contrato psicológico es el responsable del involucramiento de tipo normativo, pues se establecen una serie de obligaciones entre empresa y trabajador, consideradas importantes y por tanto respetadas hasta que se crea que se ha cumplido o han sido violentadas por alguna de las partes involucradas.

En forma general (incluye los tres componentes) el compromiso organizacional no es resultado directo de aspectos monetarios pues “el trabajador no solo se interesa por los aspectos externos al trabajo como bonos, promociones, sino que intenta lograr, día a día la satisfacción personal y otras retribuciones no monetarias”.

Pareciera haber una relación positiva entre el compromiso organizacional y la productividad en el trabajo, pero no demasiada. La relación entre el compromiso y el rendimiento es más fuerte entre los empleados nuevos, y considerablemente más débil para

los de mayor experiencia. Y, al igual que con el involucramiento en el trabajo, se cree que hay relaciones negativas entre el compromiso organizacional, el ausentismo y la rotación.

En general, parece que la relación del compromiso afectivo con resultados organizacionales tales como el desempeño y la rotación es más fuerte que con las otras dimensiones del compromiso. El compromiso afectivo es un índice significativo en una empresa, esta sobre los demás compromisos, el normativo y el de continuidad, ya que si el empleado se compromete con la empresa de manera emocional y no por necesidad y deber, se obtendrán mejores resultados en su desempeño.

Las empresas deben tener en cuenta que al imponer un compromiso fuerte, este debe ser el afectivo y no el de continuación que describa a un empleado que esta “atado” a un empleador tan solo porque no hay nada mejor disponible fuera de la empresa. Hay razones para creer que el concepto del compromiso es menos importante para las empresas y trabajadores de que alguna vez fue. Sin embargo, en esta investigación, y desde mi punto de vista, se demuestra lo contrario, ya que se cree que este es el punto de partida para el éxito de la organización.

Las mediciones del lazo entre el empleado y el empleador, como el compromiso, se deben imponer desde que este ingresa a la organización y así, continuar con la motivación hasta cuando el empleado tenga más antigüedad dentro de la empresa. Esto sugiere que el compromiso organizacional, en tanto, actitud relacionada con el trabajo, es de suma importancia en todo el trayecto del empleado en la organización, y se debe prestar toda atención en su desarrollo y mantención.

Mediante el involucramiento continuo de los trabajadores en la toma de decisiones de la empresa, es cómo podemos mantener un compromiso afectivo por parte de estos, ya que se sentirán parte importante y fundamental con sus contribuciones que serán significativas e importantes. Teniendo en cuenta que “los trabajadores felices son

productivos”, se puede considerar, mantener esa felicidad de nuestros integrantes de la empresa haciendo actividades para hacer más felices a los empleados por medio de la mejora de las condiciones de trabajo en las que se encuentren, con el reconocimiento de las aportaciones de los empleados a la organización podemos lograr que estos sean felices y hagan su trabajo lo mejor posible para alcanzar las metas de la organización como prioridad.

La empresa debe tener en cuenta, para el impulso del compromiso afectivo de los trabajadores hacia ella, la personalidad de estos. Así, cuando los haya reconocido, pueda trabajar en implementar estrategias de acción que logren darle en el punto para ponerlos en contacto afectivo con la empresa.

- **Conducta del empleado comprometido y sus beneficios organizacionales**

Cuando los trabajadores desarrollan un fuerte compromiso organizacional estos pueden sentirse impulsados a trabajar con mayor empeño a favor de la organización (Meyer y Allen, 1997) por lo cual se puede suponer que contar con un personal muy comprometido puede tener influencia positiva sobre la productividad organizacional y la calidad de productos y procesos (Steers, 1977, en Meyer y Allen, 1997).

Sin embargo es necesario tomar en cuenta los reportes de investigaciones en lo que respecta al alto compromiso de continuidad basado en la falta de alternativas, pues cuando el individuo se siente sujeto por un lazo que no desea, puede desarrollar frustraciones que disminuyen la calidad de su aporte a la organización (Meyer y Allen, 1997).

Por otro lado, un individuo muy comprometido es aquel que se mantiene vinculado con su organización en circunstancias favorables, pero también en la adversidad ya que el compromiso actúa como un pegamento que lo adhiere a la empresa y lo estimula

a luchar por alcanzar las metas de la organización y tratar como propios a los bienes y recursos de la empresa.

De esta manera se puede deducir que el compromiso es un estado psicológico que reduce los índices de rotación voluntaria, elemento muy importante en las organizaciones que invierten adiestramiento y desarrollo de personal con miras a un plan de carrera y que por tanto no desean perderá sus miembros, porque ello acarrearía trastornos en la planificación estratégica de personal y aumentaría el presupuesto destinado a la capacitación.

Igualmente el compromiso estimula al individuo a asistir en forma regular a su lugar de trabajo disminuyendo la posibilidad de que el trabajador se ausente por causas sin trascendencia o pida permisos para atender asuntos personales, por lo tanto su disposición a trabajar las horas que le corresponde le reportan a la empresa beneficios asociados al cumplimiento de las actividades programadas.

Por otra parte, Desler (1996) considera que un trabajador con altos niveles de compromiso realiza sus tareas:

“No solo porque tiene que hacerlo, sino que desempeñar su trabajo como si fueran propietarios de la empresa y en una época que exige niveles de flexibilidad, creatividad, calidad e iniciativa del trabajo como nunca se han visto en el mundo, los empleados comprometidos con el mejor margen de competitividad de la empresa” (Desler, 1996, en Meyer y Allen, 1997, p.673).

- **Fuentes del compromiso.**

Al igual que con la satisfacción en el empleo, mencionan Hellriegel, Slocum y Woodman (1999) que las fuentes de compromiso organizacional varían de una persona a

otra. El compromiso inicial de los empleados con una organización está determinado en gran parte por las características individuales (como personalidad y los valores) y cuán bien las experiencias de trabajo iniciales correspondan a las expectativas. Más tarde, las experiencias en el trabajo continúan influyendo en el compromiso organizacional, con la participación de muchos de los mismos factores que conducen a la satisfacción del trabajo, para que este se dé o no: remuneración, relaciones con los supervisores y compañeros de trabajo, condiciones de trabajo, oportunidades de ascenso, etc. Con el tiempo, el compromiso organizacional tiene a fortalecerse porque:

- 1) Las personas establecen vínculos más fuertes con la organización y con sus compañeros de trabajo porque pasan más tiempo con ellos;
- 2) Con frecuencia la antigüedad en el trabajo brinda ventajas que tienden a crear actitudes de trabajo más positivas; y
- 3) Las oportunidades en el mercado del trabajo disminuyen con la edad, provocando que los trabajadores se vinculen con las fuerza al empleo actual. (p. 56)

2.2.2 Desempeño docente

Considerando el papel que desempeña el profesor como profesional de la educación, las aptitudes docentes se consideran al conjunto de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que le permiten al profesor cumplir con sus responsabilidades profesionales de manera adecuada. Para poder enseñar (Jiménez, 1999) se deben dominar ciertas metodologías y para que esto sea posible el profesor debe ser un profesional de la enseñanza. Se debe contar con un conocimiento pedagógico amplio y con actitudes que permitan la interrelación con los alumnos.

2.2.2.1 Conceptualización

Orellana (2003, p.54), señala que el docente es un profesional especializado en la enseñanza y el aprendizaje sobre determinado conocimiento del campo de la ciencia, la humanística o el arte. Como especialista de un determinado conocimiento y en el ejercicio del saber que lo capacita para relacionar conocimientos, diseña contenidos de la enseñanza de la mejor manera posible, ya sea empleando los instrumentos mediadores de la palabra o estrategias icónicas que incidan en el aprendizaje del estudiante, configurando un proceso denominado de enseñanza- aprendizaje.

El trabajo del docente incluye el uso del diseño curricular, de la cual se vale para adecuar los temas a enseñar, de la misma el plantear estrategias, medios y materiales, con ello evaluar con el fin de la búsqueda de la comprensión y adquisición de los nuevos conocimientos y lograr el aprendizaje eficaz en el estudiante. Conjuntamente existe otro aspecto primordial que desarrolla el docente, como es la planificación de la clase y métodos para el logro del aprendizaje. En virtud de la formación recibida y la preparación continúa por el docente con el fin de ejercer sus funciones con capacidad, conocimiento y destreza.

Montenegro (2003, p.18), señala que mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.

- **Hitos en la evaluación del desempeño docente**

Según la revisión exhaustiva de Valdés (2016: p. 129 y ss.), la evaluación del desempeño de los maestros comenzó a principios de la década de 1930, y desde entonces ha sido un área del quehacer educativo especialmente controvertida.

Desde finales de la década de 1980, con el mayor uso de las evaluaciones de desempeño tanto para maestros como para alumnos, las críticas en la bibliografía profesional han tendido cada vez más a concentrarse en los aspectos prácticos de las evaluaciones del desempeño. Dwyer y Stufflebeam (1996: 765-786) han identificado siete cuestiones negativas en las evaluaciones de los maestros. Estas son:

- El uso de sistemas de evaluación no validados.
- El uso insuficiente de estándares profesionales para la planificación y el mejoramiento de los sistemas educativos.
- La indeterminación de criterios claros, válidos y aplicables para realizar la evaluación del desempeño de los maestros.
- La falta de capacitación en evaluación para los evaluadores.
- La no consideración del contexto del aula y la escuela en la realización de las evaluaciones.
- La ausencia de una base teórica para las evaluaciones.

En algunos países latinoamericanos la investigación educativa da cuenta de la existencia de dos errores que se cometen recurrentemente en la práctica de la evaluación del desempeño del maestro: el de lenidad, descrito como la tendencia de ciertos evaluadores a sobrestimar a los sujetos que juzgan. La frecuencia de puntaje máximo es claramente mayor que la esperada en una distribución normal. El director no se atreve a descalificar sino en casos muy obvios. El otro error característico es conocido como efecto de halo, y consiste en que el evaluador, a lo largo de todo el periodo por evaluar, se forma

una impresión global del evaluado y, a partir de ella, asigna puntos a los diferentes aspectos. Es decir, no se evalúa diferencial e independientemente cada aspecto, porque no logra conocerse su comportamiento con detalle y objetividad.

- **Funciones de la evaluación del desempeño docente**

Cuando un sistema educativo decide establecer un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente, la primera pregunta a realizar es: "para qué evaluar". Se trata de un asunto delicado, entre otras, por las siguientes razones:

- Por las inquietudes que despierta un proceso de este tipo.
- Por los efectos secundarios que puede provocar.
- Por problemas éticos.

- **Inquietudes de la evaluación del desempeño docente**

Los profesores, en principio, se resisten a ser evaluados. Un planteamiento apresurado, acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, interesadas o malintencionadas y provocar una oleada de protestas y resistencia activa, tanto de ellos como de sus organizaciones sindicales y profesionales, que truncarán toda posibilidad de procesos útiles para la mejora.

- **Efectos secundarios**

La evaluación del desempeño de los docentes, según la manera de planificarla y ejecutarla, puede ser más perjudicial que beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes en general y para sus aprendizajes en particular. Evidentemente, si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a

comportarse y actuar en forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación, independientemente de sus convicciones educativas y de la riqueza de los procesos que ello comporte. Una actuación no comprendida y sin embargo, asumida, por la presión de una evaluación de su desempeño, no supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza, pudiéndose potenciar acciones indeseadas y distorsionadoras para una educación de alta calidad.

- **Problemas éticos**

Si la intención es que la evaluación tenga valor formativo para todos los implicados en las acciones evaluadoras, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de las evidencias que afloran durante el proceso de evaluación.

Ahora bien, aquí hay un dilema de carácter ético: por un lado, el derecho de los docentes a su privacidad y, por otro, el derecho público a saber; o sea, el problema está en cómo compaginar la preservación de la privacidad del profesor y la conveniencia de que los estudiantes sean informados sobre algo que les atañe tan directamente como la acción docente de la que son parte esencial, no sólo como un derecho legítimo, sino, y sobre todo, como la única posibilidad de poder participar racionalmente en el análisis conjunto de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas.

La salida a tal dilema está en reconocer el proceso de enseñanza-aprendizaje como responsabilidad común de profesores y estudiantes que han de potenciar, más que relaciones jerárquicas y transmisoras-receptoras del saber, comunidades de aprendizaje mutuo. Desde esta perspectiva, la privacidad como mezcla de lo personal y lo profesional deja de tener sentido, situándose el análisis de toda acción evaluadora en el

ámbito público del aula, donde las responsabilidades y actuaciones son, inevitablemente, coparticipadas y de dominio público.

El análisis anterior sitúa la necesidad de precisar qué funciones debería cumplir un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente. Una buena evaluación profesoral debe cumplir las funciones siguientes:

- Función de diagnóstico y retroalimentación. La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un periodo determinado, y constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.
- Función instructiva. El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores en dicho proceso se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- Función educativa. Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.
- Función desarrolladora. Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y, consecuentemente, la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, conoce y comprende mucho mejor todo lo que no sabe pero

necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad (véase figura 2).

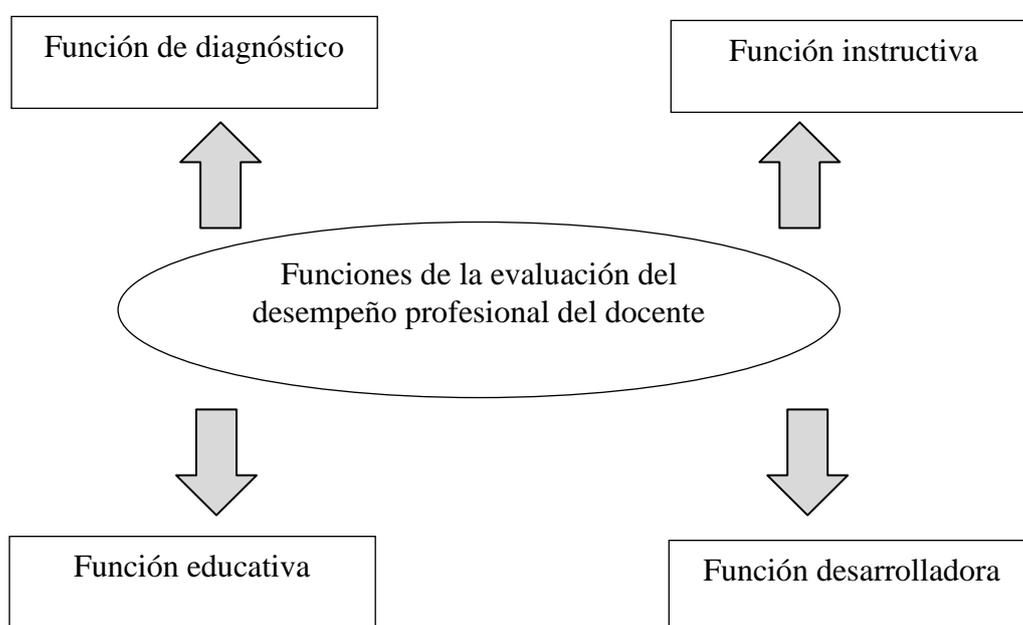


Figura 2. *Funciones de la evaluación del desempeño profesional docente*

Una de las precisiones esenciales que deben hacerse como parte del proceso de construcción de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, es la de sus fines, pues sin duda ésta es una condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzarlos.

- **Fines de la evaluación del desempeño docente**

Existe cierto consenso en considerar que el principal objetivo de la evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del educador.

En la aplicación práctica de sistemas de evaluación del desempeño de los maestros y en la bibliografía que trata este importante tema, se puede identificar varios posibles fines de este tipo de evaluación. Entre dichos fines figuran los siguientes:

- a) **Mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula**

Los profesores son importantes defensores de este punto de vista. El mismo entraña un desarrollo educativo continuo, a lo largo del cual una persona puede mejorar, una preferencia por evaluaciones formativas en vez de sumativas, y un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional.

Cuando se integran eficazmente desarrollo de personal, evaluación de profesorado y mejora de la escuela, ello lleva a una mayor eficiencia y eficacia.

Muchos de los directivos escolares no han pensado nunca en integrar los esfuerzos de eficiencia o mejora de la escuela en el proceso de evaluación para el crecimiento profesional de los docentes. Esto ocurre porque tienen una tendencia a añadir nuevas iniciativas en vez de examinar en qué forma se podrían adaptar los esfuerzos de mejora a los procesos de evaluación existentes.

Resulta especialmente adecuado integrar la evaluación de profesorado y la mejora de la escuela en aquellos sistemas escolares en que se están utilizando modelos de evaluación que sirven para establecer objetivos. En dichos contextos, se puede pedir a los profesores que hagan de la mejora de la escuela parte de su objetivo de crecimiento y, por tanto, parte del proceso de evaluación. La mejora de la escuela

proporciona otra opción a la hora de que los profesores determinen sus objetivos de rendimiento.

Los esfuerzos del profesorado suelen tener una mayor influencia cuando persiguen un objetivo tan deseado que estimule la imaginación y dé a la gente algo en lo que desee trabajar, algo que todavía no sepa hacer, algo de lo que pueda enorgullecerse cuando lo consiga. Resumiendo, las iniciativas de mejora de la escuela que suelen tener éxito son los esfuerzos basados en la escuela que centra su atención en un número realista de objetivos prioritarios que abordan las necesidades del alumno y motivan al personal de la misma. Estos objetivos prioritarios proporcionan el centro de atención para las actividades de mejora, que se pueden integrar en el proceso de evaluación.

Una vez identificados los objetivos prioritarios para mejorar el grado de eficacia de la escuela, éstos se integran en el proceso de evaluación y hacen que los profesores desarrollen unos objetivos de rendimiento que centren su atención en las necesidades identificadas en los objetivos prioritarios. En algunos sistemas escolares, esto se lleva a cabo pidiéndoles a los profesores que consideren la opción de escribir unos objetivos de rendimiento que aborden necesidades imperiosas de mejora.

Tanto si los objetivos se desarrollan individualmente como si los desarrollan en equipo, es importante que los profesores reflexionen sobre cómo se pueden satisfacer las necesidades de mejora de la escuela y qué aportaciones personales se podrían hacer a ésta.

Utilizar el enfoque basado en equipo para desarrollar unos objetivos de mejora tiene varias ventajas. En primer lugar, fomenta la confianza y la colegialidad. Crea una atmósfera en la que los profesores pueden trabajar juntos para

desarrollar y perseguir dichos objetivos, los cuales pueden luego servir como base para su evaluación. En segundo lugar, saca parte del proceso de evaluación del despacho del director y lo traslada al lugar donde se desarrolla el trabajo. Una vez que los profesores se han acostumbrado a desarrollar objetivos de rendimiento en equipo, este enfoque lleva menos tiempo que si se desarrollasen los mismos en forma individual con el director. En tercer lugar, a partir de este enfoque, la evaluación de profesorado tiene una repercusión más visible y significativa sobre la mejora de la escuela que si los profesores trabajasen solos en el desarrollo de sus objetivos de rendimiento. La evaluación de profesorado se considera así algo para mejorar las escuelas, en vez de material de archivo. Como señala Darling-Hammond (1986):

La bibliografía sobre las escuelas eficaces proporciona una idea de lo que es posible. Esta ha descubierto que una dirección escolar en la que participan los profesores, que esté basada en la planificación realizada en colaboración, en la solución de problemas en forma colegiada, y en el intercambio intelectual permanente, puede producir enormes beneficios en cuanto al aprendizaje de los alumnos y el grado de satisfacción del profesorado y su consiguiente retención. Aunque los profesores en estos contextos pueden o no estar implicados en la revisión del trabajo de sus colegas para propósitos de evaluación formal, no dejan de poner en práctica una forma de evaluación cuando identifican problemas, se observan unos a otros, comparten ideas, y se preguntan: ¿Cómo lo estamos haciendo?

b) Responsabilidad y desarrollo profesionales

Los maestros y sus asociaciones profesionales son los defensores principales de este punto de vista. Entraña una fuerte visión de la enseñanza como profesión con sus propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para la persona consagrada. Aun cuando las responsabilidades son un elemento clave en este punto de vista, la responsabilidad aquí se refiere fundamentalmente a la profesión y a sus estándares de práctica y ética, más que hacia entidades externas.

Según Stiggaris y Duke (1988), la evaluación de profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo profesional. El primero de ellos implica la reunión de datos para determinar el grado en que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y definido los estándares que deben lograr. El interés por la responsabilidad ha solido dominar los pensamientos y las acciones de los directivos responsables de la evaluación de los profesores.

El interés de la evaluación para el propósito del desarrollo profesional, sin embargo, ha ido aumentando en años recientes. Dicha evaluación tiene, como foco central de atención, la reunión de datos para ayudar a crecer a aquellos profesores que son, por lo menos, mínimamente competentes en su trabajo.

- **¿Por qué es importante la evaluación para el desarrollo profesional?**

El potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades (Knox, 1977). Una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un

colega, un directivo, un padre o un estudiante. La retroalimentación proporcionada por la evaluación puede representar el reto, el desafío para que tenga lugar el crecimiento profesional del docente.

Ahora bien, es importante que tengamos presente que se puede inhibir el crecimiento como consecuencia de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida, o sea, inadecuadamente comunicada.

Para Brock (1981), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del profesor:

- Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etcétera).
- Factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etcétera).
- Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etcétera).

Stiggins y Duke (1988), mediante la realización de un conjunto de estudios de caso, identificaron las siguientes características del profesor que parecían tener relación con el desarrollo profesional:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Una orientación positiva hacia los riesgos.
- Actitud abierta hacia los cambios.
- Deseo de experimentar en clases.
- Actitud abierta ante la crítica.
- Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Conocimientos sólidos de su área de especialización.
- Alguna experiencia anterior positiva en la evaluación del profesorado.

Estos mismos autores plantearon que las características clave de los evaluadores para asegurar el crecimiento profesional de los docentes son:

- Credibilidad como fuente de información.
- Tener una relación de cooperación con el profesor.
- Confianza.
- Capacidad para expresarse de un modo no amenazador.
- Paciencia.
- Flexibilidad.
- Fuerte conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Capacidad para crear sugerencias.
- Familiaridad con los alumnos del profesor.
- Experiencia pedagógica.
- Sugerencias útiles.

Identificaron además como importantes dos conjuntos de características de los sistemas de evaluación: características de los procedimientos de evaluación y características de la retroalimentación para el profesorado.

Entre las características de los procedimientos de evaluación que comprobaron que tenían correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación (basada en percepciones de los profesores respecto al crecimiento profesional que habían experimentado) se incluyen las siguientes:

- Claridad de los estándares de rendimiento.
- Grado de conciencia del profesor respecto a estos estándares.
- Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase.
- Uso de observaciones de clases.
- Examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Se identificaron asimismo nueve características de la retroalimentación para el profesorado que tenían correlación con la calidad y el impacto percibidos de la evaluación. Estas son:

1. Calidad de las ideas sobre la mejora.
2. Profundidad de la información.
3. Especificidad de la información.
4. Resumen de la información.
5. Grado en que la información era descriptiva.'
6. Ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje.
7. Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares.
8. Frecuencia de la retroalimentación formal.
9. Frecuencia de la retroalimentación informal.

Arancibia (1994) identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. Sintéticamente estos principios son:

- a) Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento

Este principio consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz más que a medir el rendimiento en sí mismo.

Una ventaja derivada de centrar la atención en la evaluación basada en las capacidades en vez de en el rendimiento es que la primera garantiza, al menos mínimamente, que incluso los alumnos con un rendimiento más bajo tengan la oportunidad de aprender con un profesor capacitado.

Si los profesores son evaluados mediante el uso de medidas de rendimiento de sus resultados (por ejemplo, puntuaciones de tests estandarizados de estudiantes), la asunción implícita es que la capacidad del profesor es meramente una condición suficiente de buen rendimiento. En cambio, si se evalúa directamente a los profesores sobre sus capacidades, la asunción es que la capacidad del profesor es una condición necesaria para que éste tenga un buen rendimiento. Debe haber un equilibrio entre la orientación de los sistemas de evaluación de profesores hacia los resultados y las capacidades.

b) Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme

Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un profesor o un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Si hemos de tomar en serio la noción de desarrollo profesional del profesor, debemos abandonar la práctica típica de utilizar criterios idénticos para evaluar a profesores principiantes y veteranos.

c) Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas

Este principio reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetivo en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para hallar soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas.

El rendimiento de un profesor no puede ser observado y evaluado sin que se emita un juicio sobre la elección que éste haga de las soluciones alternativas.

d) Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas

Este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un diagnóstico diseñado para fomentar la mejora del profesor, en vez de un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor.

Mientras los sistemas basados en estándares competitivos tienden a hacer uso de la evaluación sumativa, los sistemas basados en estándares de desarrollo se centran fundamentalmente en la evaluación formativa.

- **Modelos de evaluación del desempeño profesional de los docentes**

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia para comprender mejor la práctica de la evaluación de la acción del docente se presenta a continuación los cuatro modelos de evaluación de la eficiencia docente que han surgido de la investigación.

- **Modelo centrado en el perfil del maestro**

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

Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, directivos, profesores) sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al profesor, mediante la consulta a los alumnos y sus padres, etcétera.

La participación y el consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin duda un rasgo positivo de este modelo. Sin embargo, ha recibido también críticas negativas; entre ellas se destacan las siguientes:

- Establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación.
- Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación.

- **Modelo centrado en los resultados obtenidos**

La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos.

Este modelo surge de una corriente de pensamiento que es muy crítica con la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, "el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace".

Con el establecimiento de este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente, se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación.

Por otra parte, es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues, como sabemos, los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los cuales, de los fundamentales, es el docente y su desempeño.

- **Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula**

Este modelo propone que la evaluación de la eficiencia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

El modelo de referencia ha predominado desde la década de 1960, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que éste gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

- **Modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión en la acción**

Consiste en una instancia de reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y no de control para motivos de despidos o promoción.

El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como "una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos" a la que Schon (1987) llama reflexión en la acción y que requiere una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. Aunque básicamente cuando hablamos de acción nos estamos refiriendo a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la ejecución de este modelo se consideran tres etapas; ellas son:

- Una sesión de observación y registro anecdótico de la actividad.
- Una conversación reflexiva con la persona que se observa para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir lo significativo y la coherencia de la práctica observada.
- Una conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se puede hacer una nueva observación con registro.

La aplicación de este modelo requiere la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otras personas, por ejemplo, colegas del mismo establecimiento o algún directivo.

La evaluación es esencialmente un juicio de valor, profundamente comprensivo de una realidad, en este caso con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa y en su proyección sociorrelacional y profesionalizadora. Para configurarse como juicio ajustado, crítico-formativo de la acción e implicación de los participantes, necesita de la indagación y de la innovación.

La indagación como base de acción y fundamentación de los datos que sintetiza y acota la realidad por juzgar; sin indagación, la evaluación, y específicamente la del profesorado, carece de una base esencial. La innovación proyecta y da razón de ser a la evaluación.

- **Enfoque teórico de evaluación del desempeño docente**

Al respecto, Valdés sugiere la presente definición:

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

De la definición anterior se infiere que evaluar es proceder a conocer una realidad pasada, en su máxima extensión, destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando hipótesis de mejora y, sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes más fundamentados, con la máxima intervención de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea.

Evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del sistema educativo, sino asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros.

La evaluación es un juicio de valor que necesita referentes bien consolidados a los que tender y con los que contrastar la realidad evaluada, más esta

constatación exigiría plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación.

La definición anterior proporciona una clave para la determinación de las dimensiones que debe comprender la operacionalización de la variable "desempeño profesional del docente", y por lo tanto resulta muy útil para la construcción de una definición operacional del referido concepto.

- **La docencia eficaz: características y factores**

La tarea del docente en el aula es un desafío constante, cotidiano. Al igual que no hay dos niños o niñas iguales, no hay dos grupos iguales, ni dos días iguales con ellos. A pesar de ello, según la acertada reflexión de Murillo (2016: p.200 y ss.), la investigación ha contribuido con algunas ideas interesantes acerca de qué cosas hace el docente que inciden en el aprendizaje de sus estudiantes.

La investigación que ha buscado conocer qué hacen los profesores que consiguen que sus estudiantes aprendan se ha conocido como investigación sobre la docencia eficaz. Aunque también se han usado otras expresiones tales como profesor eficiente, educación eficaz, aprendizaje eficaz, o eficiencia de los docentes.

Esta prolífica línea de investigación se inició en la década de 1930 cuando se buscaba determinar las características o rasgos que definían a un profesor eficiente (Cattell, 1931). Como consecuencia de ello, se realizaron estudios experimentales cuyo objetivo era la construcción de enlistados de características deseables para los docentes. El debate era: el buen docente ¿nace o se hace? Más adelante, viendo la inexistencia de esas características personales, la investigación se centró en cómo se desarrolla la enseñanza y su influencia sobre los resultados académicos de los estudiantes. La mirada pasó de lo que son los docentes a sus comportamientos (Mortimore et al., 1988). En los inicios de la

década de 1980, el convencimiento de que la escuela es la unidad educativa básica hizo que la investigación sobre enseñanza eficaz se fundiera con la investigación sobre eficacia escolar, generando lo que algunos han llamado eficacia educativa (Murillo, 2005).

En la actualidad hay acuerdo en cuáles son las características que hacen una docencia eficaz. Pueden agruparse en diez grandes factores (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011):

- 1) Compromiso del docente con la escuela, con los estudiantes, pero también con la sociedad.
- 2) Desarrollo y mantenimiento de un clima de aula positivo.
- 3) Altas expectativas y autoestima del docente.
- 4) Desarrollo en el aula de actividades variadas, participativas y activas.
- 5) Estructuración de las lecciones y su adecuada preparación.
- 6) Atención a todos y cada uno de los estudiantes en forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
- 7) Optimización del tiempo lleno de oportunidades para aprender.
- 8) Organización y gestión adecuada del aula.
- 9) Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.
- 10) Utilización de una amplia variedad de recursos didácticos.

1) Implicación y compromiso del docente

La investigación y la experiencia han confirmado que el primer factor que define una enseñanza eficaz es la implicación y el compromiso del docente con los alumnos, con la escuela y con la sociedad (Valenta, 2010), tal vez porque sean éstos los elementos previos, los requisitos sine qua non, que deben existir para que sea posible avanzar hacia una mejora de la docencia y, con ello, de la escuela.

Efectivamente, la investigación ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable hacia las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, su absentismo, la rotación laboral, entre otros, son aspectos que influyen en forma importante en el éxito de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela (Stronge, 2002).

Si el docente es poco apasionado sobre el tema o lección que enseña es probable que contagie este sentimiento en los estudiantes. Por eso, resultará más sencillo motivar a los alumnos si el propio maestro disfruta de la enseñanza y de su tema como para transmitir con entusiasmo.

No debemos olvidar que los procesos de enseñanza-aprendizaje forman parte de una dinámica de influencias en los niveles del esfuerzo dedicado por el profesor y el alumno, el desempeño de los estudiantes o la calidad de la interacción del profesor y el alumno. Así, por ejemplo, la investigación (Mortimore, Sammons, Stoll Lewis y Ecob, 1988) ha encontrado una relación positiva entre el entusiasmo de los maestros y maestras y la participación de los estudiantes durante las clases.

Una interesante idea dentro de este concepto amplio es el "sentido de pertenencia". Los docentes que sienten la escuela en su conjunto como propia, y no sólo su aula, son también los docentes que configuran las mejores escuelas. Implicación, compromiso y sentido de pertenencia se antojan, de esta forma, como los elementos previos para conseguir una enseñanza eficaz.

2. Clima de aula

Es difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido, lleno de afectos. En las buenas aulas, los niños sonríen, el

docente sonríe, los estudiantes se sienten queridos, apoyados, valorados. En términos más técnicos, Walberg (1986) encontró que las diferencias en el clima del aula podrían suponer hasta 30% de la varianza de los resultados en el nivel cognitivo, afectivo y comportamental de los alumnos al terminar su escolarización.

Resumiendo las aportaciones de la investigación, los aspectos que conforman el clima del aula que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes son (Alderman, 2004):

- Las relaciones de respeto y cariño del docente hacia los alumnos, que consideren aspectos emocionales y el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos.
- Buenas relaciones entre los alumnos, ausencia de violencia física y verbal así como de situaciones de discriminación y marginación. La mediación de eventuales conflictos por parte del profesor considerando circunstancias, emociones y sentimientos de los alumnos/as, modela a su vez formas de comunicación y relación adecuadas entre los estudiantes para expresar y enfrentar sus diferencias.
- Existencia de reglas justas, claras, en lo posible elaboradas por los alumnos y comprendidas por todos. Las reglas así construidas favorecen el autocontrol y la autodisciplina entre los niños/as.
- Ambiente físico placentero que incluya la exhibición del trabajo de los niños. Se trata de enseñar en salas "letradas" con trabajo de los alumnos y materiales utilizados por ellos. Este factor contribuye a desarrollar la autoestima y un sentido de pertenencia e identidad con la clase y la escuela.

3. Altas expectativas y autoestima

Desde que, a finales de la década de 1960, Rosenthal y Jacobson (1968) popularizaron el llamado Efecto Pigmalion, se ha convertido en uno de los resultados

constantes en la investigación sobre eficacia docente. Los estudiantes llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser, así de sencillo, así de potente. De esta manera, se ha encontrado que los profesores que consideran que sus alumnos van a aprender determinado tema o van a alcanzar un nivel de estudios, lo harán con mayor probabilidad (Pigmalión positivo). O, visto desde el otro lado, si los profesores consideran que un alumno es un fracasado, con toda seguridad éste se convertirá en un fracasado (Pigmalión negativo).

La investigación también ha encontrado que ese efecto depende en gran medida de la autoestima del propio docente. De esta manera, los docentes con mejores expectativas sobre sí mismos son también quienes tienen y transmiten esas expectativas. Los docentes con altas expectativas mantienen una actitud de aprecio e interés por el alumno, se preocupan por su bien, por su felicidad y desarrollo; están atentos a cualquier signo de capacidad y talento de sus estudiantes; saben describir e intuir los valores latentes y ocultos de sus alumnos y los manifiesta y saca a la luz; mantiene una actitud que inspira palabras, gestos y acciones que ayudan al estudiante a descubrir y utilizar sus propios recursos? a descubrirse a sí mismo, a buscar y seguir su propio camino y a actuar con libertad; no abruma al estudiante con fabulosas e ilusorias expectativas; no propone metas que no estén al alcance del alumno, creando situaciones destructivas y que llevan al fracaso.

De esta manera, lo que el docente considere que va a alcanzar el estudiante, cómo se lo transmita y la confianza en sus propias capacidades, son factores fundamentales para conseguir una enseñanza eficaz (Borich, 2009).

4. Actividades variadas, participativas y activas

La investigación no ha encontrado que una metodología docente sea claramente superior a otra en su garantía de un buen aprendizaje. De este modo, dependiendo del estudiante, de la materia, del momento y del docente, será más eficaz una metodología que

otra; incluso la mejor opción es una combinación de todas ellas (Orlich, Harder, Callaban, Trevisan y Brown, 2010). Así, el docente ha de tener un amplio repertorio de recursos de enseñanza y tener una buena visión de cuál es la estrategia más adecuada para cada momento y para cada alumno. Lo que sí, al parecer, incide en el desempeño de los estudiantes, es: a) realizar actividades variadas, b) donde los estudiantes participen, y c) donde haya una implicación activa por su parte (Murillo, 2007).

Efectivamente, la investigación ha demostrado que la estrategia de enseñanza más eficaz es la utilización de actividades diversas adecuándose al momento, al contenido, al estudiante... (Dalton, 2007). Con ello se consigue, en primer lugar, una mayor motivación para los estudiantes, puesto que les presenta constantemente nuevos estímulos; cuando el docente utiliza diferentes actividades los contenidos se perciben como más interesantes y estimulantes, lo que provoca su natural curiosidad. Igualmente, permite que los estudiantes conecten lo aprendido con otros temas y situaciones cotidianas. Y, por último, es la estrategia más equitativa, puesto que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus características, expectativas o estilos de aprendizaje.

En segundo lugar, los investigadores coinciden en la importancia de la interacción de profesores y estudiantes durante las sesiones de clase. Cuanto más tiempo dedican los maestros a hacer preguntas y a fomentar el debate y la discusión en grupos pequeños y grandes, mayor efecto positivo se produce en el progreso de los estudiantes (Killen, 2006).

Por último, el docente debe desarrollar actividades que requieran una participación activa del alumnado. El tradicional "aprender haciendo" sigue siendo una estrategia instructiva eficaz en la segunda década del siglo xxi (Muijs y Reynolds, 2001). De esta manera, es importante realizar actividades que impliquen el movimiento, el ensayo, la movilización del alumno y sus sentidos sobre la acción, pues cuanto mayor es el grado de

implicación que alcancemos a despertar en el alumno, mayor grado de atención y motivación a largo plazo mostrará en el transcurso de la actividad.

5. Lecciones estructuradas

Junto a ello, se ha encontrado que hay una característica que se encuentra en los profesores eficientes y que es común a todas las metodologías: la estructuración de las lecciones. Se entiende como estructura de las lecciones la disposición que una lección debe tener para ayudar a potenciar el desarrollo cognitivo y la mejora del rendimiento del alumno (Brown, 2009).

El primer elemento que, según la investigación internacional, ha de tener la enseñanza para que resulte eficaz es que responda a un propósito claro. Es decir, que esté claramente orientada a la consecución de determinados objetivos de carácter instructivo, que además han sido formulados por el docente. De esta manera, al comenzar cada una de las lecciones o ternas en que está dividido el temario, el docente ha de tener claramente explicitado cuál es el propósito del mismo (Cotton, 1995). Tras esta formulación de objetivos, algunos de los elementos que contribuyen a una estructuración eficaz de las lecciones son los siguientes:

- 1) Averiguar qué saben los estudiantes de la temática por tratar.
- 2) Dar información detallada y estructurada de los contenidos que forman parte del tema.
- 3) Explicar, demostrar, aplicar e ilustrar con ejemplos claros y cercanos la información dada;
- 4) Formular preguntas a los alumnos y proponer actividades de discusión y debate sobre la temática abordada.

- 5) Consolidar los conocimientos aprendidos. Revisar y repetir la enseñanza tanto como sea necesario para asegurarse de que los alumnos dominan el material de enseñanza.
- 6) Verificar el aprendizaje de los alumnos y sus dificultades.
- 7) Repasar lo aprendido.

Una estructura de la lección que facilite el aprendizaje de los alumnos partirá de los conocimientos previamente adquiridos para relacionar los nuevos contenidos y, después, según se vayan adquiriendo mayores grados de reflexión, profundizar en el nuevo temario. Además, el profesor deberá poner especial atención en la comprensión de los nuevos conceptos y en solventar, en caso de aparecer, los errores de interpretación de los alumnos (Anderson, 2004).

En ese sentido, resulta fundamental la preparación de las clases. La investigación ha encontrado que los docentes que dedican más tiempo a la preparación de las clases, independientemente del tiempo que lleven impartiendo esa materia, son aquellos que consiguen que sus estudiantes aprendan más.

6. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad como uno de los elementos que definen una enseñanza eficaz. La atención a la diversidad busca que la intervención educativa se ajuste gradualmente a las diferencias individuales en cuanto a valores, expectativas personales, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje, cultura y conocimientos previos del alumnado. Para ello, además de tener los objetivos claramente especificados en cada sesión, hay que partir de los conocimientos previos de cada alumno y proponer actividades intelectualmente desafiantes para todos ellos (Ainscow, 2007). De esta manera, todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades

permanentes o temporales, han de enfrentarse a tareas estimulantes que promuevan todo su potencial.

Un elemento añadido que caracteriza a las aulas que han conseguido un mayor desarrollo de todos sus alumnos es que cuentan con un docente que presta una especial atención a los alumnos en situación de riesgo. Así, el contexto es un elemento muy relevante que definirá la significatividad de los apoyos específicos para los alumnos con más dificultades; es decir, en la medida en que el aula y las actividades sean más uniformes y estén más dirigidas a un alumno medio, se requerirá mayor adaptación, mayor grado de significatividad; pero, si apuntamos las acciones educativas hacia la igualdad de oportunidades con el propósito de dar más a quien más lo necesita, las actividades deberán ser abiertas y permitir los diferentes niveles de logro, pues dichas tareas serán adecuadas para todos y cada uno de los estudiantes.

7. Optimizar el tiempo de aprendizaje

La Teoría del Aprendizaje Escolar (Carrol, 1989) entiende el aprendizaje como una tarea definida esencialmente por el tiempo. De esta manera, un alumno aprenderá más en la medida en que tenga un mayor tiempo lleno de oportunidades para aprender, es decir, el tiempo en el que el alumno se encuentra motivado y se enfrenta a actividades desafiantes para su aprendizaje.

De esta manera, el tiempo en el aula dedicado a garantizar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos se maximizará, según Murillo (2007), cuando:

- Las clases se inicien puntualmente.
- Se minimice el tiempo dedicado a la organización de la clase y a la explicación de rutinas: mandar callar, organizar tareas.
- Se maximice el tiempo dedicado realmente a enseñar y a aprender.

- Se consiga que los alumnos estén motivados con la tarea que realicen, lo cual implica que cada uno se enfrente con actividades adecuadas a su nivel y expectativas.

8. Organización y gestión del aula

El sentido común es consistente con los resultados de investigación: la manera en que se organiza el aula tiene una importante incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes (Evertson y Weinstein, 2006; Landau, 2009).

Veamos algunas de las lecciones aprendidas:

- Las clases y los grupos heterogéneos son más eficaces para el aprendizaje de los estudiantes que aquellos en los que se agrupa a los muchachos y muchachas en función de sus capacidades, habilidades o cualquier otro criterio (Gamoran, 2004). Parece que son los estudiantes con más dificultades los que aprenden más en grupos heterogéneos que en homogéneos, y que los de altas capacidades no bajan su aprendizaje. Ello probablemente sea porque en grupos homogéneos, los alumnos con más dificultades reciben una enseñanza más lenta y dedican más tiempo a tareas no directamente instructivas, como es el dedicado a poner orden y silencio. Además de considerar que la interacción con otros alumnos de mayor capacidad genera aprendizajes exitosos.
- La estrategia más eficaz es combinar actividades para todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y actividades individuales. Efectivamente, cada una de las tres estrategias de organización del aula —trabajar con el grupo completo para aportar información general y hacer preguntas generales, organizar pequeños grupos para desarrollar actividades cooperativas y distribuir trabajo individual en el que cada estudiante hace su tarea sin apoyo de sus compañeros— es eficaz

para determinadas condiciones; luego alternando las tres se consigue un desarrollo óptimo de todos los estudiantes y mayor y más eficaz número de competencias.

- El establecimiento de reglas y rutinas contribuye eficazmente a crear las condiciones que permitan el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario que los niños, niñas y adolescentes entiendan cuál es el comportamiento adecuado, de esta forma es útil tener un conjunto de reglas, preferiblemente negociadas con los propios estudiantes, que precisen con claridad las normas de actuación deseadas.
- Una atención constante por parte del docente de lo que acontece en el aula, mantener la atención de los estudiantes, o comunicar a los estudiantes que ellos son los responsables de su aprendizaje, son elementos de los que se ha visto su relación con el desarrollo integral de los alumnos (Evertson y Randolph, 1999).

9. Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos

Cómo evalúa el docente en el aula y cómo devuelve la información a los alumnos es también un factor clave que incide en el desarrollo del mismo (Brookhart, 2009).

La evaluación supone aportar a los alumnos un feedback sobre la evolución de su proceso de aprendizaje de tal manera que se inste a su mejora. Así, se ha de entender como un reconocimiento del adecuado o inadecuado resultado alcanzado que debe estar siempre expresado en términos de alabanza o estímulo hacia el trabajo hecho y que nunca ha de relacionarse con las capacidades internas del alumno sino con el desempeño académico logrado por el esfuerzo demostrado.

Como resumen, son cuatro los elementos encontrados en la investigación sobre enseñanza eficaz:

- Evaluación frecuente.
- Evaluación cercana al alumno.
- Que utiliza una amplia variedad de métodos y técnicas.
- Con una rápida retroalimentación a los alumnos.

10. Utilización de recursos didácticos

La investigación ha demostrado que los profesores y las profesoras que consiguen que sus alumnos aprendan más y mejor, apoyan su labor docente con la utilización de recursos didácticos variados. El uso de recursos tecnológicos, de materiales manipulativos y de libros de texto y de apoyo facilitan el aprendizaje de los alumnos. Es evidente que el uso de las computadoras en el aula trae consigo mejoras para la rutina de clase. Conscientes de que no vale la pena un esfuerzo en la utilización masiva de los recursos materiales o de las tecnologías si éste no trae consigo beneficios en el logro académico de los estudiantes, es crucial atender las dificultades asociadas a la implantación del uso de los nuevos materiales, las últimas tecnologías o la introducción de planteamientos curriculares innovadores. Las investigaciones demuestran que las dificultades son dependientes del desarrollo, por parte de los profesores, de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas con el cambio, así como con la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo.

Queda patente, por tanto, que la formación y la preparación de los docentes se convierte en prioritaria para hacer un buen uso de las innovaciones. Por un lado, a una adecuada formación en torno al uso y manejo de la nueva herramienta; por otro, una pertinente formación didáctica que le facilite la introducción del recurso de manera normalizada en el aula, permitiéndole generar conocimientos abiertos al análisis, la

reflexión y el cambio. Y, por último, una orientación docente que garantice el cambio de perspectiva del maestro que pase de entenderle como fuente de todo conocimiento a situarle como organizador, orientador, mediador y supervisor de actividades de aprendizaje de los estudiantes, poniendo a su disposición el uso de los recursos y de las herramientas que necesitan para explorar y .elaborar nuevos conocimientos y destrezas (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006).

- **Implicaciones para la evaluación docente eficaz**

Con el fin de que la evaluación del docente sea realmente eficaz, es decir, que mejore su acción para conseguir el máximo desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, ha de aportar información útil con el objetivo de que el docente pueda mejorar. Algunas implicaciones contenidas en las reflexiones precedentes pueden que contribuyan a una evaluación del docente que sea realmente eficaz.

- **Perfil de una evaluación eficaz del docente**

Los puntos previos configuran una evaluación del docente con las siguientes características:

- Formativa, es decir, orientada hacia la mejora del docente.
- Que busque la motivación intrínseca más que la externa.
- Con un marco teórico explícito y consensado centrado en los elementos que la investigación ha demostrado que tienen relación con el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes.
- Transparente, creíble, práctica y útil (más que objetiva, válida y confiable), con múltiples instrumentos y fuentes de información.
- Positiva, reforzadora, no jerárquica.

- Contextualizada en el centro docente donde desempeña su trabajo.
- Flexible, que sea capaz de adaptarse al contexto y evolucionar en el tiempo.
- Que desemboque en planes personales de mejora consensuados con cada docente mediante un contrato personal.

Efectivamente, en primer lugar es importante que la evaluación, más que una finalidad sumativa, con repercusiones "duras" (por ejemplo, en forma de incremento de salario o promoción profesional), tenga como finalidad aportar elementos al docente que le permitan mejorar su desempeño y, con ello, el aprendizaje de los estudiantes. Esto conlleva a preguntarse no sólo el para qué, sino también qué se evalúa, y cómo se comunica a los docentes.

Para que esta evaluación de carácter formativo sea realmente eficaz ha de centrarse más en motivaciones internas de los docentes que en presiones externas. Los profesores y las profesoras son buenos profesionales que han dedicado gran parte de su vida a formarse para serlo y han tenido que someterse a un proceso de selección. Considerarles como lo que son, profesionales, y apoyarles en el desempeño de su función, es deber del conjunto del sistema educativo. Esa confianza tendrá su correlato en una mayor valoración social y redundará, a la postre, en una mayor implicación y compromiso de los profesores y profesoras. Otro elemento clave es que la evaluación sea de calidad. Lo que requiere dos elementos para ello. En primer lugar, que parta de un marco teórico explícito, basado en resultados de investigación, consensuado; un marco teórico basado en las lecciones aprendidas de la investigación empírica, sobre los comportamientos del docente y las características de la docencia que hacen que los estudiantes consigan un desarrollo integral.

2.3 Definiciones de términos básicos.

Compromiso organizacional: Refiere el estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y la organización, que influye en la decisión de dejar o continuar en la organización. Es un constructo multidimensional (Meyer y Allen, 1991; en Montoya, 2014, p.10 y ss.).

Compromiso afectivo-normativo: Hace referencia al vínculo emocional que los trabajadores sienten por su organización, caracterizado por su identificación e implicación con la misma, así como su deseo de permanecer en ella. Su lado normativo hace referencia al sentimiento de obligación de los trabajadores de permanecer en la organización, y a la creencia de lealtad moral hacia la organización, que lo conduce a despertar un sentido de reciprocidad con ésta.

Compromiso de continuidad: Hace referencia a los costos como los beneficios o de otra índole que perdería un trabajador al retirarse de una organización, de manera que dejarla implicaría un alto costo para éste debido a las pocas oportunidad de encontrar otro empleo igual. Está más relacionado con la motivación extrínseca.

Desempeño docente: Refiere al profesional que desarrolla su actividad manejando recursos metodológicos y estrategias en un contexto de enseñanza – aprendizaje en el que la planificación, la gestión de clase y la interacción con los alumnos desempeña un papel importante (Aliaga, et al., 2000).

Didáctica motivada. Hace referencia al manejo de procedimientos, principios y técnicas para el logro de los objetivos y propósito de la asignatura. Así como a la generación de expectativas, la participación en clase y el reforzamiento del interés por los temas de la asignatura (Aliaga et al., 2000: 189).

Orientación. Hace referencia a la atención a las necesidades individuales en asuntos académicos que le son consultados.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

El compromiso organizacional se relaciona directa y significativamente con el desempeño en el aula del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

3.1.2 Hipótesis específicas

- HE1. El compromiso organizacional del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte presenta un nivel mediano durante el año 2016.
- HE2. El desempeño en el aula del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte presenta un nivel regular durante el año 2016.
- HE3. El compromiso afectivo-normativo se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.
- HE4. El compromiso de continuidad se relaciona directa y significativamente con el desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

3.3 Variables

Variable 1:

- **Compromiso Organizacional**

Definición conceptual.- Refiere el estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y la organización, que influye en la decisión de dejar o continuar en la organización. Es un constructo multidimensional (Meyer y Allen, 1991; en Montoya, 2014, p.10 y ss.).

Variable 2:

- **Desempeño Docente**

Definición conceptual.- Refiere al profesional que desarrolla su actividad manejando recursos metodológicos y estrategias en un contexto de enseñanza – aprendizaje en el que la planificación, la gestión de clase y la interacción con los alumnos desempeña un papel importante (Aliaga, et al. 2000: 186).

3.3 Operacionalización de las variables

Ver tabla 1.

Tabla 1*Operacionalización de las variables.*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable 1: Compromiso organizacional	Afectivo-normativo	<ul style="list-style-type: none"> • Reciprocidad con la Institución • Lazos emocionales • Percepción de satisfacción de necesidades • Orgullo de pertenencia a la Organización
	Continuidad	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de trabajo en Institución • Opciones laborales • Evaluación de permanencia

Fuente: Montoya, 2014.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable 2: DESEMPEÑO DOCENTE	Didáctica motivada	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de procedimientos, principios y técnicas. • Responsabilidad y comportamiento ético. • Generación de expectativas, participación en clase y reforzamiento de interés.
	Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las necesidades individuales en asuntos académicos.

Fuente: Aliaga, Pecho y Ponce, 2000.

Capítulo IV

Metodología

4.1 Enfoque de investigación

La investigación efectuada se llevó a cabo con el enfoque cuantitativo ya que ha construido la problemática de investigación en función de variables como compromiso organizacional y desempeño docente, ha medido las variables mencionadas mediante pruebas provistas de validez y confiabilidad, que evalúan las respuestas de los sujetos muestrales con escalas de números o valores cuantitativos, para determinar el perfil descriptivo de cada variable con técnicas estadísticas, y luego buscar encontrar una probable correlación entre las mismas, de acuerdo a procedimientos estadísticos, los cuales han establecido la intensidad y la forma de dicha correlación así como la generalización de los resultados.

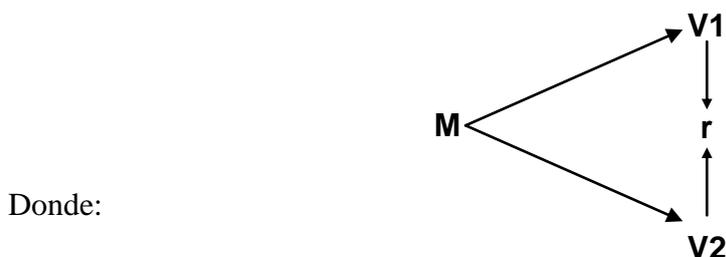
4.2 Tipo de investigación

En este contexto, el tipo de investigación efectuado es descriptivo-correlacional.

4.3 Diseño de investigación

El diseño adoptado es el transversal – no experimental ya que la colecta de datos sobre ambas variables o la medición de éstas se realizó en un solo corte de tiempo.

Está representado de la siguiente manera:



M : Muestra de profesores

V1 : Compromiso Organizacional

r : Relación entre ambas variables

V2 : Desempeño Docente

4.4 Población y muestra

Tabla 2

Población.

Institución Educativa	Docentes
Nicolás de Piérola	34
Luis M. Montfort	32
José A. Quiñones	50
Leoncio Prado	62
Total	178

Fuente: Área de gestión institucional de la UGEL 06

4.4.2 Muestra

Una vez establecida la población de estudio ($N = 178$) se procedió a determinar el tamaño de la muestra. Para este efecto, se utilizó la fórmula que conjuga la amplitud del universo finito, el nivel de confianza de 95.5%, el error de estimación fijado en 5% y la desviación típica, siendo la siguiente:

$$n = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{\epsilon^2 (N - 1) + 4 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- p y q : son las varianzas.
- N : es el tamaño de la población.
- n : es el tamaño de la muestra.

Aplicando: $n = 123$

La determinación del tamaño general de la muestra, empero, satisfizo parcialmente la cuestión de la muestra de estudio pues al portar ésta la característica de ser estratificada por categoría Institución Educativa, se hizo indispensable además del tamaño establecido por la fórmula ($n = 123$), la especificación del volumen de cada estrato docente en la muestra de las respectivas Instituciones Educativas conformantes de la población de estudio, es decir, la afijación muestral. Esta se realizó utilizando el procedimiento de fracción de muestreo, que se obtuvo dividiendo la muestra por el universo o población.

Perfil de la muestra

Tabla 3

Sexo de los profesores.

Sexo		
	Cantidad	Porcentaje
Masculino	67	50,8
Femenino	56	49,2
Total	123	100

Según la información de la tabla 3, desde el punto de vista del sexo de los profesores, la distribución es casi pareja, siendo el 50,8% de la muestra de sexo masculino, y el 49,2% de estudiantes pertenecen al sexo femenino.

Tabla 4*Edad de los profesores.*

	Edad	
	Cantidad	Porcentaje
24 a 40 años	85	64,4
41 a más	38	35,6
Total	123	100

Según la información de la tabla 4, desde el punto de vista de la edad de los profesores de la muestra, tienen primacía los docentes de aula cuyas edades oscilan de 24 a 40 años con el 64,4%, seguido del grupo etario de 41 años a más de edad, que ostenta el 35,6% del total de integrantes de la muestra.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.5.1 Técnicas de colecta de datos

La investigación realizada ha hecho uso de la técnicas siguientes: análisis de contenido para la construcción del marco teórico y la elaboración de los resúmenes de los antecedentes empíricos previos; y de los autoinformes, es decir de las informaciones reportadas por los propios elementos muestrales al cumplimentar tanto la Escala de Compromiso Organizacional así como la Escala de Evaluación del Desempeño Docente, para recabar datos en el trabajo de campo sobre las variables compromiso organizacional y desempeño docente.

4.5.2 Instrumentos de recolección de datos

La descripción de los instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación, es la siguiente:

4.5.2.1 Ficha técnica de Compromiso organizacional

1. Nombre : Escala de Compromiso Organizacional. Validación
2. Autor : Elizabeth Montoya.
3. Año : 2014
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Evaluar las actitudes de compromiso organizacional.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 17 ítems distribuidos en 2 áreas que a continuación se detallan:
 - I. Compromiso afectivo-normativo, constituido por 14 ítems.
 - II. Compromiso de continuidad, constituido por 3 ítems
10. Campo de Aplicación : Personas adultas de ocupaciones diversas.
11. Material de la prueba : Normas de aplicación para la administración, calificación, interpretación y diagnóstico del ambiente interno educativo
Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales de frecuencia desde EN TOTAL DESACUERDO (1) hasta EN TOTAL ACUERDO (5).

4.5.2.2 Ficha técnica del Desempeño docente

1. Nombre : Escala de Evaluación del Desempeño Docente. Autoinforme
2. Autores : Aliaga, J., Pecho, C., y Ponce, J.
3. Año : 2000
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 15 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Autoevaluación de las habilidades de enseñanza del profesorado.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 34 ítems distribuidos en 2 áreas que a continuación se detallan:
 - I. Didáctica motivada, constituido por 21 ítems.
 - II. Orientación, constituido por 13 ítems
10. Campo de Aplicación : Profesorado.
11. Material de la prueba : Normas de aplicación para la administración, calificación, interpretación y diagnóstico del desempeño docente.
Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales de frecuencia desde NUNCA (1) hasta SIEMPRE (7).

4.7 Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de los datos recolectados ha seguido dos vías: el análisis descriptivo y el análisis inferencial. El análisis descriptivo ha consistido en el diagnóstico del comportamiento de las variables en cuanto a su nivel de desarrollo para lo cual se ha

recurrido a la escala de estaciones a fin de categorizar dichos niveles que permitiera corroborar las hipótesis descriptivas formuladas respecto a cada variable, y, en segundo lugar, en la medición de las relaciones postuladas para las variables de la investigación, apelando a la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson (r), previa dilucidación de la distribución normal de los datos mediante el test Kolmogorov-Smirnov. El análisis inferencial, por otra parte, ha consistido en la contrastación de las hipótesis correlacionales con la tabla teórica del mismo estadístico paramétrico con el objeto de comprobar la significancia estadística de los resultados muestrales, que ha decidido su respectiva generalización a la población.

4.8 Procedimiento

La administración de los instrumentos de recolección de información sobre compromiso organizacional y desempeño docente, se hizo conforme al siguiente procedimiento:

- Coordinación anticipada con los docentes de aula en las respectivas Instituciones educativas conformantes de la muestra para obtener su consentimiento voluntario para que participasen en el trabajo de campo.
- Información a los participantes que accedieron a colaborar sobre las instrucciones del caso para los instrumentos a diligenciar.
- Supervisión con un ayudante de campo de que las pruebas fuesen llenadas en su totalidad por cada participante de la muestra en su respectiva Institución Educativa.
- Recojo de las pruebas en los centros de trabajo de los docentes, y revisión preliminar de las mismas para detectar anomalías o sesgos en ellas, que motivasen su exclusión antes de la formación de la base de datos.

- Con las pruebas que sortearon el control de calidad, se realizó el análisis de la confiabilidad del instrumento aplicado. Después se llevó a cabo la categorización de las variables y la contrastación de las hipótesis descriptivas y correlacionales de investigación con el procedimiento estadístico correspondiente.

Capítulo V

Resultados

5.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez usualmente comprende tres tipos: contenido, criterio y constructo. Según las reglas del trabajo científico, es una exigencia replicar al menos un tipo de validez cuando se administra instrumentos estandarizados al trabajo de campo.

La primera de ellas, la validez de contenido, describe la idoneidad del muestreo de ítems o reactivos para la variable que se mide y se aplica a mediciones tanto de atributos emocionales o afectivos como cognitivos (Pollit y Hungler, 2005: 401).

El procedimiento para la evaluación de la validez de contenido se realizó a través del jueceo o juicio de expertos. A este respecto se consultó a profesionales que han investigado y/o enseñan problemáticas similares, y que acrediten formación teórica en la problemática del compromiso organizacional y/o desempeño docente, seleccionándose cinco (5) respectivamente para la evaluación de la validez de contenido de cada variable.

A los jueces se les entregó un formato pidiéndosele que evaluaran los ítems de cada instrumento por separado y éstos en su totalidad. Para este efecto, se les pidió que emitieran su opinión sobre dos aspectos claves: 1) si los reactivos o ítems son pertinentes y apropiados tanto para medir el compromiso organizacional y el desempeño docente, y las respectivas dimensiones de cada instrumento; 3) si los ítems tenían claridad en sus formulaciones.

Los jueces calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, se aplicó la prueba coeficiente de validez de Aiken (V de Aiken)

para cuantificar las respuestas de los jueces y así determinar el índice de validez de contenido de cada instrumento.

5.1.1 Validez de los instrumentos

5.1.1.1 Validez de contenido de la Escala de Compromiso

Organizacional

Con respecto al compromiso organizacional, la respectiva opinión de los otros cinco expertos se observa en la tabla siguiente:

Tabla 5

Acuerdos y desacuerdos de los jueces para la validación de la Escala de compromiso organizacional mediante el coeficiente de validez de Aiken.

ÍTEM	JUECES					TOTAL		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	A	A	5	0	1.0
2	A	A	A	A	A	5	0	1.0
3	A	A	A	A	A	5	0	1.0
4	A	A	A	A	A	5	0	1.0
5	A	A	A	A	A	5	0	1.0
6	A	A	A	A	A	5	0	1.0
7	A	A	A	A	A	5	0	1.0
8	A	A	A	A	A	5	0	1.0
9	A	A	A	A	A	5	0	1.0
10	A	A	A	A	A	5	0	1.0
11	A	A	A	A	A	5	0	1.0
12	A	A	A	A	A	5	0	1.0
13	A	A	A	A	A	5	0	1.0
14	A	A	A	A	A	5	0	1.0
15	A	A	A	A	A	5	0	1.0
16	A	A	A	A	A	5	0	1.0
17	A	A	A	A	A	5	0	1.0

Promedio = 1,00

A= Acuerdo.

D=Desacuerdo

La fórmula de la V de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde:

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para 17 ítems de la prueba se ubica en: 1,00. Ello implica que el mencionado instrumento de recolección de información tiene alta validez de contenido.

**5.1.1.2 Validez de contenido de la Escala de Evaluación del
Desempeño Docente**

Tabla 6

Acuerdos y desacuerdos de los jueces para la validación de la Escala del desempeño docente mediante el coeficiente de validez de Aiken.

ÍTEM	JUECES					TOTAL		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	A	A	5	0	1.0
2	A	A	A	A	A	5	0	1.0
3	A	A	A	A	A	5	0	1.0
4	A	A	A	A	A	5	0	1.0
5	A	A	A	A	A	5	0	1.0
6	A	A	A	A	A	5	0	1.0
7	A	A	A	A	A	5	0	1.0
8	A	A	A	A	A	5	0	1.0
9	A	A	A	A	A	5	0	1.0
10	A	A	A	A	A	5	0	1.0
11	A	A	A	A	A	5	0	1.0
12	A	A	A	A	A	5	0	1.0
13	A	A	A	A	A	5	0	1.0
14	A	A	A	A	A	5	0	1.0
15	A	A	A	A	A	5	0	1.0
16	A	A	A	A	A	5	0	1.0
17	A	A	A	A	A	5	0	1.0
18	A	A	A	A	A	5	0	1.0
19	A	A	A	A	A	5	0	1.0
20	A	A	A	A	A	5	0	1.0
21	A	A	A	A	A	5	0	1.0
22	A	A	A	A	A	5	0	1.0
23	A	A	A	A	A	5	0	1.0
24	A	A	A	A	A	5	0	1.0
25	A	A	A	A	A	5	0	1.0
26	A	A	A	A	A	5	0	1.0
27	A	A	A	A	A	5	0	1.0
28	A	A	A	A	A	5	0	1.0
29	A	A	A	A	A	5	0	1.0
30	A	A	A	A	A	5	0	1.0
31	A	A	A	A	A	5	0	1.0
32	A	A	A	A	A	5	0	1.0
33	A	A	A	A	A	5	0	1.0
34	A	A	A	A	A	5	0	1.0
35	A	A	A	A	A	5	0	1.0

Promedio = 1.00

A= Acuerdo.

D=Desacuerdo

La fórmula de la V de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{\sqrt{n(c-1)}}$$

Donde:

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para los 35 ítems de la prueba se ubica en: 1,00. Ello implica que también la Escala de evaluación del desempeño docente tiene una alta validez de contenido.

Los altos índices del coeficiente de Aiken obtenidos por las dos pruebas indicaron que podían ser administrados durante el trabajo de campo ya que garantizaban que los ítems constitutivos de los instrumentos tienen los dominios de los contenidos de las variables que medían: compromiso organizacional y desempeño docente.

5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos

La Confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. A fin de verificar dicha confiabilidad en la Escala de Compromiso Organizacional y la Escala de Evaluación del Desempeño Docente, se utilizaron las respuestas de los sujetos muestrales. La decisión se debió a que dicho instrumento, previo a su estandarización, fue objeto de estudio piloto que permitió calcular los índices de confiabilidad del instrumento, y porque la prueba con que

se establecerá dicha confiabilidad requiere trabajar con los resultados de todas las pruebas administradas en la recolección de datos.

Para el cálculo de la confiabilidad dado que la escala de respuestas es politómica, se ha usado el Coeficiente Alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem (Brown 1980).

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach, cuya fórmula es

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum si^2}{S_T^2} \right)$$

Donde

K: Número de ítems

Si^2 : varianza muestral de cada ítems

ST^2 : varianza del total de puntaje de los ítems

5.1.2.1 Confiabilidad de la Escala de Compromiso organizacional

Tabla 7

Análisis de ítems y confiabilidad del Compromiso afectivo-normativo.

Item	M	D. E.	r_{ite}
Item1	2,43	2,028	,306
Item2	2,07	2,072	,488
Item3	3,07	2,049	,230
Item5	1,93	2,025	,302
Item6	2,38	2,051	,393
Item7	2,10	1,971	,422
Item9	2,87	2,396	,287
Item10	3,37	2,040	,245
Item11	3,27	2,178	,335
Item12	4,22	1,948	,302
Item14	3,46	2,308	,376
Item15	3,21	2, 219	,394
Item16	3,85	2,315	3,97
Item17	3,49	2,237	3,58
Alfa de Cronbach = 0,87*			

* p < ,05
N = 123

Hay que mencionar que los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.87, lo que permite concluir que la escala de Compromiso afectivo-normativo presenta aceptable confiabilidad.

Tabla 8*Análisis de ítems y confiabilidad del Compromiso de continuidad.*

Item	M	D. E.	r_{ite}
Item4	1,77	1,919	,299
Item8	2,37	2,192	,233
Item13	1,81	1,916	,204
Alfa de Cronbach = 0,82*			

* p < .05
N = 123

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,82, lo que permite concluir que la escala Compromiso de continuidad presenta aceptable confiabilidad.

Tabla 9*Análisis generalizado de la Escala Compromiso Organizacional.*

Item	M	D. E.	r_{ite}
Compromiso Afectivo-Normativo	46,89	15,557	,714
Compromiso de Continuidad	10,75	5,787	,370
Alfa de Cronbach = 0,87 *			

* p < ,05
N = 123

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,87, lo que permite concluir que la Escalad de Compromiso organizacional presenta alta confiabilidad.

5.1.2.2 Análisis de confiabilidad de la Escala de evaluación del desempeño docente

Tabla 10

Análisis de ítems y confiabilidad de la Didáctica motivada.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item1	2,43	2,028	,306
Item3	3,37	2,040	,247
Item4	3,27	2,187	,337
Item5	2,07	2,072	,488
Item6	3,07	2,049	,230
Item7	4,22	1,945	,309
Item9	2,37	2,192	,233
Item11	3,27	2,187	,337
Item13	1,93	2,025	,302
Item15	3,42	2,302	,367
Item17	2,38	2,051	,393
Item19	3,42	2,302	,367
Item21	2,10	1,971	,422
Item23	2,43	2,028	,306
Item25	2,07	2,072	,488
Item26	3,22	2,212	,398
Item27	3,37	2,040	,247
Item31	3,27	2,187	,337
Item32	3,07	2,049	,230
Item33	1,93	2,025	,302
Item34	2,38	2,051	,393
Alfa de Cronbach = 0,81*			

* $p < 0,05$
N = 123

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a

0.81, el que es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que la sub escala Didáctica motivada presenta aceptable confiabilidad.

Tabla 11

Análisis de ítems y confiabilidad de Orientación.

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item2	1,77	1,919	,299
Item8	3,37	2,040	,247
Item10	1,81	1,916	,204
Item12	4,22	1,945	,309
Item14	2,56	2,079	,258
Item16	3,42	2,302	,367
Item18	3,22	2,212	,398
Item20	2,24	2,067	,381
Item22	3,37	2,040	,247
Item24	1,77	1,919	,299
Item28	3,27	2,187	,337
Item29	4,22	1,945	,309
Item30	2,37	2,192	,233
Alfa de Cronbach = 0,79*			

* p < 0,05

N = 123

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,79, lo que permite concluir que la sub escala Orientación presenta confiabilidad aceptable.

Tabla 12

Análisis generalizado de la escala de evaluación del desempeño docente.

Item	M	D. E.	r_{ite}
Didáctica motivada	26,35	7,361	,204
Orientación	23,56	6,338	,431
Alfa de Cronbach = 0,78 *			

* $p < 0,05$

N = 123

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,78, lo que permite concluir que la Escala de Evaluación del Desempeño Docente presenta aceptable confiabilidad según los parámetros de la comunidad científica.

5.2 Presentación y análisis de los resultados

5.2.1 Resultados descriptivos de las variables

A fin de describir el perfil de las variables de la investigación, se ha categorizado o establecido el nivel de categorización de cada variable, de tal manera que se dispone de información cualitativa respecto a las variables de la muestra testada.

La categorización es generalmente definida como la conversión de una variable cuantitativa en cualitativa. La Escala de estandones ayuda este proceso y es utilizada en el campo de la investigación para categorizar los sujetos de estudio en tres grupos. Es una técnica que permite conocer los intervalos (puntos de corte) en función de puntajes alcanzados en la medición de una variable, ya sea en forma global o por dimensiones o factores (Baltazar, 2013).

La fórmula es la siguiente:

$$a / b = x \pm (0,75) (DS)$$

Donde

a / b : Son los valores máximos o mínimos (para el intervalo).

x : Promedio de los puntajes

DS : Desviación Estándar

El planteamiento de estacionones deriva en una técnica de valoración que permite determinar los intervalos de la variable dentro de la Curva de Gauss, en función de una constante.

Procedimiento:

1. Se calcula la Media Aritmética

$$X = \frac{\sum x}{n}$$

2. Se calcula la Desviación Estándar

$$S = \sqrt{s_t^2}$$

3. Se ubica el puntaje máximo y mínimo en la prueba o cuestionario
4. Se establece valores para a y b

$$a = x - (0,75) (S)$$

$$b = x + (0,75) (S)$$

5.2.1.1 Niveles de Compromiso organizacional

A) Categorización de compromiso afectivo-normativo

Aplicando la escala de estacionones, tenemos:

Puntaje Máximo : 76

Puntaje Mínimo : 27

Procesando, tenemos:

a = 40

b = 59

Entonces, categorizando la dimensión compromiso afectivo-normativo, tenemos:

Escala de la dimensión compromiso afectivo-normativo

Niveles	Intervalos
Alto	60 a 76
Medio	40 a 59
Bajo	27 a 39

Tabla 13

Compromiso organizacional afectivo-normativo.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	30	26,1
Medio	77	56,9
Alto	16	17,0
Total	123	100,0

De la tabla se aprecia que del total de encuestados el 26,1% considera que el compromiso afectivo-normativo que tiene con su respectiva institución educativa es bajo; el 56,9% del total de encuestados opina que el compromiso afectivo-normativo es regular o

medio, y el 17% considera que su identificación afectiva-normativa es alta con su centro de labores.

B) Categorización de compromiso de continuidad

Aplicando la escala de estandares, tenemos:

Puntaje Máximo : 10

Puntaje Mínimo : 7

Procesando, tenemos:

$a = 7$

$b = 10$

Entonces, categorizando el compromiso de continuidad, tenemos:

Escala de la dimensión compromiso de continuidad

Niveles	Intervalos
Alto	11 a 13
Medio	7 a 10
Bajo	4 a 6

Tabla 14

Compromiso de continuidad

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	55	44,7
Medio	44	35,8
Alto	24	19,5
Total	123	100,0

De la tabla se aprecia que del total de encuestados el 44,7% consideran que tiene bajo nivel de compromiso de continuidad con la institución educativa donde trabaja; el 35,8% del total de encuestados opinan que presenta un nivel medio de compromiso de continuidad, y el 19,5% consideran que tiene un alto compromiso de continuidad con sus centros de trabajo.

C) Categorización del compromiso organizacional

Aplicando la escala de estacionones:

Puntaje Máximo : 78

Puntaje Mínimo : 32

Procesando, tenemos:

a = 41

b = 56

Entonces, categorizando la variable compromiso organizacional tenemos:

Escala de la variable compromiso organizacional

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	57 a 78
Medio	41 a 56
Bajo	32 a 40

Tabla 15*Compromiso organizacional.*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32	26,0
Medio	75	61,0
Alto	16	13,0
Total	123	100,0

De la tabla se aprecia que del total de encuestados el 26 % considera que presenta un nivel bajo de compromiso organizacional con las instituciones educativas donde laboran,; el 61 % del total de encuestados opina que su compromiso organizacional es mediano, y el 13% considera que tiene un alto compromiso organizacional con su centro de trabajo.

5.2.1.2 Niveles del desempeño docente

A) Categorización de la dimensión didáctica motivada

Aplicando la escala de estaciones:

$$a = 85$$

$$b = 103$$

Entonces, categorizando tenemos:

Escala de la dimensión didáctica motivada

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	104 a 132
Medio	85 a 103
Bajo	58 a 84

Tabla 16*Didáctica motivada.*

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	31	25,2
Medio	67	54,5
Alta	34	20,3
Total	132	100

De la tabla 16, se aprecia que del total de profesores el 25,2% considera que la didáctica motivada que muestra en las instituciones educativas encuestadas presenta un bajo nivel; el 54,5% considera que tiene un nivel regular de didáctica motiva, y el 20,3% opina que su didáctica motivada en el aula de clase tiene un alto nivel.

B) Categorización de la dimensión Orientación

Aplicando la escala de estanonos:

$$a = 39$$

$$b = 53$$

Entonces, categorizando tenemos:

Escala de la dimensión Orientación

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	54 a 69
Medio	39 a 53
Bajo	27 a 38

Tabla 17*Orientación.*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	24	19,5
Medio	91	74,0
Alto	8	6,5
Total	123	100

De la tabla 17, se aprecia que del total de profesores el 19,5% considera que la orientación que brinda en el aula es mala; el 74,0% considera que es regular la orientación que imparte en clase, y el 6,5% opina que es buena la orientación que brinda en el aula de clase de las instituciones educativas encuestadas.

C) Categorización de la variable desempeño docente

Aplicando la escala de estaciones:

Entonces, tenemos:

Puntaje máximo : 172

Puntaje mínimo : 83

Procesando, tenemos:

a = 107

b = 149

Entonces, categorizando la variable desempeño docente tenemos:

Escala de la variable desempeño docente

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	150 a 172
Medio	107 a 149
Bajo	83 a 106

Tabla 18

Desempeño docente.

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	10	8,1
Medio	106	86,1
Bajo	7	5,8
Total	123	100

De la tabla 18 se aprecia que del total de profesores encuestados, el 8,1% considera que el nivel de su desempeño en el trabajo de aula es alto; el 86,1% opina que tiene un nivel regular de desempeño, y el 5,8% opina que su desempeño en el aula de clase es bajo. Por tanto, se corrobora que el desempeño docente en la percepción del profesorado es de nivel medio o regular en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

5.2.2. Constrastación de hipótesis

5.2.2.1 Prueba de normalidad de Kolmogorov y Smirnov

Tabla 19

Prueba de normalidad de Kolmogorov y Smirnov.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Compromiso afectivo- normativo	Compromiso de continuidad	Compromiso organizacional	Didáctica motivada	Orientación	Desempeño docente
N		132	132	132	132	132	132
Parámetros	Media	34,1136	29,3561	127,9848	86,6667	27,0682	199,9924
Normales	Desv.típica	3,38997	7,3173	27,78681	5,42354	3,09936	7,92377
Diferencias más extremas	Absoluta	,212	,137	,282	,068	,097	,108
	Positiva	,153	,174	,263	,068	,065	,108
	Negativa	-,212	-,226	-,282	-,058	-,097	-,067
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,440	2,601	3,243	,777	1,110	1,247
Sig. asintót. (bilateral)		,543	,340	,120	,581	,170	,894

- La distribución de contraste es la Normal.
- Se han calculado a partir de los datos.

De la tabla 19 se aprecia que el variable compromiso organizacional y sus dimensiones (afectivo-normativo y continuidad) presentan distribución normal, así mismo se aprecia que la variable desempeño docente y sus dimensiones (didáctica motivada y orientación) presentan distribución normal, por lo que se ha adoptado la decisión de utilizar la prueba paramétrica *r* de Pearson.

5.2.2.2 Hipótesis general de investigación

La constrastación de las hipótesis de investigación implica dos operaciones distintas: en el caso de las hipótesis descriptivas se trata de convertir a la variable cuantitativa en cualitativa a fin de establecer los grados o niveles de las variables

investigadas; y en el caso de las hipótesis correlacionales, se trata de cuantificar el grado, fuerza o intensidad de la relación entre las variables y entre las dimensiones de una de éstas y la otra variable. Según los expertos, el coeficiente de correlación que la determina, r de Pearson, puede ser factible de la calificación o ponderación siguiente:

Si $r_{xy} = 0.80$ a 1.00 , la correlación es muy alta.

Si $r_{xy} = 0.60$ a 0.79 , la correlación es alta.

Si $r_{xy} = 0.40$ a 0.59 , la correlación es moderada.

Si $r_{xy} = 0.20$ a 0.39 , la correlación es baja.

Si $r_{xy} = 0.00$ a 0.19 , la correlación es nula (Delgado, Escurra y Torres, 2006: 35).

Hipótesis estadísticas

H₀: El compromiso organizacional no tiene relación directa y significativa con el

desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas

“Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de

Ate-Vitarte durante el año 2016 (**H₀: $\rho=0$**).

H_a: El compromiso organizacional tiene relación directa y significativa con el

desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas

“Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de

Ate-Vitarte durante el año 2016 (**H_a: $\rho\neq 0$**).

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba: Correlación de Pearson

Tabla 20

Correlación compromiso organizacional y desempeño docente.

		Correlaciones	
		Compromiso organizacional	
			Desempeño docente
Compromiso organizacional	Correlación de Pearson	1	,536(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	123	123
Desempeño docente	Correlación de Pearson	,536(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	123	123

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla 20 se aprecia que siendo la probabilidad del nivel de significancia menor que el nivel de riesgo aceptado ($p=0,00<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula, y por lo tanto aceptar la hipótesis alterna, es decir, que el compromiso organizacional se relaciona directa y significativamente con desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016. Asimismo se observa que existe correlación moderada (0,53) entre el compromiso organizacional y el desempeño docente en el profesorado de dichas instituciones escolarizadas públicas.

5.2.2.3 Hipótesis específicas de investigación

Hipótesis específicas descriptivas

Hipótesis 1

Ho: El compromiso organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte no presenta un nivel regular durante el año 2016.

Ha: El compromiso organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte presenta un nivel regular durante el año 2016.

Variable Compromiso organizacional

Puntaje Máximo : 78

Puntaje Mínimo : 32

Procesando, tenemos:

a = 41

b = 56

Entonces, categorizando la variable compromiso organizacional tenemos:

Escala de la variable compromiso organizacional

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	57 a 78
Medio	41 a 56
Bajo	32 a 40

Tabla 21*Compromiso organizacional.*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32	26,0
Medio	75	61,0
Alto	16	13,0
Total	123	100,0

De la tabla se aprecia que del total de encuestados el 26 % considera que presenta un compromiso organizacional bajo; el 61 % del total de encuestados opina que su compromiso organizacional es mediano, y el 13% considera que tiene un alto compromiso organizacional.

Hipótesis 2

Ho: El desempeño profesional en el aula de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte no presenta un nivel regular durante el año 2016.

Ha: El desempeño profesional en el aula de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte presenta un nivel regular durante el año 2016.

Variable desempeño docente

Puntaje máximo : 172

Puntaje mínimo : 83

Procesando, tenemos:

a = 107

b = 149

Entonces, categorizando la variable desempeño docente tenemos:

Escala de la variable desempeño docente

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	150 a 172
Medio	107 a 149
Bajo	83 a 106

Tabla 22

Desempeño docente.

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	10	8,1
Medio	106	86,1
Bajo	7	5,8
Total	123	100

De la tabla 22 se aprecia que del total de profesores encuestados, el 8,1% considera que el nivel de su desempeño en el trabajo de aula es alto; el 86,1% opina que tiene un nivel regular de desempeño, y el 5,8% opina que su desempeño en el aula de clase es bajo. Por tanto, se corrobora que el desempeño docente en la percepción del profesorado es de nivel medio o regular en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

Hipótesis específicas correlacionales

Hipótesis de investigación 3

Ho: El compromiso afectivo-normativo no tiene relación directa y significativa con el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016 (**Ho: $\rho=0$**).

Ha: El compromiso afectivo-normativo tiene relación directa y significativa con el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016 (**Ha: $\rho\neq0$**).

Nivel de significación: 0,05

Estadístico de prueba: r de Pearson

Tabla 23

Correlación Compromiso afectivo-normativo y desempeño docente

		Correlaciones	
		Compromiso afectivo- normativo	Desempeño docente
Compromiso afectivo- normativo	Correlación de Pearson	1	,587**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	123	123
Desempeño docente	Correlación de Pearson	,587**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	123	123

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

De la tabla 23 se aprecia que siendo la probabilidad del nivel de significancia menor que el nivel de riesgo aceptado ($p=0,00<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula, y por lo tanto aceptar la hipótesis alterna, es decir, que el compromiso afectivo-normativo se relaciona directa y significativamente con desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016. Asimismo se observa que existe correlación moderada (0,58) entre el compromiso afectivo-normativo y el desempeño docente en el profesorado de dichas instituciones escolarizadas públicas.

Hipótesis de investigación 4

Ho: El compromiso de continuidad no tiene relación directa y significativa con el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016 (**Ho: $p=0$**).

Ha: El compromiso de continuidad tiene relación directa y significativa con el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016 (**Ha: $p\neq 0$**).

Nivel de significación: 0,05

Estadístico de prueba: r de Pearson

Tabla 24*Correlación Compromiso de continuidad y desempeño docente*

		Correlaciones	
		Compromiso de continuidad	Desempeño docente
Compromiso de continuidad	Correlación de Pearson	1	,356**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	123	123
Desempeño docente	Correlación de Pearson	,356**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	123	123

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

De la tabla 24 se aprecia que siendo la probabilidad del nivel de significancia menor que el nivel de riesgo aceptado ($p=0,00<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula, y por lo tanto aceptar la hipótesis alterna, es decir, que el compromiso de continuidad se relaciona directa y significativamente con desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016. Asimismo se observa que existe baja correlación (0,36) entre el compromiso de continuidad y el desempeño docente en el profesorado de dichas instituciones escolarizadas públicas.

5.3 Discusión de resultados

El compromiso organizacional, en la formulación que Omar y colaboradores hacen (2009), se refiere al grado con que las personas se identifican, están consustanciadas con sus organizaciones y están dispuestas a continuar trabajando en ellas. En la actualidad el modelo que disfruta de mayor acogida académica es el de Meyer y Allen (1991) que lo han concebido como un constructo tridimensional. Según la conceptualización de estos, el

compromiso organizacional refiere un estado psicológico que caracteriza la relación entre la persona empleada con su organización y que tiene implicancias en su decisión de mantener o no su condición de miembro de la organización. Sostuvieron asimismo que el compromiso organizacional está constituido por tres factores separados, asociados a la vinculación afectiva con la organización, a la percepción de los costos asociados a dejar el empleo y a la obligación de permanecer en ella. Tales factores fueron designados respectivamente como: compromiso afectivo, normativo y de continuidad.

El compromiso afectivo, según la exposición de Omar y colaboradores (2009: p.29 y ss.), fue definido como los lazos que vinculan al individuo con la organización, y señalaron que en el proceso de formación de tales lazos interviene la valorización que hace el trabajador del apoyo y beneficios recibidos por parte de la organización. Si su evaluación es positiva, empezará a percibir sus objetivos de la institución como si fueran sus propios objetivos y deseará seguir perteneciendo a la misma porque la considera parte de su vida.

El compromiso de continuidad fue considerado como la toma de conciencia del individuo empleado respecto a los altos costos que generaría el hecho de dejar la organización. El proceso de formación de este tipo de compromiso se basa en análisis costo-beneficio. Antes de tomar una decisión el trabajador evaluará los sacrificios realizados hasta la fecha, los perjuicios que traería a su familia si dejara el empleo y las posibilidades concretas de encontrar un nuevo empleo frente a las alternativas disponibles en el mercado laboral. Si como resultado de tales evaluaciones se llegara a la conclusión de que los costos de dejar la organización son mayores que los beneficios, entonces optará por permanecer en la organización. Seguirá perteneciendo por una cuestión de necesidad o porque precisa hacerlo, más que por un deseo genuino. Su vínculo con la organización

será producto de una decisión calculada, por lo que su pertenencia a ésta estará sustentada en un compromiso de conveniencia.

Finalmente, el compromiso normativo fue definido como el sentimiento de deber o la obligación de permanecer en la organización. En la formación de este tipo de compromiso tiene un peso preponderante el proceso de socialización al que estuvo expuesto la persona. Vale decir, el respeto por las normas, la valorización de los grupos de pertenencia, el aquilatamiento de las inversiones que ha realizado la organización en su desarrollo como gastos en capacitación y entrenamiento, asistencia familiar, etc. Esta presión normativa genera sentimientos de retribución que se traducen en la obligación o el deber de permanecer perteneciendo a la organización como una forma de reconocimiento. Su vínculo con la organización no será el resultado del querer ni de la conveniencia, sino que reflejara un sentimiento de deber u obligación.

Luego de identificar y definir cada una de las dimensiones del compromiso organizacional, Meyer y Allen, siempre según la exposición de Omar et al., señalaron que tales dimensiones pueden ser vivenciadas al mismo tiempo en diferentes grados, aunque, por lo general, siempre prevalece un tipo de compromiso que vincula al trabajador con la organización. Indicaron también que el compromiso afectivo sería el que tendría consecuencias más positivas para la salud mental del trabajador y el desarrollo de la organización ya que si el personal empleado establece relaciones afectivas basadas en experiencias y situaciones gratificantes vividas en la organización, sería el que estaría más empeñado en alcanzar las metas organizacionales, con las consiguientes ventajas que esto trae aparejado. Los mismos autores encontraron en el meta-análisis de las investigaciones alrededor de esta problemática que los aspectos afectivo y normativo del compromiso organizacional correlacionan positivamente y que ambos operan como predictores de los comportamientos organizacionalmente positivos, incluyendo aumentos en la calidad del

trabajo, en la satisfacción laboral, en el bienestar subjetivo, la permanencia y la asistencia, etc. (Meyer et al., 2002), y no así el compromiso de continuidad que se vincula negativamente con las conductas laborales positivas. Este corpus teórico ha derivado en un instrumento diseñado para evaluarlo.

En la presente investigación, sin embargo, se ha utilizado en enfoque bidimensional del compromiso organizacional, que, respetando las dimensiones originales del planteo de Meyer y Allen, y sin alterar la esencia conceptual de las mismas las ha fusionado en dos: afectivo-normativo y de continuidad. Con este enfoque se ha procesado el trabajo de campo. Los resultados sugieren que, en general, el compromiso organizacional de los docentes actúa como predictor razonable del desempeño profesional en el aula por parte de éstos en las instituciones educativas de Ate-Vitarte investigadas. En este sentido aporta nuevas evidencias empíricas a la teorización de Meyer y Allen, confirmando la correlación positiva encontrada en investigaciones previas respecto a la interacción de dichas variables. Por otra parte, corroboran asimismo la orientación positiva de las implícitas correlaciones entre los factores afectivo y normativo con el desempeño profesional del profesorado encuestado. Discrepa, sin embargo, en lo atinente a la dirección de la correlación entre el compromiso de continuidad y el desempeño docente: en el estudio se ha encontrado que dicha correlación se caracteriza por ser de baja intensidad aunque significativa, lo que difiere de lo registrado con anterioridad. Aun cuando no deja de ser un hallazgo discrepante, una arista de la propia reflexión de dichos autores brinda una explicación satisfactoria: si bien ellos habían observado que el compromiso que tiene el trabajador con su organización se vincula estrechamente con su comportamiento en el lugar de trabajo, recalcaron que la naturaleza y dirección de tales relaciones son complejas y dependen del contexto y de las variables en estudio (Meyer et al., 2002; citados en Omar y

colaboradores, 2009), y en otra veta teórica señalaban que las personas empleadas vivenciaban en distintos grados los diversos tipos de compromiso con la organización.

Precisamente, ambas coordenadas teóricas contribuyen a explicar el resultado discrepante mencionado: si una persona podía tener la experiencia de sentir al mismo tiempo y en distintos grados los diversos tipos de compromiso, resulta lógico esperar que grupos de personas como los integrantes del colectivo profesorado reeditaran las mismas vivencias., aunque probablemente en magnitudes diferentes. Eso explica que el hallazgo relativo al compromiso de continuidad y el desempeño docente tuviese una intensidad baja, mientras que el compromiso afectivo-normativo acaparase la preponderancia del compromiso organizacional del profesorado de las instituciones educativas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

Con respecto al desempeño docente, el hallazgo de un nivel medio o regular del mismo desde la auto percepción del profesorado encuestado coincide con el hallazgo de Sevillano (2016) que en una muestra en un estudio de caso obtuvo el reporte de que los estudiantes concedían idéntico grado al desempeño docente, y discrepa con el hallazgo de Ossco (2013), obtenido en una muestra de alumnos del 3er, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa “Monitor Huáscar” del distrito de Ricardo Palma, según la cual el desempeño docente es ubicado en un nivel predominantemente alto.

El cotejo de los resultados evidencia, entonces, discrepancias, que requieren ser explicadas. Las diferencia y/o discrepancias registradas en el grado de los niveles alcanzados en la variable desempeño docente, se debe, en parte, al siguiente hecho: las percepciones difícilmente podían ser coincidentes pues el ángulo de observación difería según la valorase el profesorado o el estudiantado, Entonces, si esto era así porqué los estudiantes calificaban mejor el desempeño en el aula del profesorado, que éste a sí mismo.

Caben aquí dos probables conjeturas: ha primado el afán de deseabilidad social de los estudiantes, o, esta situación es una característica privativa del alumnado de Institución Educativa “Monitor Huáscar”. Por experiencia previa, parece más verosímil la primera opción.

Conclusiones

1. Existe una relación directa de moderada intensidad y estadísticamente significativa ($r=0,53$) entre el compromiso organizacional y el desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.
2. El compromiso organizacional del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte presenta un nivel regular durante el año 2016.
3. El desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte presenta un nivel regular durante el año 2016.
4. Existe una relación directa de moderada intensidad y estadísticamente significativa ($r=0,58$) entre el compromiso afectivo-normativo y el desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.
5. Existe una relación directa de baja intensidad y estadísticamente significativa ($r=0,35$) entre el compromiso de continuidad y el desempeño docente del profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte durante el año 2016.

Recomendaciones

1. Promover investigaciones sobre el compromiso organizacional y el desempeño docente desde la perspectiva de los otros actores del proceso educativo: el alumnado y el cuerpo directivo en las Instituciones Educativas donde se ha llevado a cabo la presente investigación, de tal manera que las decisiones que pudiera adoptarse tuvieran un robusto soporte empírico.
2. Desarrollar y aplicar programas de mejoramiento de las actitudes hacia el trabajo entre el profesorado que ha participado en la investigación, reforzando de manera particular la relativa a la vertiente afectivo-normativo del compromiso con la organización en cada una de las Instituciones Educativas investigadas, lo que redundará en beneficio de la eficiencia de la gestión institucional.
3. Sensibilizar al personal docente respecto a los beneficios de un programa de capacitación o programas de mejora de las competencias de enseñanza, conducentes a estimular y/o reforzar la calidad educativa del proceso enseñanza-aprendizaje en cada Institución Educativa investigada.
4. Dar continuidad a la cultura de colaboración con la investigación educativa por parte del profesorado de las Instituciones Educativas “Nicolás de Piérola”, “Luis Montfort”, “José A. Quiñones” y “Leoncio Prado” de Ate-Vitarte.
5. Fomentar la difusión de los resultados de la presente investigación en la comunidad educativa y suscitar el debate que conduzca a la toma de decisiones requeridas.

Referencias

- Ainscow, M. (2007). *Desarrollo de escuelas inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievemen: Possibilities for Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Anderson, L. M. (2004). *Increasing Teaching Effectiveness*. París: UNESCO-IIPE.
- Arancibia, V. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y auto concepto académico*, 3(2).
- Balanskay, A., BLamire, R., Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on School in Europe*. Bruselas: European Communities.
- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. New Jersey: Merrill.
- Brock, C. (1981). Evaluation-Based Teacher Development. *Handbook Teacher Evaluation*. California: Sage Publications, pp. 229-243.
- Brookhart, S. M. (2009). Assessment on Examinations. *Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.
- Brophy, J. (1987). On motivating students. En Berliner, David C. y Rosenshine, Barak V. eds. *Talks to Teacher*. Random House Inc. pp. 201-245. New York.
- Brown, A. (2009). *Teaching strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: A 25-year Retrospective and Prospective View. *Journal of Educational Researcher*, 18(19), 26-31.
- Cattell, R. B. (1931). The Assessment of Tecahing Abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 48-72.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis*. Oregon: Norwest Regional Education Laboratory.

- Dalton, S. S. (2007). *Five Standards of Effective Teaching: How Succeed with All Students*. San Francisco: Jossey-bass.
- Darling-Hammond, L. (1986). Teacher Evaluation: A Proposal. *The Elementary School Journal*.
- Delgado, A., Ecurra, L., y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Lima: HOZLO.
- Dwyer, C. A. y Stufflebeam, D. (1996). Teacher Evaluation. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Mac Millan.
- Ecurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por el criterio de jueces. *Revista de Psicología, PUCP, 6, 1-12*.
- Evertson, C. M. y Randolph, C. H. (1999). Perspectives on Classroom Management in Leranin-centred Classrooms. *New Directions for Teaching Practice and Research*. California: McCutchan.
- Evertson, C. M. Weinstein, C. S. (2006). *The Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flanders, N. A., (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Flores, Ch. (2013). *Influencia del liderazgo de la gestión directiva en el rendimiento laboral de los docentes de la Institución Educativa "Monitor Huáscar", Distrito Ricardo Palma, Provincia de Huarochirí-Lima, año 2009* (Tesis Maestría). EPG-UNE, Lima.
- Gamoran, A. (2002). *Standards, Inequality and Ability Grouping in School*. Dimburgo: Centre for educational Inequality.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (2000). *Looking in classroom*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Gotzens, C. (2001). *La disciplina escolar*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.

- Guarniz, A. S. (2014) *Satisfacción laboral, compromiso institucional y desempeño docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad Privada Antenor Orrego, 2012* (Tesis Maestría), UPAO, Trujillo-Perú.
- Guzmán, C., Ancona, M., y García, C. (2014). *El compromiso organizacional en profesores investigadores de una universidad pública mexicana*. XIV Asamblea General de ALAFEC (Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración), Panamá, 21-24 octubre.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones, estructura, procesos y resultados*. México: Prentice Hall.
- Hellriegel, Solum y Woodman (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Thomson editores.
- Killen, R. (2005). *Programming and Assessment for Quality Teaching and Learning*. Sidney: Thomsom.
- Knox, A. B. (1977). *Adult Development and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Landau, B. (2009). Classroom Management. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.
- López, B. S., e Hinojosa, E. M. (2005). *Evaluación del aprendizaje*. Madrid. Editorial Trillas.
- Loza, E. M. (2014). *Liderazgo y compromiso organizacional de los docentes de la Institución Educativa particular "Simón Bolívar" de la ciudad de Tarapoto*. (Tesis Maestría), Universidad de San Martín de Porres. Lima-Perú.
- Maldonado, S., Ramírez, M., García, B., y Chairez, A. (2014). Compromiso Organizacional de los Profesores de una Universidad Pública. *Conciencia Tecnológica*, 47, 12-18
- Maldonado, S., Guillén, A., y Carranza, R. (2012). Compromiso organizacional del personal docente y administrativo de una universidad pública. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 5(4), 135-142.

- Medina, A. (1980). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Editorial Cincel S.A.
- Mendizábal, M. (2013). *Evaluación de la calidad de la gestión administrativa y su relación con el desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas de la Red N° 06 de Huaycán – Ate, 2011* (Tesis Maestría), UNMSM. Lima – Perú.
- Meyer, J. & Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and applications*. California: Sage Publications.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review, 1*, 61-89.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, (78)*, 538-551.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovich, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior, (61)*, 20-52.
- Montoya, E. M. (2014). *Validación de la escala de compromiso organizacional de Meyer y Allen en trabajadores de un contact center*. (Tesis Licenciatura), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, UPC. Lima-Perú.
- Mortimore, P., Sammons, P., Still, L., & Ecob, R. (1988). *School Matter The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Murillo, J. (2016). *De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia*. México: Fondo de Cultura Económica e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Murillo, F. J. (coord.)(2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*.
Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 27-53.
- Omar, A., Paris, L., y Vaamonde, J.D. (2009). El inter juego entre el compromiso organizacional y los valores personales. *Psicodebate*, 9, 27-44.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M., y Brown, A. (2010). *Teaching Strategies. A Guide to Effective Instruction*. Boston: Wadsworth.
- Ossco, E. (2013). *El liderazgo pedagógico directivo y su relación con el desempeño docente en estudiantes del 3ero, 4to y 5to grados de educación secundaria de la I. E. N° 20955 Monitor Huáscar de Juan Velasco Alvarado del Distrito de Ricardo Palma, UGEL 15 de Huarochirí, 2012* (Tesis Maestría). EPG-UNE, Lima.
- Polit, D., y Hungler, B. (2005). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Quirós, C. (2013). *Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria*. (Tesis Doctor), Universitat de Barcelona, España.
- Rionda-Arjona, A., y Mares-Cárdenas, M. (2012). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(1), 43-50.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos del comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Administración de Recursos Humanos*. México: Prentice Hall.

- Sánchez, L.M. (2014). *Propuesta para aplicar un modelo de compromiso organizacional en pequeñas empresas Xalapeñas*. (Tesis Licenciatura), Universidad Veracruzana, México.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevenson, N. (2000). *La motivación del personal de la empresa*. España: Prentice Hall.
- Stiggins R. J. y Duke, D. (1988). *The Case Forcommitment to Teacher Growth Research on Teacher Evaluation*. New York: New York Press.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Valdés, H. (2016). *La evaluación del desempeño profesional de los docentes: perspectivas históricas y desarrollos recientes*. México: Fondo de Cultura Económica e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Valenta, R L. (2010). *Effect of Teacher Engagement and Teacher Effectiveness on Student Achievement*. (Tesis Doctor), Walden Unversity, USA.
- Walberg, H. J. (1986). *Syntheses of Research Teaching. Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Apéndices

Apéndice A.

Reemplazar esta hoja por la matriz que está en archivo aparte, ya numerado.

Reemplazar esta hoja pag. 2 de la matriz.

Apéndice B

Escala de Compromiso Organizacional.

N°	Item	0	1	2	3
1	Actualmente trabajo en esta Institución Educativa más por gusto que por necesidad				
2	Tengo una fuerte sensación de pertenecer a esta Institución Educativa				
3	Una de las razones principales para seguir trabajando en esta Institución Educativa es porque otra no podría igualar el sueldo y los beneficios que tengo aquí.				
4	Aunque tuviese ventajas con ello, no creo que fuese correcto.				
5	Me sentiría culpable si dejase mi Institución Educativa, considerando todo lo que me ha dado				
6	Esta Institución Educativa tiene un gran significado para mí.				
7	Creo que tengo muy pocas opciones de conseguir otro trabajo igual, como para considerar la posibilidad de dejar esta Institución Educativa				
8	Ahora mismo no abandonaría mi Institución Educativa , porque me siento obligado con todo el personal				
9	Me siento como parte de una familia en esta Institución Educativa				
10	Realmente siento los problemas de esta Institución Educativa como si fueran mis propios problemas				
11	Disfruto hablando de mi Institución Educativa con gente que no pertenece a ella				
12	Uno de los motivos principales para el que sigo trabajando en mi Institución Educativa es porque fuera, me resultaría conseguir un trabajo como el que tengo.				
13	La Institución educativa donde trabajo merece mi lealtad.				
14	Sería muy feliz pasando el resto de mi vida laboral en la Institución Educativa donde trabajo.				
15	Ahora mismo sería duro para mí dejar la Institución Educativa donde trabajo, incluso si quisiera hacerlo.				
16	Demasiadas cosas en mi vida se vería interrumpidas si decidiera ahora dejar mi Institución Educativa.				
17	Creo que le debo mucha a esta Institución Educativa.				

Apéndice C

Escala de Evaluación del Desempeño Docente

N°	Item	1	2	3	4	5	6	7
1	Comunico los objetivos a lograr, al inicio de la clase							
2	Me muestro ético y transmito valores que contribuyen al desarrollo de los estudiantes							
3	Realizo clases que promueven el interés del alumno por los temas tratados							
4	Felicito a los alumnos cuando mejoran su rendimiento							
5	Doy explicaciones en clase fáciles de comprender							
6	Muestro dominio del contenido de la asignatura que enseño							
7	Promuevo en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo							
8	Doy pautas para mejorar el rendimiento académico							
9	Soy ordenado al realizar la clase							
10	Muestro disposición por comunicar nuevos descubrimientos relacionados con su asignatura							
11	Soy receptivo(a) al diálogo con los alumnos							
12	Promuevo el trabajo en equipo							
13	Relaciono los contenidos de la asignatura con los de otros cursos							
14	Inicio y termino las clases puntualmente							
15	Atiendo las consultas fuera de clase							
16	Valoro el progreso que ha tenido el alumno(a), respecto a su rendimiento anterior sin compararlo con los demás							
17	Efectúo un resumen de la clase al finalizar							
18	Soy imparcial en sus relaciones con los alumnos							
19	Promuevo la participación de los alumnos para lograr los objetivos propuestos							
20	Brindo orientación académica individual cuando el alumno(a) lo requiere							
21	En los exámenes y/o prácticas evalúo la comprensión y no sólo la memorización							

-
- 22 Cumpló con los compromisos académicos que asumo con los alumnos
 - 23 Estoy dispuesto a aclarar lo que no se entiende en clase
 - 24 Doy instrucciones claras cuando asigna un trabajo
 - 25 Utilizo los resultados de las evaluaciones para revisar los temas en los cuales no se ha entendido bien
 - 26 Motivo a tener una actitud de investigación respecto al curso.
 - 27 Estimulo la participación en clase
 - 28 Dedico más tiempo a los alumnos que necesitan orientación académica
 - 29 Satisfago las expectativas académicas de los alumnos
 - 30 Doy calificaciones académicas de acuerdo al mérito de los alumnos
 - 31 Sugiero actividades complementarias interesantes a realizar en clase
 - 32 Asigno lecturas y/o ejercicios útiles para la formación de los alumnos
 - 33 Al impartir la clase, mantengo la atención de los alumnos
 - 34 Enseño contenidos actualizados y pertinentes
-

Apéndice D

Validez de contenido de la Escala de compromiso organizacional

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION
“Enrique Guzmán y Valle”
Alma Mater del Magisterio Nacional**



VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE COMPROMISO ORGANIZACIONAL

Estimado/a colega:

Ud. ha sido seleccionado como parte del panel de expertos que tendrán el trabajo de evaluar los ítems de la Escala de Compromiso Organizacional (ECO). Vuestra evaluación calificará la pertinencia de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma.

La siguiente página contiene los 17 ítems del mencionado ECO. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado dos casilleros con las letras A y D respectivamente. Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere pertinente, según la siguiente instrucción:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

Le agradecemos de antemano su participación.

Apéndice E

Validez de contenido de la Escala de evaluación del Desempeño docente.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION
Enrique Guzmán y Valle
Alma Mater del Magisterio Nacional



VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado/a docente:

Ud. ha sido seleccionado como parte del panel de expertos que tendrán el trabajo de evaluar los ítems de la Escala de Evaluación del Desempeño Docente. Vuestra evaluación calificará la pertinencia de cada ítem para medir el Cuestionario en su conjunto así como las dimensiones del mismo. Para este efecto, aparecen agrupados los ítems de dicha escala en cuatro bloques.

La siguiente página contiene los 35 ítems de la escala EEDD. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado dos casilleros con las letras A y D respectivamente. Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere pertinente, según la siguiente instrucción:

- A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la respectiva variable y/o dimensión.
- D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la respectiva variable y/o dimensión.

Le agradecemos de antemano su participación.

N°	Ítem	Pertinencia		Claridad	
		A	D	A	D
1	Comunica los objetivos a lograr, al inicio de la clase				
2	Se muestra ético y transmite valores que contribuyen al desarrollo de los estudiantes				
3	Realiza clases que promueven el interés del alumno por los temas tratados				
4	Nos felicita cuando mejoramos nuestro rendimiento				
5	Da explicaciones en clase fáciles de comprender				
6	Muestra dominio del contenido de la asignatura que enseña				
7	Promueve en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo				
8	Da pautas para mejorar el rendimiento académico				
9	Es ordenado al realizar su clase				
10	Muestra disposición por comunicar nuevos descubrimientos relacionados con su asignatura				
11	Es receptivo(a) al diálogo con los alumnos				
12	Promueve el trabajo en equipo				
13	Relaciona los contenidos de la asignatura con los de otros cursos				
14	Inicia y termina sus clases puntualmente				
15	Atiende las consultas fuera de clase				
16	Valora el progreso que ha tenido el alumno(a), respecto a su rendimiento anterior sin compararlo con los demás				
17	Hace un resumen de la clase al finalizar				
18	Es imparcial en sus relaciones con los alumnos				
19	Promueve la participación de los alumnos para lograr los objetivos propuestos				
20	Brinda orientación académica individual cuando el alumno(a) lo requiere				
21	En los exámenes y/o prácticas evalúa la comprensión y no sólo la memorización				
22	Cumple con los compromisos académicos que asume con los alumnos				
23	Está dispuesto a aclarar lo que no se entiende en clase				

-
- 24 Da instrucciones claras cuando asigna un trabajo
 - 25 Utiliza los resultados de las evaluaciones para revisar los temas en los cuales no se ha entendido bien
 - 26 Motiva a tener una actitud de investigación respecto a su materia
 - 27 Estimula la participación en clase
 - 28 Dedicar más tiempo a los alumnos que necesitan orientación académica
 - 29 Satisface las expectativas académicas de los alumnos
 - 30 Da calificaciones académicas de acuerdo al mérito de los alumnos
 - 31 Sugiere actividades complementarias interesantes a realizar en clase
 - 32 Asigna lecturas y/o ejercicios útiles para la formación de los alumnos
 - 33 Al impartir la clase, el profesor mantiene la atención de los alumnos
 - 34 Enseña contenidos actualizados y pertinentes
 - 35 Respecto a la habilidad general para la enseñanza, el o la docente es:
-