



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIAS DOCENTES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DE LA
ZONA ESCOLAR 2. BARRIO LASSONDE Y NUEVO AMANECER,
DISTRITO DE DAVID, PROVINCIA DE CHIRIQUÍ, REPÚBLICA
DE PANAMÁ.**

ELABORADO POR:

**MAGISTER GEISEL JAZMÍN GUERRA SERRANO
CIP: 4-700-845**

ASESORA:

DOCTORA IGNACIA GONZÁLEZ

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**REPÚBLICA DE PANAMÁ
OCTUBRE 2018**

HOJA DE TRIBUNAL



ASESORA



JURADO



JURADO

DEDICATORIA

A Dios, quién me permite vivir cada día con la fortaleza, alegría e interés por transformar y mejorar nuestros centros educativos, crecer como profesional y de manera personal.

A mi familia, que -incondicionalmente- me ha acompañado y apoya en los proyectos que me he propuesto, en especial, a mis adorados hijos, Joseph y Jonathan, por ser el motor que me impulsa para esta meta profesional. A mi esposo José Espinosa, quien ha sido una voz de aliento y un compañero en este largo, pero satisfactorio proceso. A mis padres Rene y Migdalis, de los cuales aprendí el valor del estudio y el amor a la lectura, fueron ellos quienes sembraron en mí el deseo de superación. Y a mis hermanos Enrique, Luis Omar y a mis hermanas Yanisa, Shantal y Stephanie. ¡Mil gracias!

A la docente Ignacia González, Doctora en Ciencias de la Educación, por su apoyo, acompañamiento, seguimiento constante y dedicado a este proceso de formación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Autónoma de Chiriquí, por permitirnos esta oportunidad de contribuir con la divulgación de las competencias docentes y el rendimiento académico, en las escuelas primarias de nuestra provincia, pues, es allí, donde están los semilleros de futuros profesionales.

A los centros educativos Escuela Lassonde y Escuela Nuevo Amanecer, a sus directivos y a su personal docente, por permitirme realizar allí mi investigación.

A mis lectoras, las profesoras Dra. Romualda Herrera, Dra. Ignacia González y a la Dra. Yeny Samudío, así como a la Dra. Katia Acosta, coordinadora del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

INDICE GENERAL

	Pág.
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	x
RESÚMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	xiv
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO	
1. Antecedentes de la investigación.....	2
1.1. Antecedentes de la investigación.....	2
1.1.1. Variable independiente: Competencia del docente.....	2
1.1.2. Variable dependiente. Rendimiento académico.....	4
1.2. Estado general o diagnóstico situacional del problema.....	6
1.2.1. Formulación del problema.....	6
1.2.2. Supuestos generales.....	11
1.2.3. Sistematización de los supuestos generales.....	11
1.3. Objetivos de la investigación.....	12
1.3.1. Objetivo generales.....	12
1.3.2. Objetivos específicos.....	12
1.4. Delimitación de la investigación.....	13
1.5. Limitaciones o restricciones de la investigación.....	14
1.6. Justificación de la investigación.....	14

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Competencias Docentes.....	19
2.1.1. Competencias Genéricas que debe contemplar un Docente.....	19
a. Habilidades cognitivas a través de Internet (Conocer).....	22
b. Valora la praxis educativa (Ser).....	25
c. Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer).....	27
d. Espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión. (Convivir).....	30
2.2. Competencias Específicas del perfil Docente.....	32
a. Competencias Comunicativas.....	33
b. Competencias de liderazgo pedagógico.....	34
c. Competencias Cognitivas.....	37
d. Competencias de Evaluación y Control Educativa.....	49
2.3. Teorías de Aprendizaje.....	52
a. Teoría Tradicional.....	52
b. Teoría Conductual.....	53
c. Teoría Constructivista.....	54
d. Teoría Significativa.....	55
2.4. Rendimiento Académico.....	57
2.4.1. Dinámica pedagógica del docente.....	60
a. Aceptación pedagógica.....	60
b. Autoestima del Docente.....	61

c. Iniciativa del Docente.....	65
d. Motivación.....	67
2.5. Criterios del Rendimiento Académico.....	76
a. Atención escolar.....	77
b. Asistencia del docente.....	79
c. Deberes Escolares y participación de los padres.....	80
2.6. El aula invertida como herramienta para la competencia docente.....	83
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	
MARCO METODOLÓGICO.....	86
3. Tipo de Investigación.....	86
3.1.1. Diseño de la investigación.....	87
3.2. Población y Muestra de la investigación.....	88
3.3. Variables y términos técnicos de la investigación.....	89
3.3.1. Variable Independiente: Competencia del Docente.....	89
3.3.2. Variable Dependiente.Rendimiento Académico.....	90
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	90
3.5. Validez.....	92
3.6. Confiabilidad.....	92
3.7. Técnica de análisis de los datos.....	94
3.8. Técnicas Estadísticas para el Análisis de Datos.....	96
3.8. Procedimiento de la investigación.....	98

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
4.1. Análisis de resultados.....	101
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	
Conclusiones.....	146
Recomendaciones.....	148
CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.	
Propuesta de la nvestigación.....	151
Introducción.....	152
Justificación.....	155
Objetivos.....	157
El Modelo Invertido.....	159
Actividades Propuestas.....	160
Adaptación de esta Herramienta al Sistema Educativo panameño.....	165
Programación de la Investigación.....	167
Referencias Bibliográficas.....	168
Referencias de Antecedentes.....	175
ANEXOS	

ÍNDICE DE CUADROS

	CUADRO	PÁG.
1	Baremo de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach.	94
2	Baremo de análisis.	96
3	Baremo para la correlación.	98
4	Variable: Competencias del docente.	103
5	Variable: Competencia del docente. Dimensión: Competencias genéricas. Indicador: Valora la praxis educativa.	106
6	Variable: Competencia del docente. Dimensión: Competencias genéricas. Indicador: Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje.	108
7	Variable: Competencia del docente. Dimensiones: Competencias específicas del perfil docente. Indicador: Competencias comunicativas.	110
8	Competencia del docente.	113
9	Variable: Competencia del docente. Dimensión: Competencias específicas del perfil docente. Indicador: Competencias de evaluación y control educativo.	115
10	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Dinámica pedagógica. Indicador: Aceptación.	118
11	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Dinámica pedagógica. Indicador: Iniciativa.	123

12	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Dinámica pedagógica. Indicador: Motivación.	125
13	Variable: Rendimiento académico. Dimensión Criterio de rendimiento. Indicador: Atención escolar	127
14	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Criterios	129
15	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Criterios de rendimiento. Indicador: Deberes escolares,	131
16	Variable: Rendimiento académico. Dimensiones: Dinámica pedagógica, criterios de rendimiento. Indicador: Todos.	133
17	Correlaciones.	136
18	Rendimiento Académico	141

ÍNDICE DE GRÁFICAS

	GRÁFICA	PÁG.
1.	Variable: competencia del docente. Dimensión: Competencias genéricas.	103
2.	Variable: competencias docentes. Dimensión: Competencias genéricas.	105
3.	Variable: Competencias docentes. Dimensión: Competencias genéricas. Indicador: Hacer.	108
4.	Competencias específicas del perfil docente.	110
5.	Variable: Competencia del docente. Dimensión: Competencias específicas del perfil docente. Indicador: Competencias cognitivas.	113
6.	Variable: Competencia del docente. Dimensión: Competencias específicas. Indicador: Competencias de evaluación y control educativo.	115
7.	Variable: Competencia del docente. Dimensiones: Competencias genéricas y específicas. Indicador: Todos.	118
8.	Competencia del docente.	121
9.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Dinámica pedagógica. Indicador: Aceptación.	123
10.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Dinámica pedagógica. Indicador: Iniciativa.	125
11.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Dinámica pedagógica. Indicador: Motivación.	127
12.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Criterios de rendimiento. Indicador: Atención escolar.	129

13.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión Criterio de rendimiento. Indicador: Asistencia docente.	131
14.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Criterios.	133
15.	Variable: Rendimiento académico. Dimensión: Criterios. Indicador: Todos.	136
16.	Rendimiento académico.	139
17.	Categorización según Baremo.	140

RESUMEN

Las competencias docentes sin lugar a duda son un pilar importante en la educación, debido a que el reconocimiento y puesta en práctica de las mismas permite al educador en gran medida aportar sustancialmente al rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria. En esta investigación enfocamos las competencias docentes basándonos en los pilares de la educación que son saber conocer, saber hacer, saber convivir, para que pueda hacer frente y dar respuesta a múltiples situaciones profesionales y personales.

Las competencias genéricas o básicas se deben contemplar en la docencia la calidad del aprendizaje de los estudiantes y por ende alcanzar un rendimiento académico óptimo, una de ellas es las Habilidades cognitivas a través de Internet la cual implicaría cambios significativos en la aplicación y el análisis mediante el uso de las herramientas tecnológicas, es por ello que hacemos una propuesta sobre la aplicación del modelo invertido que será de gran utilidad para cambiar en los docentes y estudiantes los procesos de adquisición los aprendizajes.

ABSTRACT

The teachers' competences without doubts is an important role in Education, due to its recognition and the practice of them that allows teachers provide substantially in a good way to the students academic performance in elementary school. This research is focused on the teachers' competences based on the main educational pillars which are, know, know how to do it, and know how to live and answer many professional and personal situations.

Generic or basic competencies must be included in teaching, the quality of students learning and in the way of achieving and academic performance, one of this is the cognitive skill through internet which would imply significant changes in the application and analysis with the use of the technological tools, because of that this proposal is about the flipped classrooms that will be a great utility to change the acquisition of the learning process in teachers and students.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, al sistema educativo, en nivel mundial, se le conoce por ser un ente transformador del ser humano, permitiendo que éste se integre de forma holística a la sociedad en general. Sin embargo, es importante destacar que la educación en Latinoamérica ha sufrido grandes críticas por parte de los pedagogos precursores de los diversos modelos educativos y las políticas que lo rigen, así como la baja producción académica que emerge por parte de los que hacen vida dentro de este proceso de formación.

De allí la necesidad de conocer y fortalecer las competencias del docente y su accionar práctico dentro y fuera de las aulas de clases, de tal manera que puedan causar un efecto positivo en los estudiantes y -en especial- los de la básica primaria; ya que se cree que es la plataforma que alberga las competencias básicas para la formación integral del individuo.

Por tanto, al activar en los estudiantes sus saberes desde el ser, hacer, conocer y convivir, se están formando ciudadanos competentes para lograr la transformación gradual de la sociedad. Es de allí, que se requiere que los docentes asuman una nueva postura hacia la transmisión del saber donde ésta fluya de manera paralela a los cambios tecnológicos, investigativos, entre otros.

Sobre lo expuesto, emerge, por parte de la investigadora, la necesidad de realizar una indagación acerca de las competencias accionadas por el docente de primaria y su repercusión o efectos en el rendimiento académico. De allí que, se asevera que esta investigación servirá para elaborar recomendaciones y desarrollar la propuesta innovadora de un modelo de enseñanza que fortalecerá y propiciará nuevos saberes, mejorar la práctica del docente y, por tanto, el rendimiento académico de los estudiantes de primaria de la Escuela Barrio Lassonde y La Escuela Nuevo Amanecer.

Esta investigación se estructura de la siguiente manera: En el **Capítulo I** están los antecedentes, objetivos generales y específicos, justificación de la investigación y la delimitación, estructura capitular, cronogramas de actividades.

En el **Capítulo II** se encuentran el marco teórico, que integra las bases teóricas, el mapa de las variables, entre otros. Por otra parte, se desarrolla el **Capítulo III**, que contiene el marco metodológico, donde se habla del tipo y nivel de la investigación, diseño de la investigación, sujetos de la investigación, entre estos la población y la muestra, procedimiento.

Asimismo se expone el **Capítulo IV**, donde se muestran los resultados de la investigación, que se da evidencia de la comprobación de los objetivos. Y el **Capítulo V** donde se explica la propuesta que da el valor agregado a la investigación, del mismo modo, se compone de las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I
MARCO INTRODUCTORIO

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

A través de la revisión documental se pretende conformar un marco introductorio pertinente, a partir del estudio que antecede a las variables competencias cognitivas y práctica investigativa.

1.1. Antecedentes de la investigación.

Toda investigación busca construir un marco referencial de aportes -científicamente comprobados- para apoyarse en los hallazgos encontrados y en su revisión documental, de forma tal, que puedan servir como guía y sustento teórico a la investigación en desarrollo que, para el caso, se sustenta en las variables: Competencias del Docente y Rendimiento Académico de los estudiantes de primaria.

1.1.1. Variable: Competencias del Docente.

Contreras L. (2015), **Competencias del educador integral para la enseñanza de la matemática y actitud de los educandos hacia dicha asignatura.** La investigación de campo, tipo ex- post-facto, tuvo como propósito analizar si las competencias de los docentes integral es activa, tales como: la actitud hacia dicha asignatura, la motivación personal y las estrategias utilizadas para la enseñanza de ésta. La muestra estuvo conformada por 25 docentes que impartían clase en el 5 y 6 grado de la escuela básica y un total de 625 alumnos de sus cursos. Asimismo, formaron parte del estudio 106 estudiantes del X semestre del proyecto profesionalización Docente de las Universidades LUZ, UNERMB y UNICA (Venezuela), a quienes se les analizó la motivación personal y

la actitud hacia dicha asignatura. Entre sus conclusiones están que existían limitaciones en cuanto a las competencias del educador integral en la enseñanza de las matemáticas y, por ello, la actitud de los alumnos hacia la asignatura. Se recomendó modificar las estrategias utilizadas para su enseñanza.

Este estudio resulta importante y beneficioso para la investigadora por cuanto determinó que se da una marcada atención a las competencias básicas y específicas que debe manejar el docente para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se brinda en el proceso de formación del individuo.

Lo anterior se considera un antecedente preponderante que sirve de soporte y punto de partida a la presente investigación, aunque, de igual forma, se debe evidenciar que, actualmente, en el sector objeto de estudio se presenta el fenómeno investigado.

Lastre K y De la Rosa L. (2016), **Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria.**

Los investigadores, Lastre K y De la Rosa L. (2016), divulgan su estudio de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria de la institución pública Policarpa Salavarrieta, utilizando como metodología un estudio no experimental de diseño selectivo o *expost-facto*, pues se seleccionaron los participantes según sus características personales y se estableció una relación entre las variables objeto de estudio: estrategias de aprendizaje (VI) y rendimiento académico (VD); recogiendo una muestra intencional de 60 estudiantes del grado 5, los cuales respondieron a la aplicación de la escala ACRA de Román y Gallego (1994). Los análisis

realizados fueron descriptivos de las principales variables del estudio y correlaciones lineales entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Los resultados indicaron correlaciones estadísticamente significativas entre las diferentes escalas del Test ACRA, siendo todas positivas; de igual manera, se aprecia que asignaturas como Lengua Castellana y Ciencias Naturales tienen una asociación fuerte. Finalmente, existe asociación entre las variables de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, por lo cual se puede aseverar que, del empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje, dependerá el alcance de un rendimiento académico. Palabras Clave: Adquisición, Apoyo, Codificación, Recuperación.

En este sentido, este artículo permite a la investigadora contemplar algunos elementos interesantes en cuanto al sustento teórico para la construcción de la investigación en desarrollo, así como la metodología que se puede contemplar como relevante.

1.1.2. Variable.- Rendimiento Académico

Márquez, C. (2014) **El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva México**. Esta investigación -en nivel doctoral- tiene como objetivo principal: Analizar los procesos de fracaso escolar que se dan en la etapa durante la enseñanza - aprendizaje de los estudiantes dentro de centros educativos de Huelva. Cabe destacar que, para esta investigación, se utilizó una metodología pluralista que combina distintas técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas y que cohesiona, así, los datos obtenidos a través de fuentes primarias y secundarias. Este abordaje multidimensional de los procesos de

fracaso y absentismo escolar ha brindado como resultado diversos hallazgos, entre lo que destaca la falta de motivación del docente para fortalecer el deseo educativo de los estudiantes. Del mismo modo, la investigación arrojó como resultado la incidencia de las relaciones interpersonales entre pares, viéndose forzado a abstenerse de compartir, de forma personal; ya que todo se da a través de las redes sociales, careciendo allí del uso correcto para generar conocimientos, trayendo esto como consecuencia, la poca estimulación por la educación sistematizada y activa dentro de las aulas de clase.

Por lo antes descrito, es importante señalar que este antecedente permite tener una visión amplia y acompañarlo, a su vez, de diversos indicadores teóricos del porqué el fracaso escolar en niños, jóvenes y adultos.

Gómez A. (2013). **Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primero básico.** Esta investigación emerge del Instituto Básico de Educación por cooperativa, San Francisco, la Unión Quetzaltenango. Su objetivo principal es: Determinar la relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primero básico. De allí que, a través de este estudio se convalidaron los siguientes hallazgos, como es que las prácticas de los hábitos de estudio sí influyen en el rendimiento académico de los estudiantes; ya que estos determinan el recorrido estudiantil durante el proceso de formación, hasta llegar a la vida profesional. También, se detectó que a aquellos que no practican diariamente la lectura, el hábito de pensar, analizar y practicar actividades lúdicas mentales les cuesta más, destacarse en su función académica. En este sentido y después de los hallazgos encontrados, se concluye que se deben

implementar talleres sobre mejorar los hábitos de estudio en los centros educativos. De manera que se pueda fortalecer el rendimiento de los estudiantes del instituto básico.

Este antecedente le permite a la investigadora reafirmar la necesidad de seguir profundizando en el estudio, hasta proponer un compendio de alternativas que solventen estos indicadores negativos que conllevan al bajo rendimiento académico de los estudiantes. Al mismo tiempo, esta investigación le brinda aportes teóricos para alimentar la investigación en desarrollo.

1.2. Estado general o diagnóstico situacional del problema.

1.2.1. Formulación del problema.

Desde la caída del Muro de Berlín, el conocimiento ha comenzado a desarrollarse de manera apresurada, englobando todas las naciones desde los aspectos económicos, tecnológicos y sociales. De allí que, emerge la necesidad de transformación del individuo desde sus procesos académicos, para abordar los espacios de competitividad y productividad dentro del mercado laboral y educativo.

Por esta razón, el interés del Banco Mundial de velar por la formación del recurso humano, considerando pertinente plantear y replantear políticas educativas que conlleven a cambios reales en los procesos de enseñanza de los docentes y su repercusión en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, las instituciones educativas se

suman a este esfuerzo con el fin único de desarrollar individuos productivos y que brinden respuestas a las líneas de acción de su país.

Sobre lo planteado, los países latinoamericanos se han sumergido en la búsqueda de estrategias que activen -de manera asertiva- los espacios educativos que los conforman, de allí que la UNESCO, en el año (2007. p. 96), a través de un informe, recoge todos los estándares sustentados bajo las corrientes filosóficas, pedagógicas y andragógicas de diversos países del mundo, proponiendo como estandarte la educación para todos los habitantes del planeta; así puede leerse en el segundo documento titulado; **La educación encierra un tesoro**, donde se explica que, *“La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares esenciales los cuales se desglosan de la siguiente manera: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”*.

Del mismo modo, Mayor, (Director General de la UNESCO citado por Morín.2003 pág. 3), manifiesta de manera textual:

“Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse en hacedores del mundo de mañana, deberá ser fundamentalmente diferente del

que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio, por lo cual se debe trabajar para construir un “futuro viable. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir. Se debe asegurar que la noción de “durabilidad” sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir las naciones y las comunidades y de interactuar a nivel global”. Pág. (3).

La educación se considera como un elemento transformacional de cambios constante para mejorar el estilo de vida del individuo y su comportamiento dentro de la sociedad.

Se infiere, entonces, que la educación es “la fuerza del futuro”; porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.

De esta manera, el autor antes enunciado, manifiesta que es uno de los desafíos más difíciles de modificar y éste implica el pensamiento, de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que se requiere para convivir dentro de una sociedad.

Bajo el mismo orden de ideas, Morín (2003), manifiesta que la educación es la organización del conocimiento y éste puede manejarse de lo más sencillo a lo más complejo, sin embargo, el mencionado autor expresa que para ello es necesario derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Llamando esto la integralidad de los saberes.

Considerando lo expresado en el párrafo anterior, es de develar que Panamá -como parte de los países de Latinoamérica y el Caribe- se encuentra en constante revisión de las políticas que surgen tanto de la UNESCO, como del Banco Mundial y las lleva a la palestra dentro de sus políticas educativas. Dejando ver recientemente la incorporación de las competencias dentro de los currículos educativos del país. Permitiendo así que se puedan formar y desarrollar de forma holística e integral sus habitantes.

Sin embargo, y de manera contradictoria a lo que se señala desde la teoría, en la praxis se presume que no se están ejerciendo las competencias por parte del docente establecidas por el ente rector de educación MEDUCA. Dado que, el docente pareciese desconocer cuáles podrían ser sus competencias al momento de accionar de forma innovadora, creativa durante el proceso de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo panameño.

En concordancia con la idea descrita cabe señalar que, el docente debe manejar el concepto de aprender a conocer, para la aplicación de sus competencias; ya que éste se puede definir como la combinación de una cultura general, suficientemente amplia, con la posibilidad de profundizar los conocimientos en las áreas de aprendizajes en las cuales se trabajan los pilares fundamentales, tales como: Aprender a hacer, no solo para adquirir una calificación o clasificación profesional, puesto que, ésta debe manejarse o entenderse como, una competencia que capacite al docente para hacer frente a gran número de situaciones que pueden presentársele a lo largo de su ejercicio y vida profesional.

Por esta razón, la investigadora presume que el fenómeno educativo ha sufrido innumerables críticas desde diversas perspectivas, en relación a cómo se ha venido brindando la praxis educativa de los docentes de primaria, en cuanto a las competencias que estos deben poseer como elemento para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes. Por consiguiente, el bajo rendimiento y el fracaso escolar de los estudiantes de escuelas públicas reprobados, según la estadística del Ministerio de Educación, entre los años 2016 y 2017, oscilan en un poco más de 35 mil estudiantes de los 700 mil que cursan estudios en los colegios oficiales del país, siendo 18 mil 972 de escuelas primarias.

Según datos de la Contraloría General de la Nación de la República de Panamá, las escuelas primarias de la provincia de Chiriquí, en el año 2015, alcanzaron la cifra de 1479 estudiantes reprobados, de los cuales, 950 correspondían al distrito de David, siendo 521 hombres y 316 mujeres. Por consiguiente, las Escuelas Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer no escapan de esta realidad, en cuanto a fracaso escolar se refiere, sobre todo en asignaturas básicas.

En consecuencia, se hace referencia a la limitación docente en la cimentación de saberes para desarrollar diversas competencias a lo largo de la educación, por lo que se realiza la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la zona escolar 2 de las Escuela Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer?

1.2.2. Supuestos generales.

a) Hipótesis de investigación:

H₁) A mayor dominio de las competencias docentes, el rendimiento académico mejorará en los estudiantes de la educación primaria de la zona escolar 2 de las escuelas de Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

b) Hipótesis nula:

H₀) Cuando no hay dominio integral de las competencias docente, el rendimiento académico no mejorará en los estudiantes de educación primaria de la zona escolar 2, las Escuelas Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

1.2.3 Sistematización de los supuestos generales.

¿Cuáles son las competencias del docente de educación primaria de la zona escolar 2 de las escuelas Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, distrito de David, provincia de Chiriquí, República de Panamá?

¿Cuál es el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de la zona escolar 2 de las Escuelas Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, distrito de David, provincia de Chiriquí, República de Panamá?

1.3 Objetivos de la investigación.

1.3.1. Objetivos generales.

- Evaluar las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.
- Proponer un modelo de aprendizaje invertido para mejorar las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, distrito de David, provincia de Chiriquí, República de Panamá.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Diagnosticar el tipo de competencias que manejan los docentes a través de observaciones diarias de la de educación primaria de las Zona Escolar N2., Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.
- Describir las competencias que deben manejar los docentes de educación primaria a través de diversas teorías para fortalecer a los maestros de la Zona Escolar 2, Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.
- Identificar la dinámica pedagógica a través del accionar que cumplen los docentes de aula para contribuir con el rendimiento académico de los niños de primaria de la Zona Escolar 2, Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.
- Establecer la relación entre competencias docente y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar

2, Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer a través de los resultados estadísticos.

- Diseñar un modelo de aprendizaje invertido para el mejoramiento de las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2, Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

1.4. Delimitación o alcance de la investigación.

Desde el punto de vista espacial y temporal, esta investigación se desarrolló en David Chiriquí, República de Panamá, en la Zona Escolar 2, en las escuelas primarias Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer. El tiempo de duración considerado para llevar a cabo esta investigación es en el periodo comprendido entre febrero 2017 hasta marzo 2018.

El estudio se centró dentro de la línea de investigación de educación, ya que bajo esta visión se pretenden incentivar las competencias educativas, de las ciencias sociales y humanas, para satisfacer las exigencias de la sociedad moderna y formar integralmente a los estudiantes y futuros hombres y mujeres panameños. La investigación está sustentada con el apoyo de las teorías expuestas de autores especialistas en la materia, tales como Tobón (2006), Rojas (2005), entre otros.

1.5. Limitaciones o restricciones de la investigación.

Al encuestar a los docentes se observó cierto temor por parte de los participantes de responder la encuesta; ya sea por falta de tiempo o el poco interés y la carencia de compromiso ante lo que esto pudiese develar de su acción dentro del aula.

1.6. Justificación de la investigación.

Esta investigación se considera pertinente, ya que brinda -de forma innovadora- aquellas herramientas que le podrían servir al docente para fortalecer su accionar dentro del aula de clase, haciendo de esta un lugar ameno y de reciprocidad cognitiva. De allí que, se infiere que el docente podría diseñar una relación interminable de competencias, todas ellas consideradas como importantes y necesarias, especialmente, cuando se entra en el ámbito específico del hacer docente.

Por lo cual, la competencia conceptual es un saber-hacer que todo ser humano adquiere por vía de capacitación en un determinado campo. Dentro de ese marco, desde el punto de vista teórico, la investigación se justifica; puesto que abordará las teorías del pensar, comprender y afrontar el proceso de formación de competencias cognitivas en su integralidad, vicisitudes y orden.

De allí que esta competencia tiene la condición fundamental que los docentes cambien el modo de pensar basado en la lógica simple, por un modo de pensar complejo,

con el fin de que se puedan tener las herramientas procedimentales apropiadas para entretejer los saberes; contextualizar el conocimiento e integrar el todo a las partes.

Desde el *punto de vista científico*, la justificación de este estudio, asume una perspectiva reflexiva y científica sobre las competencias del docente y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria, considerando el proceso de esta investigación integrativo, debido a que involucra tanto las habilidades docentes así como los datos estadísticos sobre fracaso escolar que cada centro educativo participante de la investigación proporcione.

Desde *lo metodológico*, está centrada en la ubicación concreta del paradigma positivista, de manera que se puedan abordar las competencias del docente y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes, de tal modo que se puedan desarrollar los pasos metodológicos para la construcción del aula invertida como alternativa y elevar las competencias del docente y, por tanto, el rendimiento académico de los estudiantes.

Desde el *punto de vista práctico*, se justifica, ya que esta investigación permitirá que el docente accione desde el saber práctico otras competencias procedimentales que le ayuden a fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes de primaria.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2. COMPETENCIAS.

Es interesante dar amplitud a la conceptualización de competencias, ya que éstas se definen como la asimilación de saberes y su acomodación para llegar a buscar la integralidad de un todo, permitiendo así potencializar la práctica en el hacer diario de cualquier labor. De allí que, las competencias para Tobón (2006), es la consecuencia de un sumario global de diversos conocimientos que, al practicarlos diariamente se desencadena en habilidades que subyacen la complejidad de un todo.

Por lo cual, es de destacar la relevancia que manifiesta el individuo al adquirir una competencia; ya que esta puede manifestarse a través de la unificación habitual del aprendizaje y su desarrollo, dejando de ser una simple habilidad para transformarse en una competencia o cúmulo de conocimiento que se expresan en un accionar cotidiano.

Bajo este enfoque, el significante de competencias es antiquísimo. En español, se tienen dos términos *compeler* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *compelere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir. A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir corresponder a contender. De esta forma, se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado.

A partir del mismo siglo XV, *competere* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con dando lugar, a los sustantivos *competición*, *competencia*,

competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo, Corominas, (1987). Aunado a lo antes mencionado, se encuentra que, también, se expresa que las competencias como habilidades que se demuestran a través de aquellas acciones que se dan en el ámbito laboral, familiar, educativo, entre otros.

De igual manera, se infiere que las competencias se centran en las cualidades de los individuos, por lo cual -a través de ellas- lo que se pretende es identificar en las personas conductas y características que le permitan mantener un desempeño exitoso en el trabajo. Sin embargo, también, cabe mencionar que, el concepto de competencia va de forma contradictoria al enfoque tradicional que se centraba en los elementos del trabajo, por ejemplo, medir el tiempo que utilizaba un empleado al ejecutar una tarea.

Por lo cual, se dice que el término aprender envuelve diversos conocimientos que se pueden expresar a través de otros propósitos planteados que permite manifestar la adquisición de la competencia; ya que ésta, también, se muestra a través del cambio o modificación de cualquier actuación del individuo, por eso, es que se dice que, las competencias se pueden expresar de forma colectiva o global.

Es, entonces, que se ubica el concepto de competencias, “como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un

concepto muy similar al defendido por SCHÖN (1983, 1987) como característicos de los profesionales reflexivos: el conocimiento práctico” Citado por Pérez (2007 p. 9).

En concordancia con lo planteado, se expresa que los aprendizajes no se pueden mezclar con el término de competencias; ya que esto tiende a generar ciertas situaciones dudosas dentro de la adquisición de saberes como aquellos elementos que permiten el conocimiento para llevarla a habilidades y de allí a la transformación de la competencia.

Por ello, y en concordancia con lo planteado, las competencias no pueden, pues, prescindir de los contenidos culturales, los saberes o los contenidos disciplinares Torres, (2008). Las competencias se viabilizan, imponiendo el modelo vigente, dándole protagonismo a la generación relevante del futuro de manera que; se pueda crear un cúmulo global de conocimiento que -a su vez- se proyecte en el ámbito cultural, social y educativo donde se desenvuelve el individuo.

2.1. Competencias docentes.

Las competencias docentes se visualizan como aquellas potencialidades que manifiesta el profesor inherente a su labor profesional, de forma que pueda brindar calidad hacia la acción académica del estudiante. De allí que es necesario que el docente pueda considerar las diversas formas de aprendizaje de los participantes, respetando sus individualidades y necesidades especiales.

Por ello, las competencias docentes deben develarse de forma clara y adecuada al sistema educativo en el que se desenvuelve. En este sentido, se infiere que las instituciones educativas llegarán a ser incluyentes cuando sus docentes se especialicen en una atención holística inclusiva para con sus estudiantes y que estos sean un verdadero apoyo al sistema educativo en general.

Sobre lo planteado Fernández (2013, p. 16), menciona que los docentes deben tener claro el “saber” que desean desarrollar en sus estudiantes de manera que, éstos puedan entender el proceso de enseñanza que se les brindará por parte de la persona especializada. En este sentido, el docente debe estar diestro y fortalecido de forma hábil en la comprensión de los procesos de aprendizaje de cada estudiante; ya que debe aceptar la diversidad que puede encontrarse dentro del aula y, es allí, donde debe comenzar a proyectar las competencias básicas o específicas para lograr la aceptación y atención de los participantes del hecho educativo.

Del mismo modo encontramos a Alegre (2010) citado por Fernández (2013, p. 16), el cual refiere diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad: capacidad reflexiva, mediadora, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y planificar.

Considerando lo planteado por los autores, se infiere que un docente, específicamente, en el área de primaria, debe poseer alguna de las capacidades nombradas en el párrafo anterior de forma tal, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueda desarrollar fluidamente y, al mismo tiempo, se considere al estudiante como un ser integral, desde el ser, hacer, conocer y convivir.

Es, entonces, que se manifiesta que, competencias docentes, son habilidades que consiente en accionar los saberes que se tiene. Cabe destacar que, hay diversas habilidades éstas se pueden desglosar en habilidades técnicas que se logran a través de las destrezas manuales, también, se tienen las habilidades cognitivas que permiten la generación de nuevas ideas por medio de la acomodación, seriación, innovación, entre otros.

Bajo el mismo enfoque está la opinión de Torres (2008, p. 18), expresa que las competencias no pueden, pues, prescindir de los contenidos culturales, los saberes o los contenidos disciplinares; ya que se viabilizan, imponiendo el modelo vigente, dándole protagonismo a la generación relevante permitiéndole crear una serie global de conocimiento que, a su vez, se proyecte en el ámbito cultural, social y educativo donde se desenvuelve el individuo.

En concordancia con lo planteado, el enfoque de competencias docentes, no es un modelo definido; ya que éste puede considerarse como la formación profesional pertinente contemplada desde la diversidad de ideas a través de la reflexión e

interpretación compartida. Por ello, es necesario que el docente conozca bien a sus estudiantes, de tal forma que, este pueda detectar las áreas a desarrollar según los intereses y sus necesidades.

2.1.1. Competencias genéricas que debe contemplar un docente.

Las competencias genéricas o, también, conocidas como básicas, se encuentran definidas, como elementos principales que debe poseer un individuo de forma esencial dentro de su praxis rutinaria. Esto le permite desarrollar su ocupación efectivamente trayendo como consecuencia el aprendizaje significativo e interactivo del estudiantado.

Por todo lo antes expuesto, Fernández (2013, p. 17), deduce que este compendio de saberes se puede contemplar bajo cuatro competencias básicas donde se visualiza la actitud, el conocimiento, el accionar, y el compartir de forma socializada lo aprendido. De allí que, se describe a continuación las competencias básicas docentes sustentada en los 4 pilares definido por Delors en 1996 en su artículo “La educación encierra un tesoro”.

a) Habilidades cognitivas a través de Internet (Conocer).

En este contexto, las competencias cognitivas tienden a ser conceptualizadas como aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función. Constituyen un saber hacer en contexto, que implican

el análisis y el manejo de problemas del entorno mediante el uso de conocimientos y manejo de recursos de la situación.

Tal definición de competencias cognitivas como "saber hacer en contexto" tiene seis problemas fundamentales:

- (1) El "saber hacer" enfatiza en lo procedimental, dejando de lado aspectos esenciales de la racionalidad humana, tales como: el entender y el comprender las implicaciones de los hechos.
- (2) No tiene en cuenta la actitud hacia el desempeño idóneo y su articulación con valores personales.
- (3) El desempeño se reduce a la acción y a resolver problemas, sin tener en cuenta la asunción de la responsabilidad por el actuar humano.
- (4) Aborda la actuación en el entorno, pero descuida o no tiene en cuenta que las actuaciones inteligentes de mayor impacto implican la transformación de dicho entorno a favor del bienestar humano.
- (5) Se asume el saber hacer de forma separada del saber conocer y del saber ser, cuando la realidad muestra que todo proceso de desempeño integra los tres saberes.
- (6) El "hacer" es muy limitado y denota interacción con objetos, dejando de lado acciones humanas interpersonales e intrapersonales. Montenegro, (2003).

Por lo antes descrito, se expresa que estos saberes o competencias se componen de proceso o instrumentos y se describen de la siguiente manera:

- **Los procesos:** son operaciones mentales generales que constituyen la esencia de la estructura y procesamiento de la información, los cuales funcionan de forma automática y son comunes a todos los seres humanos, aunque están desarrollados en diferentes grados de acuerdo con las potencialidades heredadas y las oportunidades del contexto (por ejemplo, atención, memoria percepción y lenguaje).
- **Los instrumentos:** se refieren a las herramientas psicológicas mediante las cuales los seres humanos piensan, sienten y actúan; según el contenido con base en el cual trabajan los procesos.

De allí que Tobón (2006) considera que, la integración de los saberes se debe contemplar dentro del proceso de formación del individuo; ya que a través de estos se permite desarrollar al hombre de forma global y no parcial, puesto que se forman habilidades desde el ser hasta el emprender de sus acciones.

No obstante, la UNESCO (2007) al hacer referencia al rol del docente, señala que la docencia es una profesión que requiere mucho más que vocación, y que las políticas educativas deben estar orientadas a lograr que los maestros desarrollen competencias específicas de su oficio, pero, también, una competencias ético-sociales que aluden a la responsabilidad con su trabajo y al compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Hacen referencia al profesionalismo y la profesionalidad, como dos dimensiones que constituyen la fortaleza ética y profesional de los docentes.

Considerando la descripción anterior, es de mencionar las metas estimadas hacia la educación, definiendo estos propósitos u objetivos de forma clara permitiendo la ejecución laboral del individuo, es de allí que, esta investigación se adapta a los pilares de la educación, dado que la educación debe ir construyéndose en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida cada individuo ejecuta de forma sinérgica.

b) Valora la praxis educativa (Ser).

La educación debe contribuir al desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual. Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

En un mundo en permanente cambio, uno de los motores principales parece la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad. De allí que, un docente debe manejar de forma axiológica su saber contemplando que es parte de una sociedad donde el discente es el evaluador permanente de su comportamiento dentro fuera del sistema educativo.

Por lo que, dentro del contexto educativo puede considerarse como un encuentro entre personas, o una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento; por ello, una competencia no puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso. De allí que, en ella participan docente-alumno comunidad, donde, el docente actúa con todo lo que él es como sujeto, es decir, su comportamiento está enmarcado en sus creencias, actitudes, costumbres y entorno.

De igual manera, el estudiante recibe información y la procesa de acuerdo con sus experiencias, costumbres y entorno, por ello, el proceso de aprendizaje es una situación incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores tanto en la definición de las metas como en la selección de los medios. Al docente le toca intervenir en un medio escolar comunitario complejo, en un escenario psico-social-espiritual vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores (sociales, económicos, culturales, políticos, entre otros) y condiciones.

El éxito consiste en la habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos, que más que problemas son situaciones problemáticas. Esto supone un proceso de reflexión en la acción o una conversación reflexiva con la situación problemática concreta que permitirá crear nuevas realidades, corregir e inventar. Se trata de actuar de forma inteligente y creativa.

c) Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer).

Aprender a hacer, está dirigido principalmente a la formación profesional. De la noción de calificación a la competencia. El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre operarios y técnicos y tiende a realizar la competencia personal.

Aprender a hacer implica aprender a aprender, ejercitando por parte del docente estrategias innovadoras que conlleven al estudiante a crear e innovar a centrar su atención y, por tanto, el pensamiento. Desde pequeños se debe aprender a concentrar la atención en las cosas y las personas. De allí, la relevancia de las estrategias que pueda aplicar el docente para ejercitar una memoria de manera preventiva de las informaciones momentáneas de los medios de comunicación, hay que ser selectivos en la elección de información, y ejercitar la memoria asociativa.

Es, entonces, que el progreso técnico y aplicable, por parte de los docentes que ejercen este tipo de competencia modifica -de manera ineludible- las apreciaciones que requieren los nuevos pasos de elaboración de saberes. Si a estas exigencias añadimos la de un pequeño empeño personal del trabajador, considerándose como agente de cambio innovador y transformacional, resulta claro que ciertas cualidades son muy subjetivas, innatas o adquiridas se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para

componer las competencias solicitadas; esta actitud ilustra el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos de aprendizaje.

La desmaterialización del trabajo y las actividades de servicios en el sector educativo las repercusiones de la desmaterialización de las economías avanzadas en el aprendizaje ponen de manifiesto inmediatamente al observar la evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios.

De allí, que muchos servicios se definen, principalmente, en función de la relación interpersonal que generan. El desarrollo de los servicios obliga a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponde a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre personas. El problema se plantea, también, de la formación profesional en los países en desarrollo.

Por ello, se dice que el pensamiento en el niño es iniciado primero por los padres y posteriormente por el educador y debe tener una mezcla de lo abstracto y lo concreto. El proceso de adquisición de conocimiento no concluye nunca y se amplía con las experiencias.

Sobre lo planteado Zabala y Arnau (2007:45) citado por Irigoyen y otros (2011) comentan al respecto:

Las instituciones educativas, por años se sustentan en el saber hacer en la memorización de las ideas y otros piensan que se basa en la generación de ideas.

Sin embargo, los autores enunciados declaran que el saber conocer no es un conocimiento erudito separado, por lo general, su función consiste en la adquisición de aprendizajes a través de tablas, principios, conceptos, algoritmos, en los que se aprecia esencialmente la capacidad de reproducir y no se su aplicabilidad como tal.

Cabe destacar, que el saber conocer permite obtener un conocimiento global y estratégico pero en oportunidades o en la mayoría de los casos solo se maneja el saber teórico, dejando a un lado el accionar esto trae como consecuencia la poca creatividad e innovación por parte del sistema educativo en general. Llevando este párrafo al ámbito docente, se infiere que el docente es capaz de manejar teóricamente muchos saberes, de matemáticas, español y hasta tecnología pero a solo lo maneja de forma discursiva. Dado que, al momento de transmitirlo o ejecutarlo se muestra ausente la aplicación o transmisión innovadora o creativa del saber.

En este sentido, se sustenta esta información con Sergio Tobón (2005) “la educación, requiere de comunicar los conocimientos, pero de forma ciega o aislada, sino, participativa y humana considerando las disposiciones y sus imperfecciones, sus tendencias, tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer”.

Tomando como base tal planteamiento complejo, el saber conocer se orienta a la enseñanza de la naturaleza del conocimiento y de sus tendencias tanto a la ilusión como al error, con el fin de prevenir cegueras, falsas dicotomías y reduccionismos. Por lo expuesto, se concluye que las competencias del conocer, se engloban dentro de un conjunto coordinado de recursos, que permiten al individuo accionar de forma coherente y lógica dentro de cualquier contexto. No obstante, éste saber debe movilizarse y organizarse de forma que el recurso humano se muestre eficiente en sus acciones y pertinente a la realidad existente.

Cabe mencionar, que este saber debe estar involucrado de forma interdisciplinar permitiendo que fluya como un todo para poder viabilizar lo planificado desde lo teórico para llevarlo a la praxis con facilidad y fluidez de enfrentándose el docente al ejercicio de las habilidades diarias. En conclusión el saber conocer enmarca ser holístico e integrativo.

d) Espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión (Convivir).

Es de mencionar, que se habla constantemente de cambio educativo, pero se sigue evidenciado en fracaso escolar y la apatía al aula de clase situación está que se observa por la falta del uso de estrategias o herramientas innovadora para fomentar el aprendizaje en los educandos.

Irigoyen y otros (2011), en su artículo, infieren que las transformaciones de cambio hacia la innovación por parte de los docentes así como los entes competentes de propiciar el currículo educativo suelen ser poco realistas; ya que sus planes de acción no llegan a alcanzar lo que se espera de ellos. De allí que, los que llevan a cabo los cambios pueden tener poca credibilidad, sus razones pueden ser políticamente sospechosas; las intenciones relacionadas con la mejora de los estudiantes pueden ser también dudosas y, por último, a veces el cambio también puede parecer demasiado complejo de forma que sobrecarga a los profesores requiriéndoles trabajar en demasiado frentes a la vez.

Por lo descrito con anterioridad, es necesario el intercambio social desde la innovación, creatividad y discurso tecnológico con el fin de brindarle a los docentes una visión amplia del manejo de estrategias educativa, considerando los distintos entornos académicos y sus contextos, de allí que el espíritu innovador debe ser abordado desde todas las latitudes a través de los diferentes medios de manera que se incorporen al proceso todos los entes garantes del sistema educativo en el convivir de saberes, traspasando las barreras del tiempo y del espacio.

Es, así, que la investigadora manifiesta que las innovaciones se pueden dar a conocer a través de varios métodos o herramientas, así como desde la escuela o fuera de ella. La idea principal es romper las barreras o estigma que los docentes han puesto como limitante para desempeñarse de forma asertiva dentro de su labor docente. Del mismo modo es de destacar que, la innovación a través de la socialización y el convivir puede

adecuarse con facilidad y hacerla parte de la vida de cada uno de los responsables del sistema educativo.

A manera de conclusión se expresa, que la innovación es beneficiosa cuando se lleva a la convivencia, puesto que permite que el trabajo familiar, docente, académico, recreativo fluya con facilidad dándole el uso correcto a la palabra innovación y entendiéndose que éste no es solo tecnología, sino, cualquier otra herramienta o estrategia que se utilice para incentivar al cambios y mejora de una persona, familia, ámbito educativo, laboral o país.

2.2. Competencias específicas del perfil docente.

Los docentes -en general- deben desarrollar habilidades específicas para el cumplimiento específico de su función o ejercicio. En este sentido, esta acción debe estar relacionada con el saber teórico y el saber práctico. Es decir, con el saber hacer y el saber emprender, de forma que se pueda cumplir de forma exitosa la socialización del saber con los educandos.

Por lo expuesto, es necesario develar diversas competencias específicas que debe manejar todo docente, de allí que para el caso concreto de esta investigación se estudia aquellas competencias pertinentes para el manejo del docente de primaria de forma que se pueda apoyar para desarrollar con eficacia y eficiencia su labor docente.

Del mismo modo, Zabalsa (2006), considera que el docente debe tener claro la planificación como primer lugar dentro de sus competencias específicas, así como el saber enseñar para que la demanda educativa sea productiva al sistema y a la sociedad. En este sentido, se destacan las competencias que se consideran las pertinentes para el desarrollo efectivo de la labor docente:

a) .Competencias Comunicativas.

Esta competencia, se devela como esencial para la labor educativa, como la habilidad de asimilar a través del escuchar y poder darse a entender a través de la transmisión, esto se puede generar manejando preguntas, conceptos e ideas diversas. Del mismo modo la competencia comunicativa se destaca por la habilidad que se posee para llevar a cabo un discurso de forma eficaz y efectiva haciendo uso de la comunicación asertiva.

Zabala y Arnau, (2007), el docente que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión de los estudiantes. De allí que, los autores expresan que la competencia comunicativa tal como lo aprecian los docentes en ejercicio se está estigmatizado solo porque estos consideran que ser comunicativo es brindar lineamientos a los estudiantes.

Se devela, así, que a pesar de hablar de la construcción del conocimiento así como el discurso de la innovación, se continúa ejerciendo bajo un enfoque o modelo educativo tradicional, desde el discurso; ya que los docentes brindan directrices y los estudiantes

solo repiten o manifiestan ideas cuando se les permite. Y a eso se le llama competencia comunicacional.

Sobre lo planteado, es necesario que el docente entienda que el proceso comunicacional fluya y se destaque como competencia debe sustentarse en un marco de diálogo y negociación de ambas partes. Por lo que el aprendizaje se puede generar de forma divergente y se propicia la construcción del conocimiento y generador de ideas a través del discurso oral o escrito.

Del mismo modo, se señala que la comunicación asertiva o la competencia lingüística propicia la configuración y consolidación de una triada dada que ésta incorpora la familia, la comunidad educativa y la comunidad estudiantil. Proyectándose así un compendio de ideas que fluyen de forma sistemática y armónica cuando la comunicación se brinda como el proceso participativo.

Sobre lo planteado, se infiere que la competencia comunicativa está estrechamente relacionada con la competencia cognitiva, ya que esta funciona de forma sinérgica. De allí que el lenguaje se define como sistemas de signos que se intercambian en la comunicación y el pensamiento. Este saber comunicacional es una perspectiva social que engloba lo sociocognitivo, discursivo y social.

b) Competencias de liderazgo pedagógico.

Las competencias de liderazgo pedagógico, se consideran una herramienta primordial dentro del contexto educativo; ya que esta permite que la actividad educativa

fluya de manera armónica y con el toque de creatividad e innovación necesaria para la adquisición del aprendizaje significativo y su efecto en los educandos.

Sobre lo planteado, la formación del docente para ampliar su liderazgo participativo, activo y pedagógico -dentro de las aulas de clase- debe sustentarse en la innovación y creatividad. De allí que se construye el marco de formación electrónica, hoy vista como la tecnología de información y comunicación TICs. De manera que, el docente pueda apoyarse en estos insumos para activar la pedagogía tradicional y enmarcarla dentro de la modernización e interés colectivo de los estudiantes.

Al respecto, Coll & Bustos (2008), afirman que el papel de un líder educativo que contemple la tecnología como parte de sus estrategias pedagógicas es beneficioso para el proceso educativo. De allí que los autores hablan de los líderes proactivos con visión al cambio y a los paradigmas pedagógicos innovadores, a través de las aulas virtuales y sus diversos materiales.

Estas estrategias de construcción del conocimiento, permitirán al líder de aula ejercer su función pedagógica de forma amena, innovadora y creativa develando así otras fuentes de aprendizaje y de realimentación educativa. Es por ello que, la vida del docente se sustenta en la producción de métodos de enseñanza que estimulen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para Padilla y otros (2013), en su artículo citan a Daura (2011), el cual manifiesta de forma textual que *"es importante que el sujeto que aprende se esfuerce por ser*

estratégico, también, lo es la estimulación que puede efectuar el agente de enseñanza por medio de las acciones que lleve a cabo" (p. 79).

Se vuelve necesario que el docente líder desarrolle dinámicas de acción que permitan integrar de forma divertida, recreativa, dinámica, innovadora, tecnológica el saber, de tal forma que, los estudiantes se sientan motivado con el contenido que se les brinda en los periodos de clases, así como la formación integral y el uso de las Tics o aulas virtuales como herramienta de apoyo para la adquisición de los saberes.

En este sentido, para López y Chávez (2013), el docente líder debe hacer uso de su pedagogía dentro del aula de clase, teniendo como norte el uso de las Tics y, para ello, por lo mínimo debe poseer conocimientos tres áreas las cuales se destacan en:

- Conocimiento teórico pedagógico sobre las principales corrientes educativas, sus características, alcances y posibilidades.
- Conocimiento metodológico y didáctico para la integración adecuada de la tecnología a través de estrategias de enseñanza específicas.
- Conocimiento tecnológico básico, que no especializado, para identificar el alcance de las aplicaciones elementales y sus posibilidades de integración en los planes y programas de estudio.

Considerando lo planteado, el líder pedagógico debe centrar sus prácticas en la enseñanza creativa y satisfaciendo las necesidades del estudiantado a través de la innovación y herramientas tecnológicas. Del mismo modo, se debe incorporar o ampliar

la diversidad a través del uso de las vías digitales haciendo extensivo las habilidades y conocimientos educativos.

Para concluir, se infiere que las competencias de liderazgo pedagógico son elementos necesarios para la adquisición efectiva del aprendizaje y es de relevancia para el diseño de los ambientes de aprendizaje y que su efecto dentro de los espacios académicos del nivel de primaria.

c) Competencias cognitivas.

El concepto competencia en términos de desempeño hace referencia a las competencias como características personales subyacentes, que soportan el desempeño superior. La competencia se concibe asociada al desempeño idóneo de un rol.

En este sentido, una ocupación (cargo u oficio) se despliega en un conjunto de roles, tales como: administrador, líder, motivador, negociador, planificador, diseñador, entre otros. El desempeño idóneo de cada rol está asociado a una o más competencias, tales como: pensamiento analítico, pensamiento estratégico, capacidad de negociación, impacto e influencia, pensamiento creativo, entre otros. Vemos, entonces, a la competencia como unidad diferenciada del desempeño o como características personales subyacentes.

La evaluación de las competencias son necesarias, puesto que esto permite evidenciar si se está brindado de forma correcta su ejecución, del mismo modo se está buscando la complementariedad y multidisciplinareidad de forma funcional para una

competencia que va a ser accionada por un individuo que ha concretado dentro de sus metas la habilidad y la destreza de un saber.

Cubeiro y Fernández (1998), define la evaluación de competencia como un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño profesional de una persona con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia en relación con un perfil profesional e identificar aquellas áreas de desempeño que deban ser fortalecidas, utilizando la formación u otros medios, para llegar al nivel de competencia requerido.

De allí, que la competencia cognitiva se observa como un recurso metodológico complementario en la valoración de la habilidad permitiendo calificar cada competencia asociada a un cargo según su impacto sobre los propósitos y metas establecidas que el mismo debe lograr, como “importante” y “complementaria”. De esta manera, el diagnóstico resulta más preciso, porque no es lo mismo una brecha considerable en una competencia importante para el cargo, que en una competencia complementaria.

En cuanto a la evaluación de la competencia cognitiva, según Santos (2000), requiere de recursos y estrategias más complejas como pueden ser, entre otras, resolución de casos, simulaciones, entrevistas, debates, informes, ensayos, puesta en práctica de lo aprendido en situaciones reales.

Considerar, además del producto, el proceso interior del aprendizaje en el cual tiene lugar la apropiación del conocimiento, proceso que requiere de la creatividad y de la racionalidad reflexiva; ya que se establecen relaciones entre los nuevos conocimientos y los saberes anteriores que el estudiante posee. Se trata del aprendizaje significativo en tanto el estudiante atribuye significados a lo que debe aprender, a partir de lo que ya conoce. Para evaluar este tipo de competencias es necesario tener en cuenta los siguientes elementos de evaluación, criterios, calificaciones y programas de formación.

La competencia cognitiva en la vida docente es indispensable como factor primordial de cambio. Por eso, se debe considerar necesario su ejecución a través de su práctica y desarrollo rutinario que debe incorporar el docente dentro o fuera de las aulas de clase con el fin de formar seres creativos, innovadores y con orientación al cambio.

Sobre lo planteado, para Hernández (2001) las habilidades cognitivas se pueden clasificar en básicas y superiores. En este sentido, las básicas son consideradas como centrales y ayudan a construir las habilidades cognitivas superiores y pueden ser utilizadas en diferentes momentos del proceso de pensamiento y en más de una ocasión.

Cabe destacar, que las competencias cognitivas no tienen una clasificación única u organizativa de forma sistemática, sino de forma contraria se desglosa dentro de una gama amplia de saberes que conforman un todo hacia la complejidad del pensamiento tal y como lo destaca Morín (2003) considerando que las competencias cognitivas se construyen a través de 3 grandes elementos que se describen a continuación.

- **Pensamiento complejo.**

Es un término nuevo que surge con la compilación de varias teorías que hablan de la cognición y asimilación y acomodación del conocimiento. En este sentido, se puede hablar que al sistematizar estos saber a través de diversas técnicas permiten llegar a una integralidad del conocimiento y es allí donde se puede interpretar como la complejidad de la manera de pensar y, por tanto, de actuar.

Por lo cual para Santos (2000) lo entiende como la comprensión holística de la realidad y esto permite reforzar y establecer, de manera clara, la estructura analítica general y no de forma segmentada o disgregada, este busca la concreción del todo para visualizarlo desde un todo, entre el todo (que está en cada parte) y sus partes (sabiendo que cada parte está también en el todo).

Considerando lo planteado es de reflexionar cómo se observaba a través de la gestáltica estructura holística, donde se habla de lo general del todo. O la sumas de las partes para la complementariedad del Holo.

Esto permitirá comprender los proceso investigativos, educativos y laborales que son parte de los contextos socioculturales del individuo.

El término de complejidad es visto como la construcción de varios elementos asociados al saber que la accionarse presenta un cumulo global e integral de un fenómeno

o elemento a analizar. Del mismo modo, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Su mayor dificultad es que debe afrontar la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción.

Para Morín (1996) citado por Santos (2000), lo expresan como el crecimiento de la complejidad operado en el cerebro del "homo sapiens", merced al paso de la hominización a la humanidad, correspondería a un nuevo salto cualitativo, el de la hipercomplejidad.

De allí que, la complejidad del pensamiento es fundamental para la aplicación de los procesos de enseñanza aprendizaje; ya que al ver el aprendizaje como un todo se puede llegar a abordar de manera multidisciplinaria y transdisciplinaria el conocimiento y, por tanto, la producción científica que se tenga de este. Por lo cual es de destacar que este proceso ayuda a fortalecer las competencias cognitivas que debe poseer un docente tutor.

- **Pensamiento analítico.**

Para Nava y Mena (2012), el pensamiento analítico tiene una larga historia, desde los griegos Confucius el Buddha, pero ha tomado su verdadero auge cuando ha podido ser transmitido e influenciar la organización material de las sociedades, es decir, con el capitalismo. De allí, lo consolidan como aquella parte del pensamiento que permite discernir entre los elementos que se deben considerar pertinente y aquellos otros que se

deben disgregar para no perturbar los procesos del fenómeno que se desea analizar; permitiendo la combinación de saberes para abordar la realidad de forma efectiva.

De allí que las posibilidades que debe tener el pensamiento analítico es establecer reglas de lógicas para enfrentar una situación o un problema tanto físico como teórico, para poder resolver ese problema mediante el uso del razonamiento lógico a través de herramientas como puede ser el uso del método científico, donde se utiliza el método cuantitativo tomando en cuenta el ordenamiento del mismo para su aplicación.

Por lo tanto, al hablar de competencias cognitivas, los expertos suelen destacar el pensamiento analítico; y es que realmente la capacidad de pensar parece estar subutilizada en el ejercicio profesional. Se podría añadir otras modalidades de pensamiento que, también, constituyen competencias precisas en muchos aspectos del sistema educativo; por ejemplo, al pensamiento sistémico, al divergente o a la capacidad de síntesis.

El pensamiento analítico, según Morín (2000), actúa mediante la separación del todo en partes; partes que son identificadas o categorizadas, es decir, se les asigna "entidad propia". Esto quiere decir que, a pesar de que la realidad es indivisible, la mente analítica separa esta totalidad en partes aisladas. El pensamiento analítico es inherentemente dualista, separador y diferenciador: la entidad que yo soy queda escindida de la totalidad que era antes del análisis.

De igual forma, para Nava y Mena (2012), el pensamiento analítico ha dividido y separado el todo en partes, después de que estas partes hayan sido nombradas y cargadas de significados, es la función lógica de la mente la que se encarga de establecer las relaciones entre las entidades separadas. Es decir, una vez que el yo ha sido definido e identificado, la lógica trata de establecer las relaciones entre este yo y el medio.

El pensamiento analítico sitúa los mecanismos naturales y de vida colectiva en sus propios campos, físicos y sociales. Esta forma de pensar es perfectamente compatible con la analogía o con la alegoría, lo que permite al símbolo de guardar su consistencia propia de representación, de evocación, de fuerza espiritual, sin ser materializado. Solamente no puede coexistir con la magia.

Tomando en cuenta la opinión de Alles (2005), es la capacidad de entender y resolver un problema a partir de desagregar sistemáticamente sus partes: realizando comparaciones, estableciendo prioridades, permitiendo la interrelación y la complementariedad de la información para la unión del análisis crítico y documental.

Se puede entender como el poder de disgregar, en pequeñas partes o identificando sus implicaciones pasó a paso. Incluye el contenido para organizar sistemáticamente las partes de un problema o situación, realiza comparaciones entre diferentes elementos o aspectos y establecer prioridades racionales. También, incluye el entendimiento de las secuencias temporales y las relaciones causa-efecto de las acciones.

Al describir la autora los comportamientos cotidianos, en relación con la comprensión de situaciones o problemas y sus causas y consecuencias, considera los siguientes: recopila información compleja de manera ordenada y sistemática, y establece diferentes relaciones entre los datos obtenidos, logrando descubrir problemas que no habían sido detectados.

Permanece atento a todos los cambios del contexto; observa y examina cada aspecto y establece relaciones entre los datos que obtiene, que la dan una base de información para planificar su estrategia de trabajo. Comprende sistemas de alta complejidad, los descompone en sus diversas partes y establece relaciones entre los diferentes subsistemas.

Identifica cadenas de acontecimientos, los hechos, las causas, las consecuencias que llevaron a un problema y puede generar soluciones acertadas para resolverlos. En el momento de analizar un problema reconoce las situaciones preexistentes y propone diferentes alternativas, teniendo en cuenta las consecuencias y el impacto de cada una de ellas. No se queda en los aspectos evidentes del problema, sino que busca las causas profundas de los mismos para tomar acciones preventivas. Relaciona información de alta complejidad y logra desarrollar nuevos conceptos para elaborar propuestas preventivas. Elabora informes precisos y fáciles de comprender, interpretando y simplificando la complejidad de la información que maneja para que pueda ser utilizada por hacia la formación del saber.

Comprende –perfectamente- los procesos relacionados con su trabajo y con otras áreas de la organización y, fácilmente, detecta la existencia de problemas en los diversos sectores de la empresa.

Percibe una situación compleja desagregándola en pequeñas partes, y emplea un enfoque integral en el análisis de la información. Recopila información relevante, la organiza de manera sistemática, realiza comparaciones entre los diferentes elementos y establece prioridades.

Vislumbra, perfectamente, las relaciones entre los acontecimientos y los hechos, las causas que ocasionaron un problema y las consecuencias de las acciones. Documenta información relevante y compleja, utilizando un lenguaje claro y sencillo y especificando sus conclusiones con herramientas, tales como: esquemas, tablas o modelos que explican los acontecimientos examinados.

Identifica relaciones de causa-efecto complejas, trabaja con hechos, datos concretos y puede reconocer las tendencias. Presenta propuestas muy elaboradas para hacer frente a las situaciones o problemas planteados, analiza detenidamente las posibles consecuencias de las mismas antes de implementarlas.

- **Pensamiento Conceptual.**

El pensamiento conceptual aquella habilidad para identificar vínculos que deben asociarse contextos que no están perceptiblemente vinculados y contruidos por conceptos o modelos; así mismo, para identificar los puntos clave de las situaciones complejas. Incluye la utilización de razonamiento creativo, inductivo o conceptual. Tiene por finalidad comprender las esencias de la realidad para poder hacer transmisiones de nuevos saberes.

Del mismo modo, Acevedo (2015), el pensamiento conceptual comienza en la acción, los conceptos se descubren en la acción. Por ello, es que los pasos de la filosofía de la acción que es el Unicismo comienzan en la acción, van al análisis y descubrimiento de los conceptos y vuelven a la acción a través del pensamiento científico.

El autor manifiesta que, al expresar las ideas de forma real deja de ser una fantasía para afianzarse en una realidad técnica y comprobable. Cuando la realidad se encara conceptualmente investigando su atributo, se forma ineludible al hallar los fragmentos que completan el todo de las partes y de allí la concreción del concepto.

Considerando lo antes expuesto, Acevedo (2015) enuncia que, el pensamiento funcional aplicado a los conceptos. Permite dividir conceptos muy abstractos en conceptos más operables que permiten comprenderlos para aplicar, cuando esto se logra se habrá llegado a integrar un concepto en la acción lo que permite a partir de allí

establecer categorías de acciones que responden al mismo concepto y, con ello, economizar esfuerzos para adaptarse a la realidad.

El pensamiento conceptual posee un valioso contenido de independencia, ya que involucra lo que desea mostrar a través de un compendio estructurado y, específicamente, vinculado a las realidades o contextos que se desean estudiar o desarrollar. De allí que, se puede labrar un complejo camino desarrollando diversos saberes y pensamiento para optimizar la conceptualización de una realidad.

Al respecto, Acevedo (2015) describe el pensamiento conceptual como la función de comprender la realidad en su concepto para desarrollar acciones adaptativas al medio a partir de ellas. Sólo se puede destinar si se tiene el concepto de lo que se conduce. Uno puede ordenar con un método, pero sólo puede organizar si tiene el concepto de lo que estructura.

De acuerdo con el mismo autor, es alcanzar diversos elementos que le permiten establecer la meta o fin del fenómeno de manera real y concreta brindando un horizonte conceptual y científico de la realidad a estudiar.

El pensamiento conceptual es el uso del raciocinio innovador, conceptual o inductivo aplicado a concepciones efectivas para la construcción de conceptos innovadores y nuevos. Del mismo modo, cuando el individuo bloquea por alguna razón el

pensamiento conceptual pierde de vista la globalidad del problema y no puede hacer foco en la solución de los problemas reales en que actúa.

Para Alles (2005), es la capacidad de alcanzar un contexto o fenómeno uniendo sus partes, viendo el problema global, realizando una sinergia entre diversos compendios cognitivos que permiten la generación de nuevos temas que subyacen ante la complejidad del fenómeno. Al referirse la autora a los comportamientos cotidianos frente a situaciones o problemas de alta complejidad que requieren capacidad de análisis y síntesis enumera los siguientes: Identifica con facilidad problemas que no han sido detectados, analizados, estudiados o expuestos en alguna teoría.

Aquí, se relacionan diversas situaciones con diferentes hechos y datos, y logra encontrar una nueva visión del problema. Descubre relaciones entre datos complejos de áreas relacionadas entre sí.

Cuando identifica un problema de alta complejidad, desarrolla y experimenta nuevos y diversos conceptos o hipótesis para resolverlo. Soluciona situaciones poco definidas que requieren un alto grado de creatividad.

No obstante, se conduce con notable naturalidad en el manejo de grandes cúmulos de información, estableciendo relaciones complejas expresadas con claridad, contribuye, con ello, a la resolución de los problemas en el menor tiempo posible.

d) Competencias de evaluación y control educativo.

La competencia de evaluación como control educativo, es entendida como un elemento primordial dentro del ejercicio docente. De allí que, se entiende la evaluación como un proceso integral dentro de los contextos educativos que permiten evaluar aspectos importantes desde lo cualitativo o lo cuantitativo no actuando de forma especulativa sino integral, sistemática y continua.

Sobre lo enunciado, el docente debe ser un ente recíproco a los procesos de evaluación constante de forma que, éste permita el replantear ideas y estrategias para mejorar las fallas existentes. Es por ello que, se debe tener presente que en todo proceso de evaluación se examina la complejidad del objeto a ser evaluado. Dejando ver que la evaluación es una habilidad extendida dentro de los contextos escolares.

Por otra parte, se propone que la evaluación se conciba como un elemento transformador donde fluya el diálogo y la mejora del proceso académico de los participantes. De esto se desprende que el diálogo permite generar la comprensión y calidad del proceso; ya que se puede establecer acuerdos para la optimización del proceso.

Por tanto, la experiencia de evaluar envuelve al individuo dentro de un contexto de reconstrucción y este no debe estandarizarse por una calificación o una misma visión es necesario que se maneje la conducción pertinente para la reconstrucción del accionar no solo en lo profesional sino en lo personal y social.

Se desprende, entonces, la idea de que las prácticas de evaluación, muchas veces, conllevan a la homogenización de los individuos en el comportamiento académico bajo un estándar de calidad y determinando su potencial creador, innovador o de competencia por un número o perfil determinado sin considerar que este debe ser considerado como abierto y flexible.

Lo expuesto se confronta con lo expresado por Barrón (2005) el cual manifiesta en su artículo que, el docente de aula debe considerar la evaluación como parte integral del proceso académico y -a su vez- este debe ser independiente de estándares rigurosos o complejos. Sin embargo, es de señalar que la evaluación es de carácter profundo y, por ello, no se puede trabajar bajo un solo paradigma o visión se debe ver de forma integral considerando tanto lo cualitativo como lo cuantitativo del proceso del individuo y su evolución y no sustentarse en lo mero superficial.

Así las cosas, la competencia de la evaluación y control educativo que debe manejar un docente debe esgrimir como estandarte para la mejora de la calidad del individuo, y que este fluya como un ser integral y holístico. Del mismo modo, se infiere que la evaluación es un hacer particular del sistema escolar en todas las modalidades de aprendizajes y, esta hace que, la evaluación se proyecte como un sistema democrático de realimentación, por lo tanto, emerge como un proceso activo y no de frustración.

Considerando lo expuesto, (Kemmis, 1993 p. 67) citado por Barrón (2005), la evaluación como proceso evolutivo y de reconstrucción del conocimiento debería comprender lo que sucede en el mismo y reflexionar sobre los posibles cambios. De allí,

entonces, cabría preguntarse: ¿Cómo conciben la evaluación en el aula docentes y alumnos?; ¿cómo la concibe la institución?, ¿a través de qué mecanismos se intenta evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje: las prácticas de los docentes y los alumnos; las metodologías y la evaluación?

Por lo cual, es de señalar que, la evaluación se considera un instrumento de auto crecimiento dentro de las aulas de clase para que este permita rectificar sobre el hacer y accionar de todo los entes que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin único de busca la optimización del evento académico sin descalificar ningún mérito del estudiantado. Considerando lo expuesto, se infiere que a medida que el proceso de enseñanza se brinda de forma participativa y democrática se propicia la autonomía intelectual del estudiante.

A manera de conclusión, se debe considerar lo expuesto por los autores antes mencionados y reflexionar que el proceso de enseñanza - aprendizaje se sustenta en la integralidad del saber ser y hacer, por lo cual no es solo que se debe demostrar un mero valor etiquetando el aprendizaje. Por lo cual se debe valorar el proceso y la asimilación de la información que reflejan estos procesos apoyado en la evaluación formativa sin dejar a un lado la sumativa como valor agregado al esfuerzo y producción intelectual del educando.

Por ello, se debe manejar una visión constructivista donde el saber ser es lo primordial y se visiona una perspectiva holística e integral sin dejar a un lado la articulación con los principios teóricos pertinentes a la conducción, pero no visto como un

recetario, sino como un emprender a la acción encaminada y logro de los objetivos favoreciendo el proceso de socialización y aculturación del sistema educativo.

2.3 Teorías de aprendizaje.

Es necesario enunciar que, al consultar estas teorías, se brinda un recorrido metodológico para apoyar al docente en su accionar académico y dejar claro que postura pedagógica manejan para hacer llegar el saber a los estudiantes y si ésta incide en el rendimiento académico que los discentes llegan alcanzar. Para ello, se mencionan las siguientes:

a) Teoría tradicional.

Este tipo de paradigma, se sustenta en considerar al participante como un depósito el cual, solo se le abona conocimiento el docente propicia únicamente la memorización de conceptos sin permitir el análisis, la concreción, estructuración y divulgación del conocimiento. De allí se disgrega el conocimiento empírico de forma calificada, solo se ve el conocimiento de forma aislada separada de las partes integrativas del ser.

En posición a lo planteado, es evidente que, este método pedagógico no se considera el más pertinente para la formación académica del estudiante de hoy; ya que no cumple con las necesidades e intereses que se describen dentro de las aulas y, por consiguiente, su evaluación es limitativa, ya que solo se busca el resultado y no el proceso del evento a desarrollar para la adquisición del conocimiento.

Sin embargo, es necesario clarificar que hoy esta metodología sigue siendo ejercida de forma natural en las aulas de clase y se observa como un método generalizador del aprendizaje trayendo esto como consecuencia apatía por parte de los estudiantes a la integración de los saberes y su satisfacción por parte de los educandos.

b) Teoría Conductual.

Esta teoría se orienta hacia el control de la conducta del estudiante, sustentándose en los eventos observados los cuales se definen como estímulos respuesta considerándose predecible durante el comportamiento académico del individuo. Es por ello que, se expresa que es un método que asociado a estímulos por parte del docente hacia el discente.

Sin embargo, se destaca el aporte que éste brinda al ámbito educativo como es la relevancia de controlar y modificar conductas a través del manejo de los hechos que se encuentra en el contexto o entorno, estos cambios son vistos como aprendizajes de habilidades programadas.

Sobre la base de lo planteado, se destaca la postura del docente dentro de este paradigma o modelo educativo el cual se recalca por la modificación de conductas que el docente proporciona como estímulos oportunos hacia el estudiantado. Se considera que, este modelo suele ser efectivo si el maestro induce al aprendiz a modificar de forma

asertiva, practica el conocimiento de éstos, en conclusión, se determina que el docente modifica conductas de forma positiva o negativa del saber.

Sobre lo planteado, se asume que el docente condiciona el aprendizaje a través del reforzamiento en los participantes, es decir, que enseña de manera programada o metodológica sobre la base de lo que el docente considera pertinente para el desempeño del estudiante y este método es muy común no solo en el ámbito académico, sino profesional y laboral y adaptado como el adoctrinamiento de conductas positivas educativas.

Se puede inferir que, este método, a pesar de brindar aportes significativos al sistema de preparación y capacitación del estudiantado, no es el más conveniente de forma pura para la preparación de un ser pensante, innovador y creativo como hoy lo demanda el sistema educativo.

c) Teoría constructivista

Este paradigma maneja la visión sobre la base de la producción del conocimiento y plantea que el estudiante puede construir según sus intereses su propio saber a medida que interactúe con su entorno y con los elementos que lo rodean. Cabe destacar que, dentro de este método el estudiante establece su propio ritmo de aprendizaje y éste es respetado por el docente.

En consecuencia, se considera pertinente enunciar que el estudiante o participante no necesariamente debe interpretar el constructivismo como descubrimiento, simplemente, como la producción de un saber, su divulgación y la transformación de su conducta o aprendizaje para fortalecer su deber o acción educativa, social, económica, entre otras.

Es importante señalar que la teoría conductista se desarrolla a través de una participación activa, por lo que no es memorístico, por el contrario, fluye a través de los aprendizajes previos o interpretación que le da el estudiante según sus intereses y necesidades como una suma de saberes para la resolución de problemas que se puedan presentar.

El aporte que brinda esta teoría al ámbito educativo y, en especial, a esta investigación consiste en la elaboración y diseño de conocimientos nuevos y estratégicos, con el fin único de facilitar el proceso de aprendizaje; ya que la enseñanza suministrada por el profesor se asimila se interpreta y se fortalece con las experiencias previas del discente. De allí que, se cree que utiliza este tipo de modelo para la resolución de problemas de forma coherente, practica y sobre todo significativa.

d) Teoría Significativa

Este paradigma o teoría se sustenta en la construcción a través de las experiencias gratas o no tan gratas que vive el estudiante o el individuo en general. Por lo cual se le sugiere al docente conocer a profundidad la estructura cognitiva del estudiante de forma

tal que, se pueda brindar las herramientas metacognitivas necesarias para la asimilación y acomodación del conocimiento.

Lo anterior conlleva a inferir que el aprendizaje significativo no se brinda a la estudiante con carácter de imposición, sino de forma contraria este fluye y se desarrolla según los intereses o necesidades del educando. Considerando lo planteado se menciona a Ausubel (1968) el cual fue el precursor del aprendizaje significativo y la relevancia de éste dentro del sistema educativo para estimular y transformar el conocimiento personal y académico de los estudiantes que hacen vida dentro de los ambientes de aprendizajes.

Sobre la idea de lo planteado, el aprendizaje significativo se puede entender como la destreza o habilidad de desarrollar algo dentro de una sociedad o de un sistema metodológico de educación, muchos elementos condicionan la asimilación de este método y tiene que ver con la forma o técnica con que se lleve a cabo al igual que los contextos que se brinden para propiciar el aprendizaje. Esto implica características personales, recursos entre otros que repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes.

Ante lo descrito, Chance (2001), expresa que, la definición de aprendizaje significativo se maneja desde varias visiones, sin embargo, todas coinciden en que una de sus principales funciones es permitir que el estudiante según su experiencia satisfaga su saber y su emprender considerando todo lo aportado de forma sistemática y metodológica por el contexto educativo.

En este sentido, no se puede dejar por fuera la relevancia que brinda Ganér (2002), con las teorías múltiples; ya que éste las muestra como la disposición que tiene el individuo de desarrollarse en diversas áreas y se denota como actividad que permite transformar el accionar del individuo según su asimilación y facilidad para ejecutarlo o desarrollarse dentro de un contexto general hasta llegar a lo más específico.

Ante todo lo expresado, se destaca que estas teorías brindan aportes sustanciosos al docente, de tal forma, que este puede entender las falencias que se presenta dentro del rendimiento académico de los estudiantes, dejando entre ver, si éste surge por la metodología utilizada por el maestro o por factores de aprendizaje externo que repercuten en el rendimiento académico de los escolares.

2.4. Rendimiento académico.

El rendimiento académico se puede interpretar como la respuesta a los diversos estilos de aprendizajes asimilados por los estudiantes, así como la de desempeñar el saber o la información dentro de los contextos de aprendizaje. Considerando lo descrito, se considera pertinente citar a Alonso y Gallegos (2000) citado por Pérez y Guerrero (2010, p. 3) los cuales infieren que; el rendimiento académico se puede representar a través de diferentes estilos los cuales se mencionan y desarrollan a continuación:

- ✓ El **estilo activo** muestra como principales conductas al momento de aprender la animosidad, la improvisación, la búsqueda y el descubrimiento de novedad, el riesgo y la espontaneidad. Como otras características de conducta se encuentran la

creatividad, la generación de ideas, la vitalidad, el aprovechamiento de la experiencia, el protagonismo, la participación, la competitividad, entre otras.

- ✓ El **estilo reflexivo** cuenta en su perfil con conductas de receptividad, ponderación, análisis, exhaustividad y toma de conciencia, y entre las otras menos centrales pero presentes en él, la observación, la identificación de pequeños detalles, la elaboración de argumentos, la previsión, la habilidad para redactar informes y la prudencia.
- ✓ El **estilo teórico** muestra dentro de las principales características la lógica, la metódica, la objetividad, la criticidad y la estructuración en las acciones. Por otra parte dentro de las demás características se identifican la disciplina, la planificación, el orden, la síntesis, el perfeccionismo, la hipotesisación, la elaboración de modelos, la formulación de preguntas, la racionalidad, la inventiva y la exploración.
- ✓ En cuanto al **estilo pragmático**, las cinco principales características dentro de sus repertorios de aprendizaje se hallan la experimentación, la practicidad, el dirigirse a situaciones y a personas de manera directa, la eficacia y el realismo; y dentro de las otras características el tecnicismo, la búsqueda de utilidad y funcionalidad, la planificación, la objetividad, la seguridad en las acciones, la organización de situaciones y condiciones, la actualización permanente, la propuesta de soluciones a problemas y la aplicación de lo aprendido.

Atendiendo la complejidad de lo expuesto, el rendimiento académico no es un tema fácil de abordar; puesto que se presume que el estudiante debe contar con diversas

estrategias que le permita poner en práctica su accionar académico y personal de manera que éste se desempeñe efectivamente dentro de los contextos educativos demostrando su saber de forma clara y pertinente.

Manteniendo la idea anterior, se infiere que hay variadas opiniones sobre el tema, ya que en diversas publicaciones científicas se devela la opinión; tanto de los docentes como de los estudiantes los cuales aceptan que la discrepancia que se dan en el rendimiento académico y el sistema educativo obedece a problemas personales, otros intelectuales y otros tantos emocionales. Por lo cual se debe tener sumo cuidado al emitir algún juicio al respecto.

Sin embargo, estudios científicos sobre el tema de rendimiento académico han sido predictivos, puesto que, a través de ellos se ha divulgado que estudiantes que mantienen un bajo rendimiento en sus primeros años de escuela son propensos al fracaso escolar por lo sucesivo. De igual forma, sobre esto, también, hay posiciones encontradas; ya que en otros tantos artículos se aprecian manifestaciones que infieren que las aptitudes se consideran un elemento pobre de medición a largo plazo para predecir el rendimiento académico de cualquier estudiante.

Bajo el mismo enfoque paradigmático, se manifiesta que los factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes son difíciles de detectar con precisión; ya que estos pueden ser variables y dependerán de la aptitud y contexto en el cual se desenvuelve el individuo, no obstante, la investigadora se ha centrado en varios

elementos los cuales considera relevante dentro de la actuación académica de los docentes y su efecto en el saber de los estudiantes.

2.4.1. Dinámica pedagógica del docente.

El docente, es considerado como el formador de formadores, el promotor de saberes que ayuda, motiva y brinda al estudiante de manera amena y sensible y pedagógica. En este sentido y considerando lo expresado, se asume que el docente debe manejar unas características particulares para que este emprender se logre con éxito y de allí se deslindan las siguientes competencias o elementos.

a) Aceptación pedagógica

El docente debe mantener una postura abierta flexible, dinámica y propicia para la participación estratégica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Considerando siempre que la figura central es el alumno, por ello, el docente debe innovar constantemente su accionar dentro y fuera de los contextos educativos.

Por lo enunciado, para Castillo (2008), el docente debe contar con empatía y para la acción docente considerando que debe promover el conocimiento como parte de la vida y no como una obligación para el estudiante. En este sentido, el docente debe manejar el constructivismo de forma teórica y práctica para generar el conocimiento significativo e interactivo dentro de las aulas de clases.

Por lo señalado, la mencionada autora cita a Vygotsky, como autor de la interacción social del estudiante con su entorno y adultos. Considerando que, el niño aprende jugando e interactuando de forma armónica con sus pares y otros a través del lenguaje como base de la estructura del pensamiento del sujeto.

De allí que, es necesario que el docente se vislumbre como ente emprendedor empático con el sistema que representa, brinde demostraciones de ser un servidor educativo que coordina, supervisa, controla, genera conocimiento y evalúa saberes de forma participativa y democrática para la formación integral del educando.

No obstante, el docente debe manejar el saber tecnológico debido a que, este es el que impera en las generaciones educativas actuales. En este sentido, el pedagógico debe ser empático hacia esta competencia para poder participar de forma activa dentro de los contextos tecnológicos los cuales son prioritarios para los estudiantes de los distintos niveles sistema educativos.

b) Autoestima del docente

La teorización de centrada de autoestima del docente se encuentra diversa según opiniones encontradas por diferentes autores, sin embargo, es de mencionar que, la autoestima docente se vislumbra como aquellas características efectivas y otras no tan efectivas vinculadas a su labor profesional lo cual permite manejar una visión clara de lo que el docente le llama autoestima competitivo.

En este sentido y manteniendo la idea anterior, se tiene la opinión de Miranda (2005), donde expresa a través de su artículo que, el autoestima del docente se ha visionado más allá del ámbito científico para ser parte de una sociedad integral. Así mismo considera que, no existe una definición única para abordar el “ser” del docente, sin embargo, se establece una búsqueda constante para definir el compromiso intelectual, emocional y práctico que debe poseer un docente tanto en los contextos educativos como fuera de ellos.

Por lo expresado, se deslinda la siguiente interpretación: el docente debe poseer el carisma para ser aceptado y respetado, generar un ambiente de confianza de ayuda y deseo de superación hacia aquellos que le reciben y esperan con expectativas de cambio y, a través de este intercambio continuo de vivencias ser capaz de modificar conductas y propiciar admiración hacia la labor que realiza.

Consecuentemente, se observa el concepto de autoestima como dinámico cambiante y que se mantiene en constante evolución manifestándose en el presente y futuro con valores agregados a su ejecución. De allí, también, se infiere que la autoestima docente se refiere al aspecto socioemocional que la comunidad educativa y el mismo docente se hacen de su comportamiento profesional.

Lo planteado considera que la autoestima quedaría reseñada al aspecto emocional sobre las percepciones de sí mismo manteniendo un cambio permanente que se refleja en

una auto competencia, socioafectiva que impera a través de la estima, la imagen la autorrealización, el auto concepto que el docente tiene de sí mismo. Por ello, se expresa que el docente va construyendo y reconstruyendo sus acciones a través de las experiencias.

No obstante, la investigadora infiere que la autoestima del docente es objeto de un profundo análisis dado que entran factores como la motivación la personalidad la relevancia social, la autovaloración, la autocorrección, su accionar discursivo, interpersonal y personal que mantiene dentro y fuera de los espacios académicos y que de una u otra forma pueden llegar a incidir en el rendimiento académico de sus participantes.

Asimismo, se expresa que la autoestima del docente, si no es canalizada de forma correcta, puede conllevar a un manejo de emociones errados, manifestándose posteriormente como la baja autoestima y a su vez esto puede estar relacionado de forma directa con el estudiante y su percepción hacia la asimilación de información académica, personal y social. Logrando en ellos una asimilación errada de la realidad y, por consiguiente, un bajo rendimiento educativo dentro de sus vivencias escolares.

Del mismo modo Miranda (2005, p. 3), expresa que la autoestima se puede formar a lo largo de toda la vida y cada persona está en condiciones de hacerlo. El educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos, reflejándose como un modelo en su desarrollo posterior. De allí que, la sociedad ha asumido que el profesorado, además

de las familias, tiene la tarea y la responsabilidad de formación de la personalidad de las nuevas generaciones y no se limita a transmitir conocimientos.

Atendiendo lo dicho, la autoestima del docente debe estar equilibrada, ya que es parte de su accionar pedagógico y ésta se ve divulgada de forma social, por ello, debe establecer ciertos criterios de integridad, seguridad y su personalidad y actuaciones; ya que esto repercute de una u otra forma en el estudiante y su vinculación con las clases.

Dentro del contexto educativo, el docente debe llevar claro que su formación inicial debe estar en constante desarrollo y preparación. De forma tal que, se pueda crecer como profesional. Dado que es un factor imperante para los resultados académicos de los estudiantes y el autoestima de los niños, niñas y adolescentes, dado que la autoestima se vinculada directamente con el pensamiento del sujeto y, por tanto, su accionar.

Lo anterior conlleva a inferir que, la autoestima se debe reflejar de forma positiva y placentera por parte del docente, siendo este el ejercicio diario, ofreciendo así el desarrollo eficaz dentro de su labor educativa, de allí la reflexión sobre su carácter, carisma y apreciación personal dentro o fuera de los contextos donde se desenvuelve y propicia el conocimiento integral de los educandos.

c) Iniciativa del docente.

La iniciativa, en opinión de Peña (2006), permite a las personas poner en práctica y desarrollar su imaginación para proporcionar soluciones a problemas, o en todo caso, mejorar la forma de realizar las actividades. Ésta se encuentra implícita dentro de las características del cargo, por cuanto existen puestos de trabajo que son muy específicos donde se requiere la iniciativa del trabajador, su originalidad y creatividad.

De igual forma, para la realización de una actividad es necesario tener iniciativa hacia la forma de cómo acometer, o de cómo abordar un problema planteado, ofreciendo una solución oportuna y efectiva, tal como lo indica Kossen (2002), cuando argumenta que, es la manera de cómo afrontar un problema con astucia y determinación en procura del logro de una meta previamente establecida.

Es así como, para poder alcanzar un bien, ya sea para rebatir algún mal o el desarrollo de algo en sí positivo, se necesita tener iniciativa, decidir y luego llevar a cabo lo decidido, aunque, cueste un esfuerzo importante. En atención a los criterios emitidos, se considera que, el acometer una iniciativa para emprender algo, se localiza en la virtud de la fortaleza, actitud constante de la voluntad de resistir y acometer. Tener una meta, un sueño, una visión y para lograrlo saber soportar los inconvenientes, vencer las dificultades y en el momento oportuno acometer, realizar lo imposible.

Tal como lo refiere Kossen (2002), la iniciativa es un proceso de pensar en la manera

de cómo se debe resolver un problema o lograr una meta en forma original y útil y llevarla a la práctica; es una manera de abordar una problemática abordando una solución nueva y efectiva. Según este autor, para desarrollar este proceso se deben cubrir cuatro fases que interactúan entre ellas:

- **La depuración inconsistente:** esta etapa del proceso requiere una gran dedicación al problema, que puede estar confuso en la mente de la persona, sin embargo, con cierto sentido de profundidad se puede depurar el problema y entenderlo con un sentido de mayor conciencia.
- **La intuición:** relaciona al inconsciente con el consciente, esta etapa en muchos casos genera situaciones contradictorias que al interactuarse pueden crear soluciones, conceptos e ideas con verdadero sentido.
- **Los conocimientos internos:** en esta etapa, se desarrolla en la mente de la persona la concertación de la idea formada y, en muchos casos, ésta aflora de manera natural y simple ante el problema o acontecimiento planteado.
- **Formulación lógica o verificación:** en esta etapa es necesario probar los conocimientos mediante la lógica o la experimentación, esto se puede lograr mediante el trabajo continuo sobre una idea o a partir de las críticas y percepciones de otras personas, siendo importante que se explique y se exprese o presente a otros las ideas creadas.

En función de los planteamientos anteriores, se pueden inferir que los docentes de primaria demuestren el conocimiento y la importancia que tiene el hecho de tomar la

iniciativa ante la resolución de problemas, mediante un proceso eficaz y eficiente de manejo e interpretación de la información para establecer una solución con un criterio amplio y certero. De esta manera, se convertirán en ejemplos, desarrollando competencias y motivando el aprendizaje de los estudiantes.

d) Motivación.

En torno de la motivación se han generado diversas conceptualizaciones las cuales proporcionan elementos teóricos para comprender el comportamiento de los individuos hacia el logro de metas específicas en su entorno social y laboral. Al respecto, se enfatiza que la motivación constituye el motor, de la conducta humana, por lo cual es posible detectar las razones que mueven al individuo a comportarse de una determinada forma para satisfacer necesidades, deseos, metas y aspiraciones individuales.

Por su parte, Chiavenato (2006), plantea que la motivación impulsa a una persona hacia un comportamiento específico, el cual puede ser impulsado por un estímulo externo o interno. En su criterio Flores (2002) argumenta que, la motivación es un proceso dinámico en el cual las personas orientan sus acciones hacia la satisfacción, de necesidades generadas por un estímulo concreto y al conseguirlo experimentan una serie de sentimientos gratificantes. Asimismo, Goleman (2002) relaciona la motivación con una habilidad asociada con el grado de interés y decisión para desarrollar actividades conducentes al logro de metas preestablecidas con energía y persistencia.

Las definiciones planteadas coinciden en que, la motivación humana constituye la base generadora de actividades determinantes de la conducta hacia la consecución de objetivos y metas previstas, lo cual requiere del desarrollo de habilidades y potencialidades para culminar con éxito lo propuesto.

Desde esta perspectiva, según lo expresa Chiavenato (2006), la motivación estaría constituido por los factores internos y externos capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo, lo cual implica la satisfacción de una necesidad y un interés de consolidar aspiraciones, a través de esfuerzos individuales.

Para los efectos del siguiente estudio, estos factores deben estar presentes en la motivación a experimentar por los docentes de primaria para mejorar su perfil de competencias y, así lograr, sus metas tanto personales como profesionales, en el contexto educativo donde laboran, aprovechando las oportunidades de crecimiento y progreso con una orientación positiva hacia resultados deseado.

En opinión de Chiavenato (2006), las siguientes teorías intentan explicar la motivación, aportando elementos significativos para comprender su influencia en la conducta humana. Hellriegel, Slocum y Woodman (2004) y Donnelly, Gibson e Ivancevich (2003), dividen las teorías de la motivación en dos categorías: Teoría de Contenido y Teoría de Procesos. Las teorías de contenido centran su atención en factores específicos que fortalecen, dirigen y detienen el comportamiento de una persona. Tratan

de explicar aspectos concretos del individuo en relación con el ambiente. David (2002), afirma que las teorías de contenido son también llamadas cognoscitivas de la motivación, las cuales se basan en el pensamiento y sentimiento (Cognición), se relaciona con el yo interno de la persona y las necesidades que determinan su comportamiento. Dentro de las teorías de contenido se encuentran: la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, la teoría de ERG de Alderfer, la teoría de los dos factores de Herzberg y la teoría de los impulsos motivacionales de McClelland.

Considerando lo anterior, Maslow (1976) citado por Flores, (2002) postuló que todo ser humano posee cinco necesidades básicas, presentándose en un orden jerárquico ascendente, existiendo desde un orden inferior hasta el orden superior distribuidos en cinco niveles. Entre los aspectos más importantes de la teoría de la motivación de Maslow se encuentra la organización de las necesidades humanas, donde las necesidades primarias o fisiológicas dirigen el comportamiento de los individuos mientras no sean satisfechas. Hasta tanto el individuo no satisface las necesidades del organismo las demás son inexistentes o simplemente desplazadas.

Han sido varios los autores que han tenido el acierto de escribir sobre un tema tan amplio e interesante para el hombre como lo es la motivación; sin embargo, hay algunos de ellos que realmente sobresalen en el tema. Seguidamente, se hace una descripción de cada una, según como lo plantea Chiavenato (2006), las denominadas teorías de las necesidades parten del principio de que los motivos del comportamiento humano residen

en el propio individuo: su motivación para actuar y comportarse se deriva de fuerzas que existen en su interior.

En este sentido, el individuo es consciente de algunas de esas necesidades; de otras, no. En la base de la pirámide están las necesidades más elementales y recurrentes (denominadas necesidades primarias), en tanto que en la cima se hallan las más sofisticadas y abstractas (las necesidades secundarias).

1. *Necesidades fisiológicas*: Constituyen el nivel más bajo de las necesidades humanas. Son necesidades innatas, como la necesidad de alimentación (hambre y sed), sueño y reposo (cansancio), abrigo (contra el frío o el calor), o el deseo sexual (reproducción de la especie). También se denominan necesidades biológicas o básicas, que exigen satisfacción cíclica y reiterada para garantizar la supervivencia del individuo.

Para Chiavenato (2006), estas necesidades son instintivas y nacen con el individuo, están relacionadas con la supervivencia y con la preservación de la especie. En este sentido, cuando alguna de estas necesidades no son satisfechas, direccionan el comportamiento, en éstas, los objetivos son relativamente fijos y rara vez tienen compensaciones o sustitutos.

Asimismo, son requerimientos humanos que asumen formas y expresiones que varían según el individuo. Este tipo de necesidades son primarias en el hombre, según lo

expuesto por Robbins (2004, p. 170) quien indica que “*tienen que ver con la naturaleza de los seres vivos, e incluyen alimento, oxígeno, agua, sueño, sexo e impulsos de actividad*”.

En tal sentido, si estas necesidades no son cubiertas, estaría amenazada la subsistencia física del hombre. En función de lo cual, se puede argumentar que toda necesidad no satisfecha es motivadora de comportamiento y, cuando no es satisfecha dentro de un tiempo razonable, pasa a ser un motivo de frustración. Cuando todas las necesidades humanas están insatisfechas, la mayor motivación será la de las necesidades fisiológicas y, por tanto, la conducta del individuo tendrá la necesidad de encontrar alivio de la presión que estas necesidades producen sobre el organismo. En este orden de ideas, estas necesidades exigen satisfacciones periódicas y cíclicas, también, se hallan en los animales.

2) *Necesidades de Seguridad*: Constituyen el segundo nivel de las necesidades humanas. Ellas indican requerimiento de estabilidad de protección contra la amenaza o la privación de escape al peligro. Surgen en el comportamiento cuando las necesidades fisiológicas están relativamente satisfechas. Llevan a que la persona se proteja de cualquier peligro real o imaginario, físico o abstracto. La búsqueda de protección frente a la amenaza o la privación, la huida ante el peligro, la búsqueda de un mundo ordenado y previsible, son manifestaciones típicas de estas necesidades.

Según Chiavenato (2006), cuando el individuo es dominado por las necesidades de seguridad, su organismo actúa como un mecanismo de búsqueda de protección, funcionando tales necesidades como elementos organizadores, casi exclusivos del comportamiento. Este nivel de necesidades tiene gran importancia en el comportamiento humano. Al igual que aquellas, que están estrechamente ligadas con la supervivencia de las personas. Las necesidades de seguridad tienen gran importancia, ya que como en la vivienda las personas dependen de la organización, y las decisiones administrativas arbitrarias o de las decisiones inconsistentes o incoherentes que pueden provocar incertidumbre o inseguridad en las personas en cuanto a su permanencia en el trabajo.

En opinión de Salas (2005, p. 433) *“la aparición de las necesidades de seguridad como motivadores de origen provocan un cambio en las prácticas gerenciales”*. En este sentido, se hace necesario aumentar el efecto del trabajo en los sentimientos de seguridad, las pensiones, los seguros colectivos de gastos médicos y de vida, los sistemas de antigüedad que rigen los despidos y los procedimientos de quejas que garantizan la reparación de un trato arbitrario o injusto sirven para aliviar la ansiedad y unen más al personal y a su empresa que un simple salario de subsistencia.

Es así como la disponibilidad variable de tales beneficios puede impulsar al individuo a decidir trabajar a una organización o en otra. Sin embargo, el hecho de que la administración pueda cubrir las necesidades de seguridad ha desplazado el interés motivacional de las necesidades sociales y tal vez, egoístas (de estimación). A menos

que, en el trabajo haya una oportunidad de satisfacer estas necesidades de nivel superior. Los docentes pueden sentir privaciones, y su comportamiento reflejará esta privación.

3) *Necesidades Sociales*: La necesidad de establecer relaciones con otras personas es uno de los más fuertes y constantes impulsos humanos. Es una característica básica, pues, el hombre es eminentemente social. A tal efecto, las personas normalmente desean más que amigos, formar parte de una organización o de un grupo y desempeñar un papel con ellos.

De esta forma, la convivencia y las experiencias compartidas con los colegas de trabajo son algunas de las fuentes más fuertes y significativas de la satisfacción laboral. Están relacionadas con la vida del individuo en sociedad, junto a otras personas. Son las necesidades de asociación, participación, aceptación por parte de los colegas, amistad, afecto y amor. Surgen en el comportamiento cuando las necesidades elementales (fisiológicas y de seguridad) se hallan relativamente satisfechas.

En función de lo anterior, Chiavenato (2006, p. 168) expresa que “*son necesidades exclusivas del hombre, aprendidas y adquiridas en el transcurso de su vida. Representan un patrón más elevado y complejo de necesidades, siendo rara vez satisfechas a plenitud*”. El hombre busca de manera indefinida mayores satisfacciones de esas necesidades, que van desarrollándose gradualmente. Dichas necesidades conllevan el impulso de ser parte de algo, de tener contacto humano, de participar con otras personas

en alguna iniciativa.

De forma similar, el mismo autor, Chiavenato (2006, p. 168) citando a Mayo (2012), el cual habla de la necesidad de participación para explicar el comportamiento en grupo. En este sentido, la aprobación social, el reconocimiento del grupo, la necesidad de calor humano, de formar parte de un grupo, de dar y recibir amistad, se constituyen en necesidades y llevan al hombre a vivir en grupo y a socializarse. Visto así, dentro del grupo social existe la simpatía (que lleva a la cohesión social) y la antipatía (que lleva a la dispersión social), dependiendo de la manera como se satisfaga o no esta necesidad en los individuos.

Entre estas necesidades están: las de asociación, las de participación, las de aceptación por parte de compañeros, las de intercambios amistosos, de afecto y de amor. Cuando éstas no son suficientemente satisfechas, el individuo se vuelve antagónico y hostil con las personas que le rodean. En nuestra sociedad, la frustración de las necesidades de amor y de afecto conduce a la falta de adaptación social y a la soledad. Las necesidades de dar y recibir afecto son importantes fuerzas motivadoras del comportamiento humano.

Cuando las necesidades sociales no están suficientemente satisfechas, la persona se torna reacia, antagónica y hostil con las personas que la rodean. La frustración de estas necesidades conduce, generalmente, a la desadaptación social y a la soledad. La necesidad

de dar y recibir afecto es un motivador importante del comportamiento humano cuando se aplica la administración participativa.

Es un hecho cierto que en la sociedad, tal y como lo expresa Stoner (2004), la frustración de las necesidades de atención y afecto conducen a la falta de adaptación social, al aislamiento, y a la soledad, motivo por el cual, dar y recibir afecto son fuerzas motivadoras importantes de la conducta humana tanto positiva como negativamente.

En este orden de ideas, urge que en los recintos universitarios los decanos, coordinadores, motiven a su personal docente hacia la participación promoviendo actividades integradoras y tomando en cuenta a todos los factores vinculados con su hacer educativo, tales donde los docentes se sientan identificados. En tal sentido, los decanos, coordinadores deben constituirse en elemento motivador de las relaciones sociales que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa universitaria.

4) *Necesidades de Autorrealización*: Son las necesidades humanas más elevadas; se hallan en la cima de la jerarquía. Estas necesidades llevan a las personas a desarrollar su propio potencial y realizarse como criaturas humanas durante toda la vida. Esta tendencia se expresa mediante el impulso de superarse cada vez más y llegar a realizar todas las potencialidades de la persona. Las necesidades de autorrealización se relacionan con autonomía, independencia, autocontrol, competencia y plena realización del potencial de cada persona, de los talentos individuales.

En opinión de Stoner (2004), las necesidades de autorrealización son especiales porque no se satisface en el sentido habitual. Parece conservar toda su importancia y permanecer insatisfecha. Esto quiere decir, que cuanto más evidente sea la satisfacción que consigue un individuo, mas importante parece volverse la necesidad de lograr una mayor realización.

De acuerdo con lo anterior, se desprende que -tal vez- una necesidad activa de autorrealización entre los empleados plantee un reto motivacional más sutil y complejo a los gerentes que el de cualquiera de las necesidades de nivel inferior; por cuanto parece ser bastante difícil encontrar formas de lograr que el trabajo responda en su totalidad a las necesidades de afecto y estimación de los empleados; mucho más, el hacer que se produzcan clases especiales de satisfacción individualizada para todos y cada uno de los empleados que buscan su autorrealización, todo ello, sin menoscabar el cumplimiento de las metas de la organización.

2.5. Criterios de rendimiento académico.

Es necesario clarificar la concepción teórica de rendimiento académico la cual se sustenta en el autoconcepto académico, dado que vislumbra la eficacia y eficiencia necesaria para alcanzar el logro de los objetivos trazados de forma cognitiva y personal dentro de los contextos de aprendizaje. De allí que, para esta investigación el rendimiento académico de la educación primaria, se requiere determinar el tipo de calidad y potencialidades que puede desarrollar el estudiante canalizando los elementos que pueden

intervenir de forma positiva a o negativa en la asimilación y acomodación del conocimiento y, para ello, se destacan los siguientes factores como parte interviniente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel de primaria.

a) Atención escolar.

Pérez, G, y Guerrero, P. (2010), consideran la atención escolar como un enfoque combinado cuya finalidad es abordar las estrategias concretas del aprendizaje. La intención de centrar la atención de los educandos es lograr alcanzar las calificaciones más altas y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, cabe expresar, que los procesos de aprendizaje de los estudiantes no es algo constante ni que se puede determinar; ya que involucra diversas características personales de los estudiantes y que cada uno de estos tiene necesidades e intereses diversos es de allí que, el aprendizaje se puede descifrar como un proceso natural que es ejercido de forma guiada por el docente hacia el estudiante.

Sobre lo planteado, se expresa que, la atención del estudiante para cubrir el interés de aprendizaje se brinda adecuando el contexto educativo a los intereses motivacionales de los participantes y dejando ver que emerge de él la motivación intrínseca. De allí que se observa que el estudiante -por sí mismo- muestra algún interés por el área de conocimiento que desea incorporar a sus esquemas mentales de forma significativa y personal.

El docente debe utilizar las estrategias necesarias para satisfacer el interés de los estudiantes para la asimilación del aprendizaje y la curiosidad que este manifiesta por interactuar con ese saber de forma libre, creativa, ética y dinámica cumpliendo los propósitos o metas establecidas para alcanzar los estándares educativos del nivel que cursa.

Manteniendo la idea anterior, es necesario que exista la motivación intrínseca por parte de los participantes del nivel educativo, puesto que este permite alcanzar el conocimiento de forma mutua; ya que centran su atención en los temas que les interesa y puede asimilar el conocimiento consiguiendo el logro de los objetivos propuestos.

No obstante, este indicador, también, está involucrado con la motivación extrínseca, donde entra factores externos como los padres de familia y los docentes que intervienen para evitar el fracaso escolar, sin considerar en oportunidades como sea su accionar para que los estudiantes logren alcanzar la meta de forma significativa y amena.

Es donde se observa la intervención de los entes externos que, en oportunidades, son factores motivacionales para los estudiantes; ya que el tipo de estrategia que se utiliza es el memorístico, repetitivo y parcializado, conllevando al estudiante a solo responder a una exigencia del sistema bajo un examen o prueba si ser esto significativo para él y, por tanto, generando un número bajo como un estándar de calidad de su competencia académica.

b) Asistencia del docente.

La intervención del docente dentro del rendimiento académico de los estudiantes es necesaria e impactante; ya que este es considerado como ente motivador para la ejecución del aprendizaje. Sin embargo cabe destacar que, para Cascón (2000), el factor imperante dentro del rendimiento académico de los discentes es el indicador psicopedagógico, puesto que este permite desarrollar la inteligencia a través de las estrategias diseñadas por los responsables de propiciar el aprendizaje y evitar así el riesgo del fracaso escolar.

Por ello, los autores Pizarro y Crespo (2000) establecen que las inteligencias múltiples permiten la generación fluida del aprendizaje si son abordadas y estimuladas de forma significativa por lo que expresan que:

La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable; es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, entre otros. (Rojas, 2005, p. 18).

En este sentido, la asistencia del docente durante todo el proceso académico es relevante para el éxito el fracaso escolar de los discentes, de allí la relevancia de enunciar que el rendimiento académico permite verificar a través estrategias de medición

convalidación que tanto ha logrado alcanzar el participante de todos aquellos aprendizajes brindados por el docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En concordancia con lo planteado, la orientación del docente conformada bajo una visión constructivista es un elemento primordial para la creación de los hábitos de estudios de los estudiantes así como la aplicación de normas y valores que se adquieren desde el hogar y son reforzados en la escuela.

Sobre lo expuesto, se concluye que el aprendizaje efectivo en los participantes se da cuando se establecen parámetros claros en cuanto a la guía y orientación del docente, puesto que éste brinda herramientas que desarrollan al ser como un todo considerando los elementos del ser, hacer, conocer, convivir, y emprender el aprendizaje de forma integral y holística conllevándolos a elevar su rendimiento académico y accionar educativo.

Sin embargo, se debe tener en cuenta, que cuando estos elementos no son orientados de la forma indicada el estudiante puede llegar al fracaso escolar y, por tanto, su rendimiento académico no llega a cumplir con los estándares que exige el sistema educativo y la sociedad en general. De allí que, se destaca la motivación entresaca de puede ejercer el docente el proceso de formación del discente.

c) Deberes escolares y participación de los padres.

Los deberes escolares y la participación de los padres para Valles, Núñez y otros (2015), son de relevancia para la variable rendimiento académico y es de mencionar que,

a través de los años y manteniendo diversas líneas investigativa aún no ha quedado claro los criterios a cómo, dónde y cuántos deberes o actividades son las necesarias para el docente y que éste logre alcanzar el éxito esperado.

Por lo expuesto anteriormente, los autores enunciados dejan claro que no hay una respuesta única a la variadas interrogantes que surgen del uso de las actividades y el rol que juegan los padres en el desarrollo de éstas quedando esto en un vacío interactivo dentro y fuera de los espacios académicos. El enfoque primordial de los deberes escolares y la participación de los padres en el mismo debe determinarse por ofrecer al participante la oportunidad de indagar, explorar, observar los distintos materiales para la construcción del aprendizaje.

Mantenido el enfoque enunciado, es que se infiere que los deberes escolares deben verse como parte del proceso de formación académica que se le brinda a estudiante donde puede contemplar lo real de lo irreal a través de sus propias indagaciones y experiencias. De allí, que el padre de familia solo debe servir como un guía u orientado no como el constructor del hecho educativo.

Dejando claro que, los deberes que realicen los estudiantes le permitirán afianzar sus hábitos académicos, así como sus conocimientos y practicas escolares. De igual forma, los padres de familia tienen la oportunidad de socializar el conocimiento con sus hijos realizando ellos sus propias conclusiones y evidenciando que, competencias han podido alcanzar durante el desarrollo educativo. Es entonces que, se observa la relevancia

que tiene la escuela, familia y comunidad educativa, en general, durante el proceso de aprendizaje de los educandos.

En correspondencia con lo planteado, los deberes escolares deben estar establecidos para poder elevar el rendimiento académico escolar de los participantes de primaria. Esto quiere decir que no debe basarse en una mera recopilación de información, o en la realización de clases magistrales realizadas, muchas veces, por el saber del padre y no la construcción del discente. Ya que esto perjudica el proceso de asimilación de información significativa para conllevar al estudiante al éxito escolar.

Por ello, Valles, Núñez y otros (2015), manifiestan que no todo los estudiantes que dedican largas horas realizando sus deberes escolares llegan a obtener el éxito educativo, dado que solo pueden estar cumpliendo con un requisito escolar pero, no están procesando -de manera significativa- el conocimiento y esto no les garantiza el éxito de su rendimiento académico.

A modo de conclusión, se expresa que los deberes escolares se debe considerar como parte importante de la calificación del sistema educativo, esto con el fin de motivar al estudiante a dedicar de forma habitual la recopilación de información para la construcción significativa de su saber dentro de los contextos académicos y fuera de ellos, la intervención del padre solo debe ser de ente motivador, orientado y participe del proceso. Pero el rol destacado debe ser del estudiante como investigador y constructor de su propio saber.

De allí, que se requiere que no se le extienda las labores al estudiantes con temas que no se hallan discutido o tratado en clase, así como tampoco la extensiva cantidad de labores que solo le dejan agotamiento al estudiante y no le permiten la asimilación y acomodación de la información de forma amena y placentera evidenciándose dentro de su rendimiento académico.

2.6 El aula invertida como herramienta para la competencia docente.

Para Vidal (2016) y otros, este enfoque es novedoso y atractivo para la nueva generación de estudiantes que están levantándose bajo el enfoque tecnológico, puesto que es un enfoque integral del aprendizaje que permite la construcción del conocimiento del estudiante con la realidad. Por ello, se cree que el aula invertida permitirá el profesor alinearse con los intereses académicos que desean explorar los estudiantes entre los que destaca.

- **Conocimiento:** ser capaces de recordar información aprendida.
- **Comprensión:** "hacer nuestro" aquello que hemos aprendido y ser capaces de presentar la información de otra manera.
- **Aplicación:** aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se nos presenten.
- **Análisis:** descomponer el todo en sus partes y poder solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido.

- **Síntesis:** ser capaces de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer.
- **Evaluación:** emitir juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos dados.

Manteniendo el mismo enfoque, es necesario que los docentes para poder incorporar el aula invertida como herramienta de aprendizaje para los discentes deban hacerse competentes y prepararse en recursos educativos multimedia, así como elementos esenciales relevantes para el aprendizaje como la construcción de debates, foros y otras estrategias metodológicas centradas en los participantes.

Se destaca, pues, que existe una inminente relación entre las competencias del docente, el rendimiento académico y el aula invertida; ya que el fin único de estas investigaciones es poder suministrar el saber teórico práctico que puede conjugar el docente para lograr la excelencia educativa, pero, a su vez, fortalecer sus competencias prácticas dentro y fuera de los contextos académicos que logran contribuir al logro de los objetivos de un país.

A través de la incorporación del aula invertida, se puede concienciar tanto a los docentes como estudiantes de la innovación educativa que se puede ejercer con el fin único de elevar el rendimiento académico de los participantes y motivar al pedagogo a fortalecer sus competencias docentes de forma holística e integral.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta los procedimientos que se emplearon en la investigación donde se ubica el tipo y diseño del estudio, la población, muestra, técnicas e instrumentos, técnica de análisis de datos; es decir, presenta el encuadre metodológico de la investigación, que a continuación se desarrolla.

3.1. Tipo de investigación.

Un aspecto importante a destacar es el paradigma de la investigación el cual se asume como positivista, considerando la naturaleza del estudio y el modo de abordar las variables de interés para dar respuestas a las interrogantes y objetivos planteados. A este respecto, se enmarca en el paradigma positivista, según lo expone Flórez (1999) cuando argumenta que *“es la experiencia observable, donde los conocimientos a medida que crecen se organizan, clasifican y se fundamentan para deducir las proposiciones teóricas y luego los enunciados observados”* (p.3).

Según el autor, el paradigma positivista o cuantitativo hace énfasis en la objetividad, orientada hacia los resultados, donde el investigador, busca descubrir y verificar las relaciones entre conceptos a partir de un esquema teórico previo. Considerando que, el presente trabajo tiene como objetivo general, determinar las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, por ello, se enmarca dentro de un tipo de investigación correlacional.

De allí que, Hernández, Fernández y Baptista (2006), infiere que los estudios correlacionales tienen el propósito de medir el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular. En este sentido, la investigación se orienta a describir y analizar las asociaciones manifiestas entre las variables objeto de estudio, para precisar de qué manera las variaciones en el comportamiento de una inciden en la otra y sus implicaciones en los contextos educativos en estudios.

Atendiendo al período en el cual se recolectan los datos, se considera una investigación prospectiva; ya que la información sobre las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Se recogió siguiendo el criterio de la investigación y para los fines específicos del estudio, teniendo como fundamento los enfoques teóricos asumidos para medir las dimensiones e indicadores de las variables. Según Chávez (2004), en los estudios prospectivos su información se recopila de acuerdo con los criterios del investigador y para fines específicos después de la planeación del estudio.

3.1.1. Diseño de la investigación.

De acuerdo con la estrategia aplicada para recopilar los datos, se tipifica de campo, dado que la investigación se realiza en los contextos educativos en los cuales se manifiesta la problemática objeto de estudio. Atendiendo al criterio de Sabino (2004), los estudios de campo se realiza en el propio lugar donde se manifiesta el problema, lo cual permite al investigador manejar los datos con mayor seguridad.

Por lo antes descrito, el propósito del estudio se clasifica como no experimental transversal; ya que las variables se midieron en un tiempo único, sin modificar ninguno de los factores intervinientes, tal como lo refieren Hernández, Fernández y Baptista (2006) cuando argumentan que, en este tipo de estudios, no se manipula intencionalmente la variable y se realiza la toma de datos en un momento único sin esperar la evolución del fenómeno.

3.2. Población de la investigación.

La población es un conjunto integrado por todas las mediciones y observaciones de interés en la investigación. De igual manera, refiere Tamayo (2004), que la población representa la totalidad del fenómeno a estudiar en donde cada uno posee unas características en común, para los efectos de esta investigación, se tomó como población a 45 sujetos que conforman el personal docente de las Escuelas Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, los cuales se convirtieron en la principal fuente de información para dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados en la investigación. Las características de la población se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 2
Población de la investigación

Fuente: Institución Educativa	Docentes
Barrio Lassonde	34
Nuevo Amanecer	11
Total	45

*Fuente: Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer
Elaborado por: Guerra, G. (2017)*

Respecto del planteamiento anterior, se destaca que la población objeto de estudio es finita y totalmente accesible; ya que se compone de (45) docentes, por lo tanto, se consideró como un censo poblacional y se tomó toda ella como muestra. En este sentido, refiere a Sabino (2004), el cual explica que el censo poblacional abarca todas las unidades poblacionales enmarcadas en el estudio. Para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes haremos uso de la información estadística proporcionada por los directores de los respectivos centros educativos, para conocer el nivel de aprobados y reprobados por asignatura de cada trimestre de los grados de primero a sexto grado.

3.3. Variables y términos técnicos de la investigación.

3.3.1 Variable independiente: Competencias del Docente.

Definición Conceptual: Según Tobón (2006 p. 215), la competencia es la adquisición de varias habilidades y destrezas que al accionarse se contemplan como una competencia, del mismo modo al integrar los saberes y ejecutarlos a través de la praxis se transforma en una competencia cognitiva que integra el saber-hacer que todo ser humano adquiere a través de la guía educativa y ésta se da de forma divergente en cada individuo en cada sujeto y que sólo es posible identificar y evaluar en la acción misma.

Definición Operacional: Para consecuencias de esta indagación se describe como aquellas competencias que permite al docente, la construcción del ser, conocer, hacer, convivir a través de la complejidad conceptual. Por lo tanto, en esta investigación pretende demostrar de forma científica y operacionalmente el diseño y aplicación un

modelo de aprendizaje invertido que fortalecerá tanto las competencias del docente como el rendimiento académico de los estudiantes, la misma se medirá mediante un cuestionario. Guerra (2017).

3.3.2. Variable Dependiente. Rendimiento Académico.

Definición Conceptual: Para Rojas (2005 pág. 18) es el nivel que puede llegar alcanzar un estudiante de forma óptima o eficiente; ya que a través de éste demuestra sus competencias de logro en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Sin embargo, el autor manifiesta que la inteligencia humana en una situación que se detecta con facilidad. Del mismo modo infiere que, es un constructor de saberes que maneja el individuo que permite explicar, estimar y evaluar el éxito o el fracaso académico.

Definición Operacional: Es notable destacar el beneficio que genera esta concepción teórica de manera holística, ya que permite entender hasta dónde puede llegar un individuo al verse enfrentado ante una dinámica pedagógica que le permita de manera cognitiva y procedimental evaluar criterialmente sus alcances y limitaciones dentro de los contextos educativos medido a través de los datos estadísticos proporcionado por los directores de las escuelas y la aplicación del cuestionario. Guerra (2017)

3.4. Técnicas e instrumentos de Recolección de la información.

Para realizar la presente investigación, se utilizó en el proceso de recolección de información la técnica de la encuesta, que según Tamayo (2004), es una técnica que

conduce a sistematizar los datos a través de observaciones directas, en el propio lugar donde ocurren los hechos, valiéndose de instrumentos para tales fines.

Asimismo, el instrumento a utilizado fue el cuestionario. Según Chávez (2004), son medios utilizados por el investigador para medir el comportamiento o atributos de una variable. En este sentido, agrega el referido autor que los cuestionarios de preguntas categorizadas, incluyen varias opciones de respuestas con relación a los reactivos a medir ofreciendo la oportunidad al entrevistado de seleccionar una alternativa, entre varias posibilidades manifestando su posición ante situaciones presentadas previamente.

Para los efectos de la investigación se diseñó un cuestionario, dirigido al personal docente, estructurados en 36 ítems. Este cuestionario, presentará alternativas múltiples de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, orientadas a medir el comportamiento de las variables considerando sus dimensiones e indicadores. En este caso, la aplicación de este instrumento se considera ajustada a los fines de la investigación, dado que permite discriminar las opiniones de los sujetos involucrados en el estudio, para responder a las interrogantes planteadas en la investigación. De allí que, los valores resultantes de su aplicación serán de gran utilidad para que las repuestas obtenidas puedan cuantificarse e interpretarse a la luz de los objetivos de la investigación. Para completar esta variable, se procedió a revisión de fuente primaria como son los registros estadísticos del rendimiento de los estudiantes, proporcionado por el Ministerio de Educación.

3.5. Validez.

Una vez diseñado el instrumento, éste fue sometido a un estudio técnico para determinar su validez y confiabilidad. Según Hernández y Fernández y Baptista (2006), la validez representa el grado en el cual un instrumento mide la variable en estudio, mientras que la confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida a sujetos en condiciones similares produce los mismos resultados.

En este contexto, la validez de los instrumentos se obtiene, a través de la evaluación de expertos en el área, quienes revisan la pertinencia de los ítems con la variable, a fin de verificar la recolección con las dimensiones e indicadores. Para llevar a cabo este procedimiento se diseñó un formato de validación, en el cual se presenta un conjunto de instrucciones para guiar a los expertos en la evaluación de los instrumentos y obtener sus opiniones sobre los aspectos de interés del presente estudio.

3.6. Confiabilidad.

Posteriormente, de validar el cuestionario en su contenido, se estimará su confiabilidad, a través de la fórmula de AlphaCronbach, la cual según el criterio de Chávez (2004), se aplica para calcular la confiabilidad en cuestionarios con alternativas múltiples.

Para los efectos del resultado del estudio, la confiabilidad del instrumento será determinada, a través de la realización de una prueba piloto aplicada en instituciones educativas con características similares a las abordadas en el presente estudio.

La fórmula aplicada para estimar la confiabilidad fue:

$$r = \frac{k}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{\sum s_t^2} \right]$$

Donde:

K = Número de ítems

S_i^2 = Varianza de puntajes de cada ítems

S_T^2 = Varianza de los puntajes totales.

Los datos obtenidos como resultado de la prueba piloto, serán procesados a través del programa SPSS, en una matriz de doble entrada, para estimar el coeficiente de confiabilidad de los instrumentos para posteriormente aplicarlos a la población objeto de estudio. Estos resultados se analizarán a través de siguiente fórmula de Alfa Cronbach, sugerido en Chávez (2004).

$$r_{tt} = \frac{36}{36 - 1} \left[1 - \frac{12,163}{148,11} \right] = 1,02 [1 - 0,07] = 1,02 (0,96) = 0,94$$

Una vez realizado el cálculo estadístico se obtuvo la confiabilidad del instrumento de medición, arrojando un valor de 0,94 indicativo que el cuestionario presenta una magnitud muy alta de acuerdo con el baremo propuesto. En este sentido, el instrumento guarda un coeficiente Muy Alto por lo cual se prepara tal cual para ser sometido al estudio definitivo de la totalidad de la población investigada. A continuación, se presenta una

tabla que interpreta el valor del coeficiente alfa de Cronbach de acuerdo al rango y magnitud de análisis.

Cuadro 1

Baremo de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach

Rango	Categoría del Análisis
0,81 – 1,00	Muy Alta
0,61 – 0,80	Alta
0,41 – 0,60	Moderada
0,21 – 0,40	Bajo
0,01 – 0,20	Muy Baja

Fuente: Hernández y otros (2006)

A tal efecto, se tabularon los valores recogidos, para confirmar que el instrumento es confiable en gran medida, lo cual permitirá aplicarlo a la población en estudio.

3.7. Técnica de análisis de los datos.

Una vez obtenidos los datos suministrados por los instrumentos de investigación, se procedió a su respectiva codificación y tabulación. Sabino (2004), indica que la codificación es un procedimiento aplicado para agrupar numéricamente los datos a fin de poder integrarlos, facilitando su estudio e interpretación.

Por su parte, Tamayo y Tamayo (2004), indica que una vez conocidas las categorías o códigos en los cuales van a agruparse los datos, es necesaria la tabulación como parte del proceso de análisis de éstos. En el caso del presente estudio, se realizará un tratamiento estadístico descriptivo de análisis de frecuencia, tendencia central y de

dispersión, para el análisis de los resultados.

Este tipo de tratamiento estadístico es aquel que permite describir y analizar un grupo de datos utilizando datos numéricos y gráficos, los cuales resumen la información contenida en ellos. Sobre la base del criterio anterior, se analizará la información pertinente al estudio, elaborando tablas de doble entrada que permiten colocar de manera vertical el número de sujetos, y horizontal cada ítems, para proceder a vaciar los códigos de respuesta en el interior de ésta, y así, determinar el número de casos correspondiente a cada categoría de respuesta.

De esta forma, los valores resultantes de este procedimiento son de gran utilidad para que las respuestas resultantes de la aplicación del instrumento puedan cuantificarse e interpretarse a luz de los objetivos de la investigación. Para ello, se implementará el siguiente baremo, donde la apreciación de cada respondiente quedará inserta en la alternativa de su elección y de acuerdo con la escala adoptada, se categoriza su respuesta, para luego proceder al llenado de la matriz de dos entradas: Ítems vs. Sujetos y proceder a la realización de la prueba piloto. Sobre los valores obtenidos de este proceso, se determinó el puntaje arrojado por cada reactivo, estimándose frecuencias, porcentajes, así como medidas de dispersión como la desviación estándar y la varianza, lo cual permitió establecer las condiciones necesarias para obtener resultados validos que contribuyan a dar respuestas a los objetivos de la investigación.

3.8. Técnicas Estadísticas para el Análisis de Datos.

Al respecto, Chávez (2007) señala la tabulación es una técnica que emplea el investigador para procesar información recolectada del instrumento, permitiendo la organización de los datos relativos a las variables en estudio, así como las dimensiones e indicadores.

Para el procesamiento de los datos se diseñará una tabla o matriz de doble entrada donde se asentaron los datos suministrados por los sujetos en atención a la sistematización de variables. Se utilizó la estadística descriptiva en lo que respecta a la distribución frecuencial y porcentual y el cálculo de las medias aritméticas, a través del programa para las Ciencias Sociales SPSS versión 19 en español, así como, el programa EXCEL.

Posteriormente, para la discusión de los resultados se elaborarán tablas de distribución de medias aritméticas para los indicadores, dimensiones y variables; las cuales serán categorizadas según un baremo previamente establecido que se construyó con base en los intervalos que ofrecen las alternativas de respuesta planteadas en cada instrumento. A continuación, se presenta el baremo diseñado con el rango y las categorías de análisis. (Ver cuadro 4).

Cuadro 2 Baremo de Análisis

Rango	Categoría de Análisis
4.5 < 5.00	Excelente
3.5 < 4.4	Bueno
2.5 < 3.4	Regular
1.00 < 2.4	Deficiente

Fuente: Guerra (2018)

Cabe destacar que, para determinar la relación entre las variables competencias docentes y rendimiento académico, se aplicará el coeficiente de correlación de Pearson con el fin de alcanzar el objetivo general del estudio. Según Hernández y otros (2014), el coeficiente de Pearson es una prueba estadística que permite analizar la relación cuantitativa entre variables, medidas en un nivel por intervalo de razón. La fórmula utilizada para calcular el coeficiente de correlación de Pearson es la siguiente considerando la posición o el criterio de Hernández y otros (2014).

$$r_{xy} = \frac{\sum Dx.Dy}{\sqrt{\sum Dx^2 .Dy^2}}$$

Dónde:

r_{xy} = Coeficiente de correlación

$\sum Dx.Dy$ = Sumatoria del producto de Dx y Dy

$\sum Dx^2$ = Sumatoria de x^2

$\sum Dy^2$ = Sumatoria de y^2

De igual modo, para interpretar el resultado derivado del cálculo del coeficiente de correlación se muestra el cuadro 5, donde se revelan el valor y la interpretación según los parámetros asumidos por Hernández y otros (2014). El signo indica la dirección de la correlación, positiva o negativa, y el valor numérico la magnitud de la correlación. Del mismo modo, el programa computacional de análisis estadístico SPSS versión 19 expone de manera confiable los signos y valores correspondientes al cálculo, de acuerdo a lo manifestado por los autores.

Cuadro 3
Baremo para la correlación

Valor	Interpretación
- 0,90	Correlación negativa muy fuerte.
- 0,75	Correlación negativa considerable
- 0,50	Correlación negativa mediana.
- 0,25	Correlación negativa débil.
- 0,10	Correlación negativa muy débil
- 0,00	No existe correlación alguna entre las variables.
+ 0,10	Correlación positiva muy débil.
+ 0,25	Correlación positiva débil.
+ 0,50	Correlación positiva mediana.
+ 0,75	Correlación positiva considerable.
+ 0,90	Correlación positiva muy fuerte
+ 1,00	Correlación positiva perfecta.

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

3.9. Procedimiento de la investigación.

El desarrollo de la siguiente investigación involucra la realización de los siguientes pasos:

- a) Identificación del área de estudio a manejar, siendo en este caso, competencias del docente y rendimiento académico.
- b) Selección de la institución objeto de investigación.
- c) Solicitud de los permisos de la institución para aplicar los instrumentos diseñados.
- d) Identificación del problema de investigación y formulación de sus objetivos.
- e) Obtención de las autorizaciones respectivas por parte de las autoridades de la institución, para recabar las informaciones pertinentes al estudio de la presente investigación.

- f) Análisis de estudios previos en áreas similares con el fin de realizar sus resúmenes conceptuales, útiles para los fines de la presente investigación.
- g) Revisión de las conceptualizaciones de los diferentes autores seleccionados para analizar sus enfoques teóricos, que explican y sustentan las variables en estudio.
- h) Elaboración del cuadro operacional de las variables con sus dimensiones, indicadores e ítems.
- i) Definición del diseño de la investigación con el objeto de proporcionar un modelo de verificación, de los hechos relacionados con las variables de estudio.
- j) Construcción de los instrumentos de recolección de datos, considerando los indicadores y dimensiones inmersos en los contextos teóricos de las variables.
- k) Validación de los instrumentos por parte de los expertos en el área de administración y metodología de la investigación.
- l) Estimación del cálculo de confiabilidad de los instrumentos, utilizando el método de Alfa Cronbach.
- m) Aplicación de los instrumentos a la población objeto de estudio, obteniendo los datos requeridos en la investigación.
- n) Tabulación y gráficos interpretados de la información y tratamientos estadísticos de los datos recopilados.
- o) Análisis y discusión de los resultados obtenidos de la confrontación con los planteamientos teóricos de los autores seleccionados, elaborando las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En el presente capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios suministrados en la muestra abordada, el cual fue codificado, para posteriormente aplicar esos datos a una tabla de frecuencia absoluta (F.A) y frecuencia relativa (F.R), con la finalidad de reflejar porcentualmente definido el número de sujetos y sus respectivas afirmaciones, opiniones y aportes a la medición de los indicadores de las variables de este estudio de esta forma cubrir el objetivo general y los específicos.

Fundamentado en ello, se presentan la descripción estadística de los porcentajes obtenidos, de allí que la estadística no es un fin en sí misma, es una herramienta que permite verificar las tendencias de acuerdo a la alternativa de respuestas arrojadas. Por consiguiente, refiere Chávez, (2007), que el análisis de los datos se deriva de las frecuentes comparaciones que se producen entre los resultados.

Tal análisis, depende de la naturaleza del tratamiento estadístico seleccionado. Los tipos o métodos de análisis son variados, pero cabe señalar que el análisis no es indiscriminado, cada método tiene su razón de ser y un propósito específico. Dentro de este mismo orden de ideas, se refiere en la tabla los puntajes de cada dimensión en atención a los indicadores consultados, a través de las siguientes alternativas de respuestas; Siempre (5) Casi Siempre (4), A veces (3) Casi nunca (2) y Nunca (1), que se codificaron -

respectivamente- a través del baremo categórico de Cronbach, y de este modo viabilizar la interpretación de los resultados en función de los objetivos formulados para establecer la relación entre competencias docente y el rendimiento Académico en los estudiantes de la Educación Primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer a través de los resultados estadísticos.

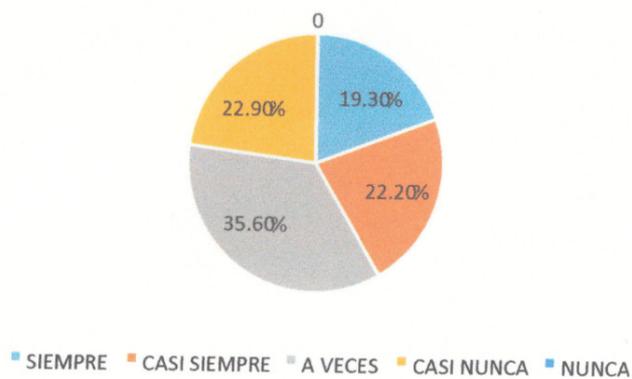
Cuadro N° 4

VARIABLE: Competencia del Docente
DIMENSIÓN: Competencias Genéricas
INDICADOR: Habilidades Cognoscitivas a través del Internet
(conocer)
(items del 1 al 3) (agrupada)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	9	27,3%	17	17%	26	19,3%
Casi Siempre	4	12,1%	26	26%	30	22,2%
A Veces	12	36,4%	36	35%	48	35,6%
Casi Nunca	8	24,2%	23	22%	31	22,9%
Nunca	0	0	0	0	0	0
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

Gráfico N° 1

VARIABLE: COMPETENCIAS DEL DOCENTE
DIMENSIÓN: COMPETENCIAS



INDICADOR: CONOCER.

En el cuadro N° 4, relacionado con el objetivo específico N°1, en el cual se trató de diagnosticar qué tipo de competencias manejan los docentes, a través de observaciones diarias de la de educación primaria de las Zona Escolar N°2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, de la variable “Competencias del docente”, dimensión “Competencias genéricas” y del Indicador “Habilidades cognoscitivas a través del internet”, el 19,3%+22,2 % = 41,5% de los docentes indican que siempre o casi siempre conocen el manejo y uso de las herramientas tecnológicas básicas y que promueven el uso de software educativos vinculando al estudiante con la tecnología durante sus clases. Un 35,6 % manifestó que solo algunas veces conocen, manejan, promueven y usan las tecnologías y un 22,9 % reconoce que nunca las conocen ni las usan.

Los resultados anteriormente planteados, coinciden con la perspectiva del presente estudio y con la opinión de Tobón (2006), al considerar a las Competencias del docente como un sumario global de diversos conocimientos que, al practicarlos diariamente se desencadena en habilidades que subyacen la complejidad de un todo lo cual permite inferir que las herramientas tecnológicas básicas, han presentado una evolución interesante constituyéndose actualmente en una herramienta de apoyo a la labor docente y que en la actualidad existen aún un porcentaje mínimo de docentes que no tienen dentro de sus competencias genéricas suficientes habilidades cognoscitivas acerca del uso de herramientas tecnológicas básicas.

Por ello, y en concordancia con lo planteado por Torres (2008), las competencias genéricas del docente referentes a sus habilidades cognoscitivas a través del internet (conocer), no pueden pues prescindir de los contenidos culturales, los saberes o los contenidos disciplinares y se viabilizan, imponiendo el modelo vigente, dándole protagonismo a la generación relevante del futuro; creando un cúmulo global de conocimiento que a su vez se proyecte en el ámbito donde se desenvuelve el individuo.

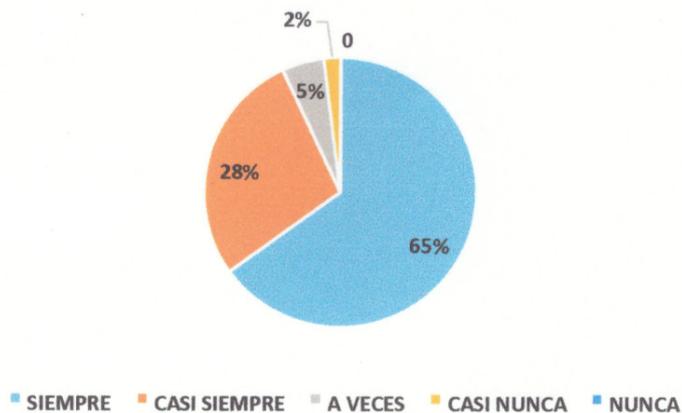
Cuadro N° 5

VARIABLE: Competencia del Docente
DIMENSIÓN: Competencias Genéricas
INDICADOR: Valora la Praxis educativa (ser)
(items del 4 al 6) (agrupado)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	FA	FR	FA	FR
Siempre	16	71%	72	70,6	88	65 %
Casi Siempre	16	22%	22	21,6%	38	28 %
A Veces	0	0%	6	5,9%	6	5 %
Casi Nunca	1	2%	2	1,9%	3	2 %
Nunca	0	0	0	0	0	0
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 2

VARIABLE: COMPETENCIAS DOCENTES
DIMENSIÓN: COMPETENCIAS GENÉRICAS
INDICADOR: VALORA LA PRAXIS EDUCATIVA (SER)



En el cuadro N°5, Gráfico N° 2, se continúa investigando qué tipo de competencias manejan los docentes con relación al indicador “Valora la Praxis educativa (ser)” y se trató de identificar el grado de responsabilidad que cultiva, motiva y asume dentro del aula, obteniendo como resultado que más del 93% de los docentes afirmaron que siempre y casi siempre cultiva la responsabilidad y están motivados y asumen su función educativa con la responsabilidad que ésta amerita.

Los resultados anteriores, permiten considerar coincidencias con lo planteado por la UNESCO (2007) al hacer referencia al rol del docente, señalando que la docencia es una profesión que requiere mucho más que vocación, y que las políticas educativas deben estar orientadas a lograr que los maestros desarrollen competencias específicas de su oficio, pero, también, una competencias ético-sociales que aluden a la responsabilidad con su trabajo y al compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Hacen referencia al profesionalismo y la profesionalidad, como dos dimensiones que constituyen la fortaleza ética y profesional de los docentes.

Cuadro N° 6

VARIABLE: Competencia del Docente

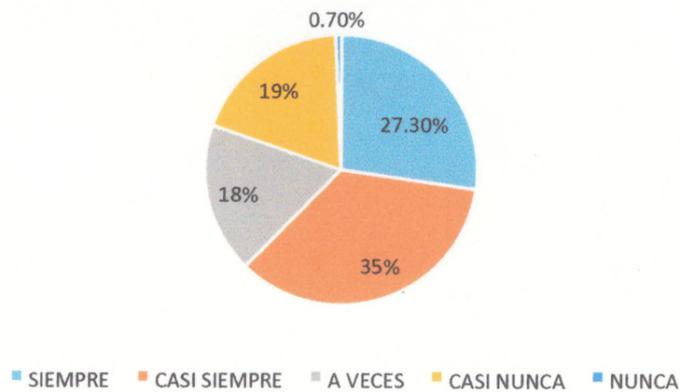
DIMENSIÓN: Competencias Genéricas

**INDICADOR: Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer)
(items del 7al 9) (agrupada)**

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lasonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	8	24,2%	29	28,4%	37	27,3 %
Casi Siempre	12	36,4%	35	34,3%	47	35 %
A Veces	7	21,2%	17	16,7%	24	18%
Casi Nunca	5	15,2%	21	20,6%	26	19%
Nunca	1	3%	0	0	1	0,7%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 3

VARIABLE: COMPETENCIAS DOCENTES
DIMENSIÓN: COMPETENCIAS GENÉRICAS
INDUCADOR: HACER



En el cuadro N° 6, del Indicador, que permitió Identificar el desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer), los docentes estudiados afirmaron, en un 62,3 % (27,3+35), que siempre, casi siempre, muestran autonomía en sus decisiones y toman la iniciativa para promover el hacer escolar, dentro y fuera del plantel, mediante acciones novedosas sustentadas en la tecnología y un 18 % expresa que a veces.

Los resultados presentados permiten afirmar lo planteado por la UNESCO (2007) acerca de que la competencia genérica del docente de Aprender a hacer implica aprender a aprender, ejercitando -por parte del docente- estrategias innovadoras que conlleven al estudiante a crear e innovar a centrar su atención y, por tanto, el pensamiento. De allí, la relevancia de las estrategias que pueda aplicar el docente para ejercitar una memoria de manera preventiva y ser selectivos en la elección de información, y ejercitar la memoria asociativa, con tecnologías actualizadas que desarrollen el interés del estudiante y lo enseñen a desarrollarse adecuadamente según las exigencias del mundo actual.

Cabe resaltar que un 20% de docentes que manifiestan que casi nunca o nunca utilizan acciones novedosas sustentadas en las tecnologías actuales para promover el hacer escolar dentro y fuera del plantel.

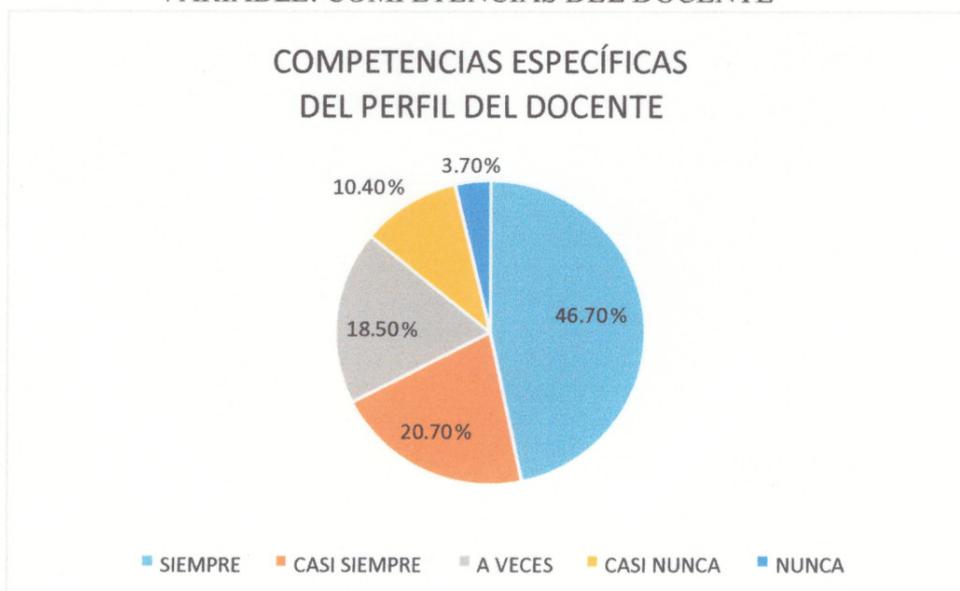
Cuadro N° 7
VARIABLE: Competencia del Docente

DIMENSIÓN: Competencias Específicas del perfil Docente
INDICADOR: Competencias Comunicativas (ítems del 10 al 12) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	10	30,3%	53	52%	63	46,7%
Casi Siempre	8	24,2%	20	19,6%	28	20,7%
A Veces	7	21,2%	18	17,6%	25	18,5%
Casi Nunca	7	21,2%	7	6,9%	14	10,4%
Nunca	1	3,1%	4	3,9%	5	3,7%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N°4

VARIABLE: COMPETENCIAS DEL DOCENTE



INDICADOR: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

En el cuadro N° 7, grafico N°4 se observan los resultados de frecuencias de respuestas con relación a la dimensión “Competencias Específicas del perfil del docente” y de su indicador “Competencias Comunicativas”, como parte del objetivo N°2, referente a la descripción de las competencias que deben manejar los docentes en su accionar diario; en este aspecto los docentes afirmaron mayoritariamente, (67.4 %) que siempre, casi siempre, comunican coherentemente los temas dentro del aula, manejando un discurso académico en el cual incorporan palabras nuevas, tales como las relacionadas con las tecnologías de información y comunicación, aula invertida, entre otras. y un 18.5% de los encuestados manifiestan que a veces hacen uso de las mismas. Podemos indicar que un 14,1% considera que casi nunca (10.4%) o nunca (3.7%) lo hacen.

Los resultados permiten establecer coincidencias con lo planteado por Sergio Tobón (2006), en cuanto a que la educación, requiere comunicar los conocimientos, pero no de forma ciega o aislada, sino, participativa y humana considerando las disposiciones y sus imperfecciones, sus tendencias, tanto al error como a la ilusión englobando un conjunto coordinado de recursos, que permitan al individuo accionar de forma coherente y lógica dentro de cualquier contexto. No obstante, este saber debe movilizarse y organizarse de forma que el recurso humano se muestre eficiente en sus acciones y pertinente a la realidad existente.

Asimismo, conviene al investigador contrastar los resultados con lo planteado por Zabala y Arnau, (2007), en cuanto a que el docente que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión de los estudiantes y que la competencia comunicativa está estrechamente relacionada con la competencia cognitiva, ya que esta funciona de forma sinérgica. De allí que el lenguaje se define como sistemas de signos que se intercambian en la comunicación y el pensamiento. Este saber comunicacional es una perspectiva social que engloba lo sociocognitivo, discursivo y social.

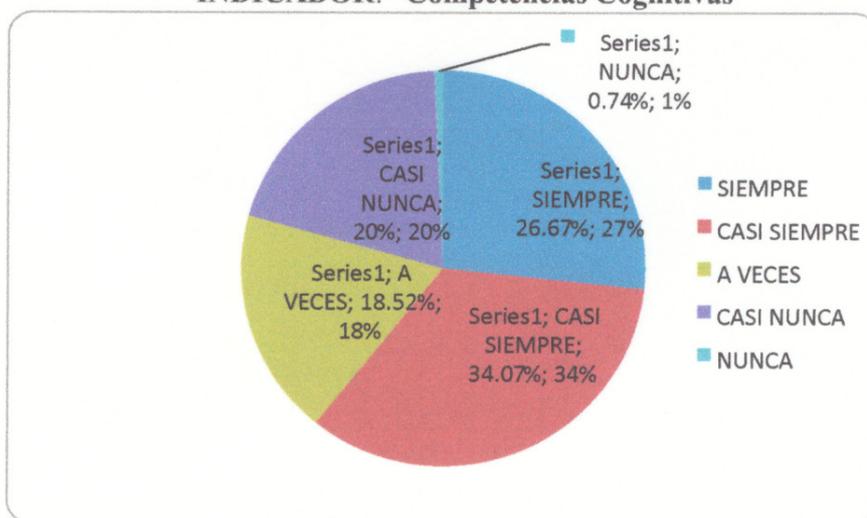
Cuadro N° 8

VARIABLE: Competencia del Docente
DIMENSIÓN: Competencias Específicas del perfil Docente
INDICADOR: Competencias Cognitivas (ítems del 13 al 15) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lasonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	6	18,2%	30	29,41%	36	26,67%
Casi Siempre	16	48,5%	30	29,41%	46	34,07%
A Veces	7	21,2%	18	17,66%	25	18,52%
Casi Nunca	4	12,1%	23	22,54%	27	20 %
Nunca	0	0%	1	0,98%	1	0,74%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 5

VARIABLE: Competencia del Docente
DIMENSIÓN: Competencias Específicas del perfil Docente
INDICADOR: Competencias Cognitivas



El Cuadro N° 8, (Gráfico N°5), refleja los resultados del indicador “Competencias cognitivas” de las específicas del perfil del docente y -al agrupar las respuestas de tendencia positiva- se observa que un 60.67 % de los docentes afirman que siempre, casi siempre, el trabajo cognitivo del docente es creativo y que con su accionar pedagógico mantienen activo el aprendizaje en forma novedosa y, además, encuentran la oportunidad de mostrar sus saberes a los colegas de su institución. También en estos resultados se refleja que un 18.52% considera que a veces desarrolla esta competencia cognitiva y un 20.74% de la muestra afirman que casi nunca y nunca en su accionar pedagógico es creativo ni novedoso, ni muestra sus saberes a sus colegas, este resultado minoritario se contrapone al ideal de competencias comunicativas específicas que deben caracterizar al docente.

Cuadro N° 9

VARIABLE: Competencia del Docente

DIMENSIÓN: Competencias Específicas del perfil Docente

**INDICADOR: Competencias de Evaluación y Control Educativo
(ítems del 16 al 18) (agrupados)**

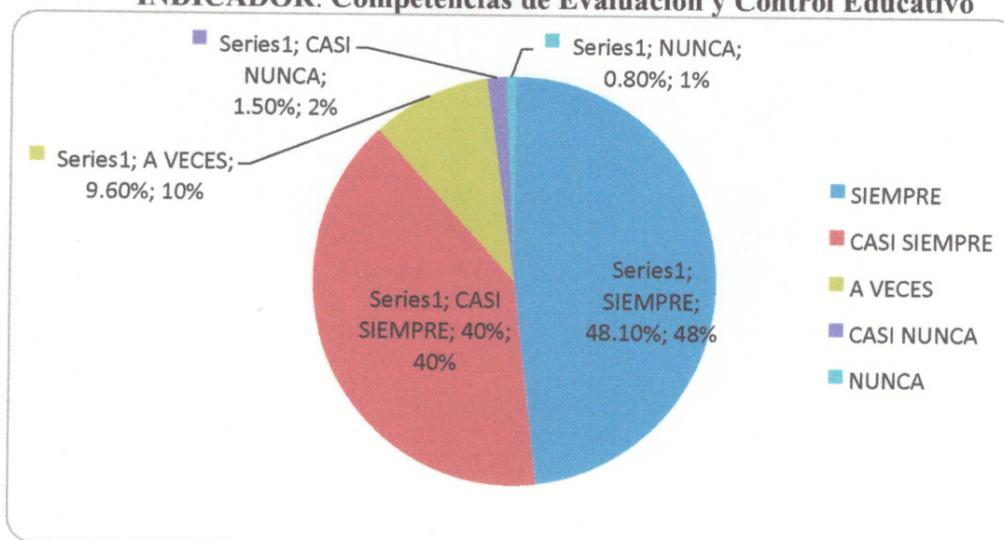
Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	12	36,4%	53	51,9%	65	48,1 %
Casi Siempre	13	39,4%	41	40,1%	54	40 %
A Veces	7	21,2%	6	6%	13	9,6 %
Casi Nunca	0	0%	2	2%	2	1,5 %
Nunca	1	3%	0	0%	1	0,8 %
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

Gráfico N°6

VARIABLE: Competencia del Docente

DIMENSIÓN: Competencias Específicas del perfil Docente

INDICADOR: Competencias de Evaluación y Control Educativo



En el cuadro N° 9 (Gráfico N°6), del objetivo relacionado con la descripción de las competencias específicas de evaluación y control educativo que debe poseer el docente, se observa que los docentes abordados de las Escuelas “Nuevo Amanecer” y “Barrio Lassonde”, afirmaron en un 88,1 % que siempre, casi siempre, mantienen activa la evaluación por procesos dentro del aula y que reconocen en forma objetiva y valorativa la labor de otros docentes y las estrategias innovadoras y creativas que afianzan en el perfil del docente las competencias de evaluación y control educativo. Y un 9.6% indica que a veces, en contraposición de un 2,3 % mínimo que informan que casi nunca y nunca, están activos en cuanto a esas competencias específicas de evaluación y control.

Los resultados presentados permiten considerar y confrontar lo expresado por Barrón (2005), el cual manifiesta en su artículo, que el docente de aula debe considerar la evaluación como parte integral del proceso académico y -a su vez- este debe ser independiente de estándares rigurosos o complejos y que la evaluación es de carácter profundo y, por ello, no se puede trabajar bajo un solo paradigma o visión se debe ver de forma integral considerando tanto lo cualitativo como lo cuantitativo del proceso del individuo y su evolución y no sustentarse en lo mero superficial.

De igual manera, es conveniente considerar que para Castellanos Simons y colaboradores (2008), el aprendizaje humano es “el proceso dialéctico de apropiación de

los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”, y al trabajar de manera integral las competencias de Evaluación y Control Educativo, se contribuye al logro de la formación de individuos capaces de vivir en armonía con el contexto que le corresponda interactuar en la sociedad actual.

CUADRO N° 10

Variable: Competencia del Docente

Dimensiones: Competencias Genéricas y Específicas

Indicador: Todos Items: del 1 al 18 (agrupada)

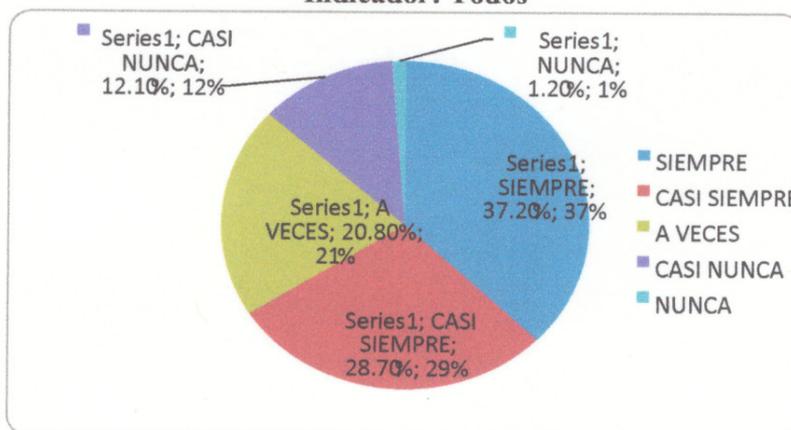
Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	61	30,8 %	254	39,1 %	315	37,2 %
Casi Siempre	69	34,9 %	174	26,8 %	243	28,7 %
A Veces	40	20,2 %	136	20,9 %	176	20,8 %
Casi Nunca	25	12,6 %	78	12 %	103	12,1 %
Nunca	3	1,5 %	8	1,2 %	11	1,2 %
TOTAL	198	100 %	650	100 %	848	100 %

Gráfico N°7

Variable: Competencia del Docente

Dimensiones: Competencias Genéricas y Específicas

Indicador: Todos



El cuadro N° 10 (Gráfico N°8), se refiere a los resultados agrupados de todas las dimensiones e indicadores de la **Variable “Competencias del docente”** y se observa que las frecuencias más representativas de la mayoría están en las alternativas “Siempre” y “Casi Siempre” (37,2 % +28,7 %= 65,9 %) a veces; en contraste con un 1,2 % de la muestra que manifiesta que “Nunca” realiza o pone de manifiesto las competencias genéricas y específicas, determinadas en esta investigación como dimensiones e indicadores de la puesta en práctica en el quehacer diario del docente de Competencias propias del docente acorde con la realidad educativa actual.

Dicho resultado es congruente con lo planteado por Torres. (2008), cuando refiere que las competencias docentes se viabilizan, imponiendo el modelo vigente, dándole protagonismo a la generación relevante del futuro de manera que se pueda crear un cúmulo global de conocimiento que, a su vez, se proyecte en el ámbito cultural, social y educativo donde se desenvuelve el individuo.

Se infiere –entonces- que las competencias docentes deben tener correspondencia de forma clara y precisa con el sistema educativo en el cual se desenvuelve.

En este sentido, las instituciones educativas llegarán a ser incluyentes cuando sus docentes se especialicen en una atención holística inclusiva para con sus estudiantes, acorde con los avances tecnológicos actuales y que estos sean un verdadero apoyo al sistema educativo en general.

CATEGORIZACIÓN SEGÚN BAREMO POR RANGO Y CATEGORÍA.

En el proceso de discusión de los resultados se estableció un Baremo que se construyó sobre la base de los intervalos que ofrecen las alternativas de respuesta planteadas en cada instrumento. A continuación, se presenta el baremo diseñado con el rango y las categorías de análisis y que se presentó en el cuadro N° 4 en el inicio del presente capítulo (Ver cuadro 4).

Baremo de Análisis

Rango	Categoría de Análisis
4.5 < 5.00	Excelente
3.5 < 4.4	Bueno
2.5 < 3.4	Regular
1.00 < 2.4	Deficiente

Fuente: Guerra G. (2018)

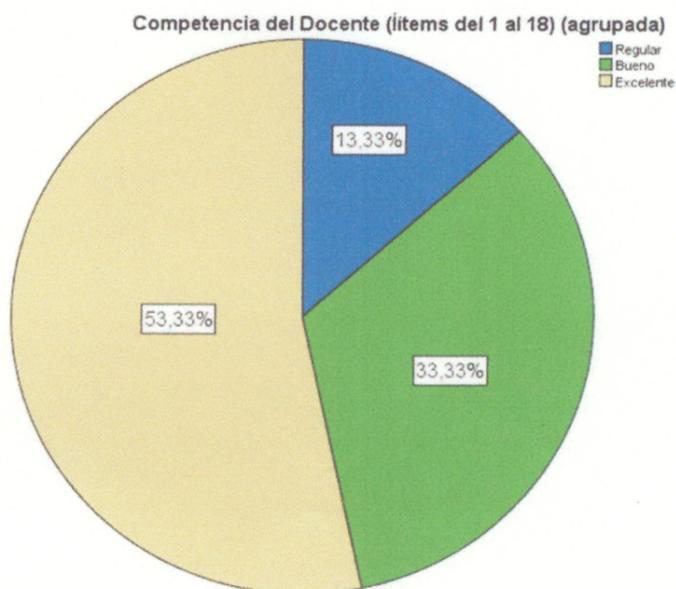
Al utilizar la estadística descriptiva en lo que respecta a la distribución frecuencial y porcentual y el cálculo de las medias aritméticas, a través del programa para las Ciencias Sociales SPSS versión 19 en español, así como, para la aplicación del Baremo de Análisis, agrupando los resultados de los dieciocho ítems correspondientes, en el instrumento aplicado, a la medición de la variable “**Competencias del Docente**”, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación con el gráfico de barras respectivo.

Competencia del docente (ítems 1 al 18) (agrupada)

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	6	13,3	13,3	13,3
Bueno	15	33,3	33,3	46,7
Excelente	24	53,3	53,3	100,0
Total	45	100,0	100,0	

(Fuente: Se utilizó la Estadística descriptiva del programa para las Ciencias Sociales SPSS versión 19 en español)

GRÁFICO N°8



CATEGORIZACIÓN SEGÚN BAREMO

Los resultados revelan que la mayoría (más del 50 %), de la muestra representativa de la población de docentes de las Escuelas “Nuevo Amanecer” y “Barrio Lassonde” tuvieron opiniones categorizadas como “Excelentes” en cuanto a las Competencias docentes genéricas de conocer, hacer, ser y convivir; así como en cuanto a las Competencias docentes específicas comunicativas, cognitivas y de evaluación y control.

La representación gráfica de dichos resultados coincide con lo planteado por Alegre (2010), citado por Fernández (2013, p. 16), el cual refiere diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad: capacidad reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y planificar; indicando que la mayoría de la muestra presenta estas capacidades.

Considerando, tanto lo planteado por los autores como los resultados estadísticos sobre el estudio de esta variable “**Competencias del docente**” se deduce que los docentes seleccionados como muestra representativa de la población de docentes de educación primaria, específicamente, poseen varias de las capacidades sujetas a investigación, de forma tal que el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueda desarrollar fluidamente en consonancia con los avances de las tecnologías de información y comunicación y consideran al estudiante como un ser integral, desde el ser, hacer, conocer y convivir.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE “RENDIMIENTO ACADÉMICO”

Cuadro N° 11

VARIABLE: Rendimiento Académico

DIMENSIÓN: Dinámica Pedagógica

INDICADOR: Aceptación (ítems del 19 al 21) (agrupados)

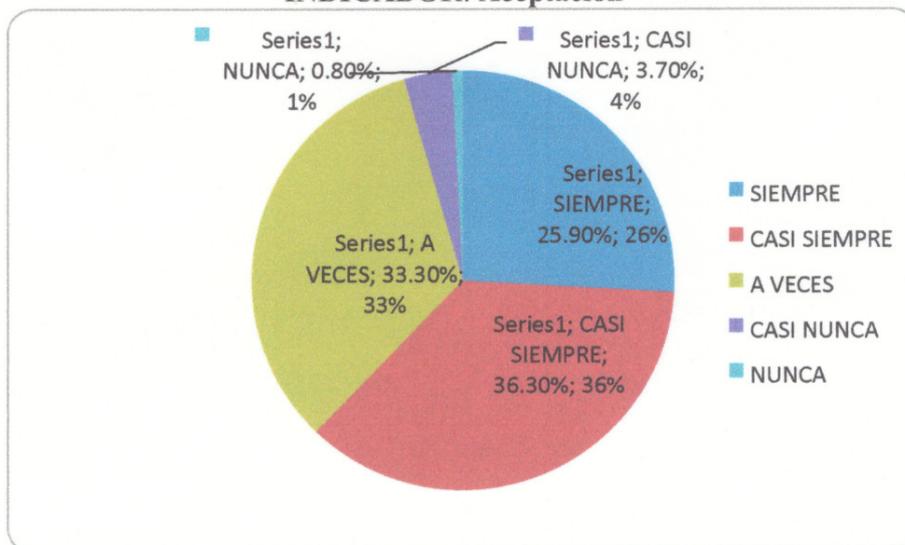
Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	17	51,5%	18	17,6%	35	25,9%
Casi Siempre	12	36,4%	37	36,3%	49	36,3%
A Veces	4	12,1%	41	40,2%	45	33,3%
Casi Nunca	0	0%	5	4,9 %	5	3,7%
Nunca	0	0%	1	1 %	1	0,8%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 9

VARIABLE: Rendimiento Académico

DIMENSIÓN: Dinámica Pedagógica

INDICADOR: Aceptación



En el Cuadro N°10 se plantean los resultados obtenidos de la investigación acerca de la Variable “Rendimiento Académico” y de su dimensión “Dinámica Pedagógica” y el Indicador “Aceptación” y desde la perspectiva reflejada en esos resultados con un porcentaje mayoritario del 62.2% de la muestra de estudio, quienes plantean que siempre, casi siempre, mantienen un carácter favorable ante el quehacer académico dentro del aula, aceptan y comparten ideas a través de sus acciones dentro de su labor docente y manifiestan comprensión e interés ante cualquier evento educativo, se puede confirmar lo planteado por Alonso y Gallegos (2000) citado por Pérez y Guerrero (2010, p. 3), acerca de que el rendimiento académico, se puede interpretar como la respuesta a los diversos estilos de aprendizajes asimilados por los estudiantes, así como la forma de desempeñar el saber o la información dentro de los contextos de aprendizaje. Mientras un 33.6% muestra que a veces -de forma esporádica- mantienen esa dinámica pedagógica para un óptimo rendimiento académico.

En contraste con ellos, solamente una minoría muy poco significativa de un 4,5% para quienes sus acciones casi nunca o nunca mantienen ese carácter favorable, acerca de los diversos estilos de aprendizaje que manifiesten los estudiantes de acuerdo a la dinámica pedagógica que se presente en el aula.

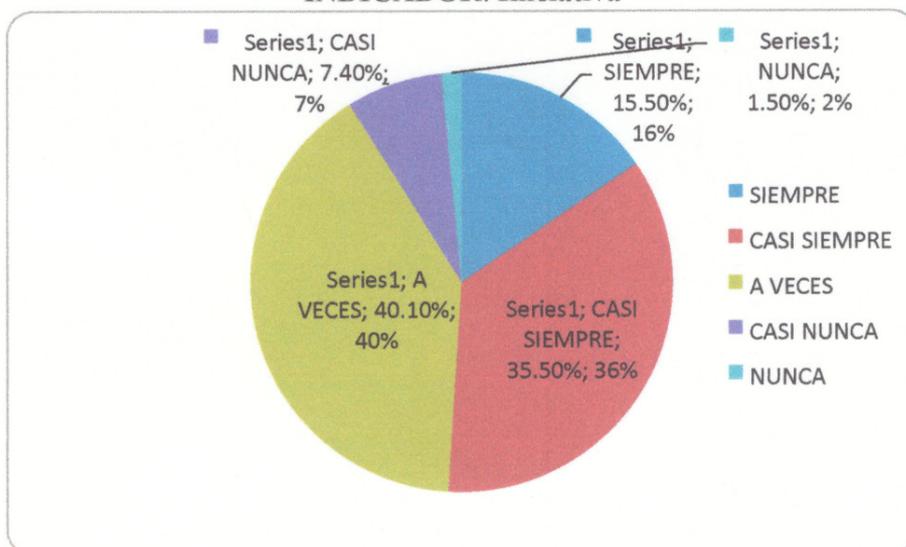
Cuadro N° 12

VARIABLE: Rendimiento Académico
DIMENSIÓN: Dinámica Pedagógica
INDICADOR: Iniciativa (ítems del 22 al 24) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	3	9 %	18	17,6 %	21	15,5 %
Casi Siempre	11	33.3 %	37	36,3 %	48	35,5 %
A Veces	13	39,4 %	41	40,2 %	54	40,1%
Casi Nunca	5	15,2 %	5	4,9 %	10	7,4 %
Nunca	1	3,1 %	1	1 %	2	1,5 %
TOTAL	33	100 %	102	100 %	135	100 %

GRÁFICO N° 10

VARIABLE: Rendimiento Académico
DIMENSIÓN: Dinámica Pedagógica
INDICADOR: Iniciativa



En el cuadro N°11 referente a la Variable “Rendimiento Académico”, su dimensión “Pedagógica” y el indicador “Iniciativa”, se manifiesta que un porcentaje de un 51 % de la muestra encuestada opina que siempre, casi siempre, proponen ideas creativas para el desarrollo educativo innovador, estimulan a sus colegas para la innovación y creatividad y promueven la tecnología por convicción propia; frente a un significativo 40.1% que indica que a veces se mantiene la iniciativa por parte del docente; mientras que una minoría muy poco representativa de un 8,9 %, reconocen que casi nunca o nunca realizan esas propuestas.

Esos resultados son coincidentes con la opinión de Peña (2006), quien afirma que la iniciativa permite a las personas poner en práctica y desarrollar su imaginación para proporcionar soluciones a problemas o, en todo caso, mejorar la forma de realizar las actividades en su labor diaria, donde se requiere la iniciativa del trabajador, su originalidad y creatividad.

De igual forma, tal como lo indica Kossen (2002), la mayoría de los docentes entrevistados propician y tienen iniciativa para afrontar un problema con astucia y determinación en procura del logro de una meta previamente establecida y para la realización de una actividad es necesario tener iniciativa hacia la forma de cómo acometer, o de cómo abordar un problema planteado, ofreciendo una solución oportuna y efectiva.

Cuadro N° 13

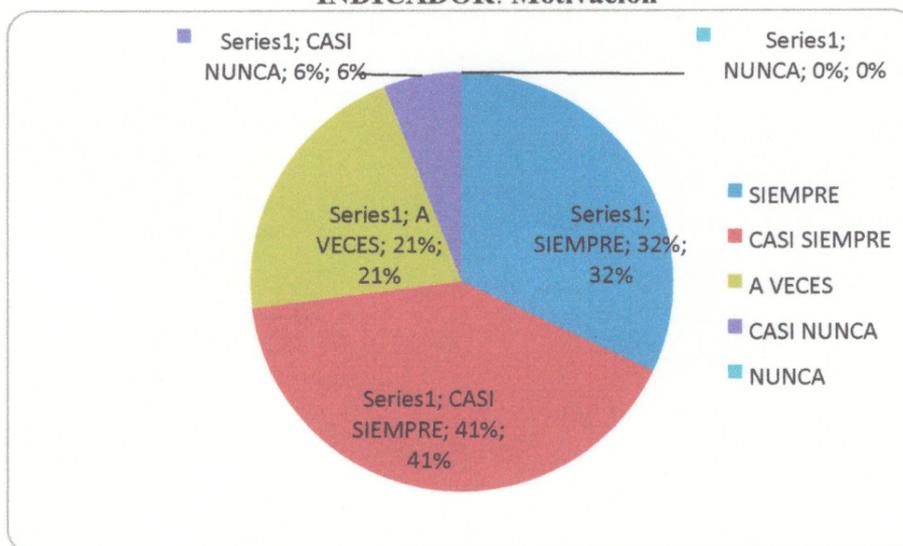
Dinámica Pedagógica
Motivación (items del 25 al 27) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	8	24,2%	35	34,3%	43	32 %
Casi Siempre	12	36,5%	43	42,2%	55	41 %
A Veces	6	18,2%	23	22,5%	29	21 %
Casi Nunca	7	21,1%	1	1%	8	6 %
Nunca	0	0%	0	0 %	0	0 %
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 11

VARIABLE: Rendimiento Académico

DIMENSIÓN: Dinámica Pedagógica
INDICADOR: Motivación



Al observar el cuadro N° 12, referido a la Variable “Rendimiento Académico” y al objetivo N°3 propuesto para identificar la “dinámica pedagógica” a través del accionar que cumplen los docentes de aula y contribuir con el rendimiento académico de los niños de primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, en cuanto al indicador “Motivación”, resalta que la mayoría representada por un 73% de la muestra de docentes opinó que Siempre, Casi siempre, promueven actividades creativas dentro del aula y fuera de ella, orientando la actividad educativa en atención hacia la cognición e innovación y demostrando con acciones los valores académicos que direccionan su ejercicio docente. Y un 21% indican que a veces motivan activamente su accionar pedagógico. Es de hacer notar que solamente un 6% de la muestra manifiesta que “casi nunca” realizan estas actividades motivacionales.

Estos resultados permiten contrastarse con lo planteado por Chiavenato (2006), acerca de que la motivación impulsa a una persona hacia un comportamiento específico, el cual puede ser impulsado por un estímulo externo o interno y, además, otros autores como Florez (2002) argumentan que la motivación es un proceso dinámico en el cual las personas orientan sus acciones hacia la satisfacción de necesidades generadas por un estímulo concreto, y Goleman (2000) relaciona la motivación con una habilidad asociada con el grado de interés y decisión para desarrollar actividades conducentes al logro de metas preestablecidas con energía y persistencia.

En consecuencia, si los docentes, en su mayoría, promueven actividades creativas que permitan satisfacer necesidades y generar un alto grado de interés en los estudiantes, el rendimiento académico deberá ser mucho más satisfactorio.

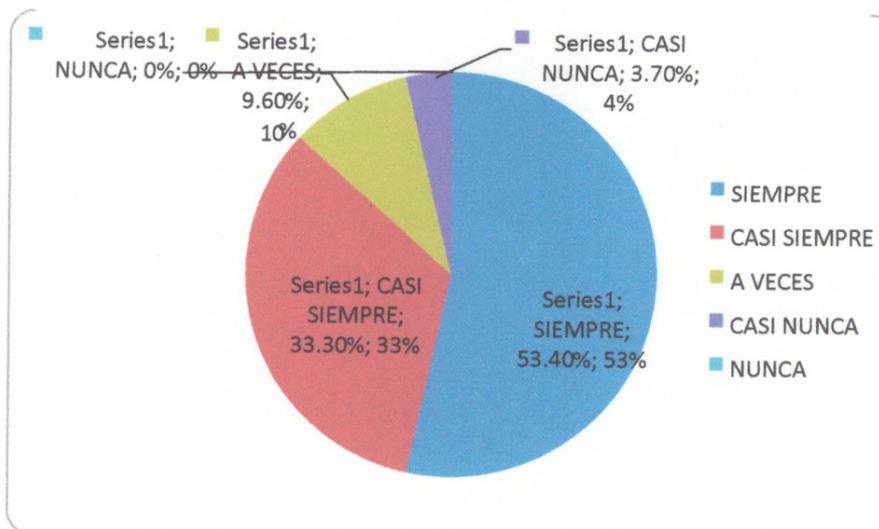
Cuadro N°14

Criterios de Rendimiento
Atención Escolar (ítems del 28 al 30) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	19	57,6%	53	52 %	72	53,4%
Casi Siempre	10	30,3%	35	34,3 %	45	33,3%
A Veces	4	12,1%	9	8,8 %	13	9,6%
Casi Nunca	0	0 %	5	4,9 %	5	3,7%
Nunca	0	0 %	0	0%	0	0%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 12

VARIABLE: Rendimiento Académico
DIMENSIÓN: Criterios de Rendimiento
INDICADOR: Atención Escolar



Los resultados que se observan en el cuadro N° 13, perteneciente a la variable, "Rendimiento Académico" con la finalidad de describir la dimensión "Criterios de rendimiento" y a su Indicador "Atención Escolar", los docentes encuestados aseveraron, en un 86,7 % que siempre, casi siempre, demuestran con acciones su competencia pedagógica dentro del aula y fuera de ella; estimulan al padre de familia a integrarse a la acción pedagógica de la institución y consideran a sus colegas como profesionales competentes para la atención escolar. Y un 9.6% indica que a veces brinda una adecuada atención escolar, manifestando por lo contrario el 3,7% que nunca o casi nunca lo hacen.

Estas afirmaciones -dadas por la muestra encuestadas- permiten evidenciar lo ideado por Pérez, G, & Guerrero, P. (2010), quienes consideran a la atención escolar como un enfoque combinado cuya finalidad es abordar las estrategias concretas del aprendizaje con la intención de centrar la atención de los educandos, a fin de lograr alcanzar las calificaciones más altas y mejorar su rendimiento académico.

Sobre lo planteado, lograr la atención del estudiante que permita cubrir el interés de aprendizaje se logrará, adecuando el contexto educativo a los intereses motivacionales de los participantes y dejando ver que emerge de él la motivación intrínseca, mostrando algún interés por el área del conocimiento que desea incorporar a sus esquemas mentales de forma significativa y personal.

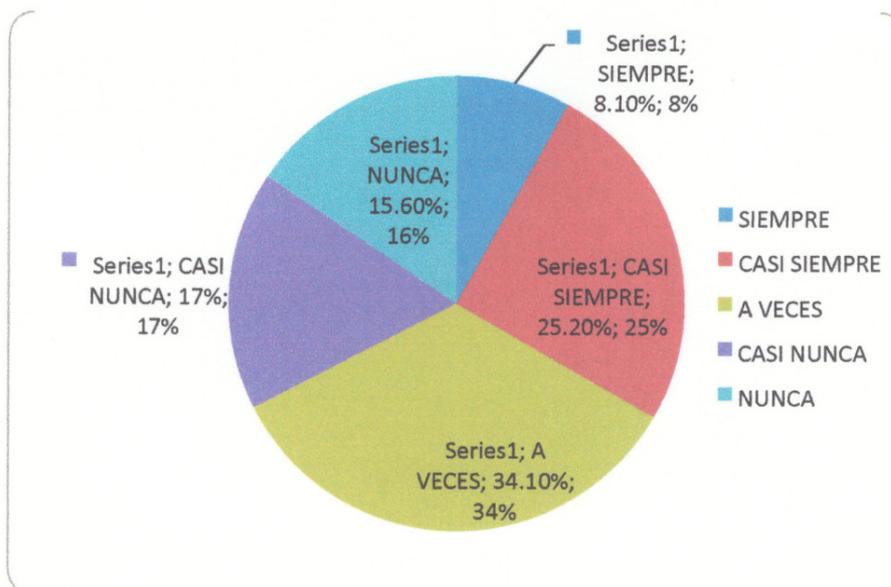
Cuadro N° 15

Criterios de rendimiento
Asistencia Docente (items del 31 al 33) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	2	6,1%	9	8,8 %	11	8,1%
Casi Siempre	12	36,4%	22	21,6 %	34	25,2%
A Veces	9	27,3%	37	36,3%	46	34,1%
Casi Nunca	7	21,2%	16	15,7 %	23	17%
Nunca	3	9 %	18	17,6%	21	15,6%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 13

VARIABLE: Rendimiento Académico
DIMENSIÓN: Criterios de rendimiento
INDICADOR: Asistencia Docente



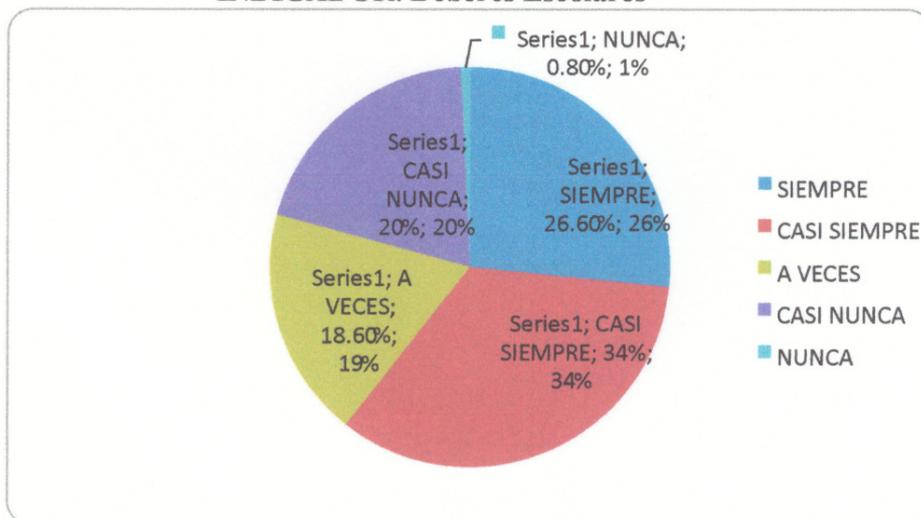
Al observar los resultados del Cuadro N° 14, sobre la Variable “Rendimiento Académico” y con la finalidad de cumplir con el objetivo N°4 propuesto de establecer la relación entre competencias docente y el rendimiento académico en los estudiantes de la Educación Primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lasonde y Nuevo Amanecer, a través de los resultados estadísticos, estudiando la dimensión “Criterios de rendimiento” y el indicador “Asistencia docente”; resalta que solamente un 33.3 % de la muestra de docentes afirma que siempre, casi siempre, orientan el proceso educativo del estudiante dentro y fuera de la institución, utilizando alguna herramienta tecnológica y que apoyan el mejoramiento académico del estudiante, promoviendo cursos para capacitar a sus colegas en el manejo del aula invertida. Frente a un porcentaje mayoritario de 34.1% que indica que solo a veces se hace efectiva esta asistencia docente, lo que revela que un gran número de docentes debe mejorar su papel de guía orientador para que sus estudiantes logren mejores resultados académicos.

Estos resultados y el hecho de que un 32,6% de los docentes pertenecientes a la muestra representativa indicaron que casi nunca y nunca dan asistencia docente, utilizando alguna herramienta tecnológica ni promoviendo cursos para el manejo del aula invertida, indican que estas respuestas contrastan negativamente con lo planteado por autores como Cascón (2000), para quien, a pesar de que el factor imperante dentro del rendimiento académico de los discentes es el indicador psicopedagógico, puesto que éste permite desarrollar la inteligencia a través de las estrategias diseñadas por los responsables de propiciar el aprendizaje y evitar así el riesgo del fracaso escolar; pero no se pone en duda que la intervención del docente dentro del rendimiento académico de los estudiantes

Cuadro N° 16
VARIABLE: Rendimiento Académico
DIMENSIÓN: Criterios de Rendimiento
INDICADOR: Deberes Escolares (items del 34 al 36) (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lassonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	4	12,1%	11	12 %	36	26,6%
Casi Siempre	9	27,3%	15	15 %	46	34%
A Veces	11	33.3%	29	28 %	25	18,6%
Casi Nunca	9	27,3%	21	20 %	27	20 %
Nunca	0	0%	26	25 %	1	0,8%
TOTAL	33	100%	102	100%	135	100%

GRÁFICO N° 14
VARIABLE: Rendimiento Académico
DIMENSIÓN: Criterios de Rendimiento
INDICADOR: Deberes Escolares



En el cuadro N° 15, se informan los resultados de la variable “Rendimiento Académico” y se da inicio al propósito de tomar en cuenta el diagnóstico realizado por el instrumento aplicado a la muestra representativa de docentes para el diseño de un modelo de aprendizaje invertido para mejorar las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer; mediante el análisis de los resultados para la dimensión “Criterios de rendimiento” y del indicador “Deberes escolares”.

Estos resultados permiten resaltar que un porcentaje del 60.6% de la muestra, manifiestan que siempre, casi siempre (consideradas estas respuestas como positivas, dentro de las cinco alternativas de respuestas propuestas), promueven la pedagogía constructivista sustentada en la tecnología para realizar los deberes escolares, proponen actividades investigativas utilizando las TIC como herramienta de apoyo y ofrecen el aula invertida como una alternativa para los deberes escolares. Un 18.6% indica que a veces promueve el uso de las TIC. Mientras que un 20,8 %, menor a la cuarta parte de la muestra, respondieron que casi nunca y nunca promueven el constructivismo sustentado en tecnologías de información y comunicación para realizar los deberes escolares.

Al analizar las respuestas de los docentes seleccionados como muestra representativa, se consiguen coincidencias con lo planteado acerca de los deberes escolares y la participación de los padres por Valles, Núñez y otros (2015), quienes afirman que son de relevancia para la variable rendimiento académico y es de mencionar que, a través de los

años y manteniendo diversas líneas investigativa aún no ha quedado claro los criterios a cómo, dónde y cuántos deberes o actividades son las necesarias para el docente y que éste logre alcanzar el éxito esperado.

Se infiere –entonces- que los deberes escolares se deben considerar como parte importante de la calificación del sistema educativo, esto con el fin de motivar al estudiante a dedicar de forma habitual la recopilación de información para la construcción significativa de su saber dentro de los contextos académicos y fuera de ellos y el rol destacado debe ser del estudiante como investigador y constructor de su propio saber.

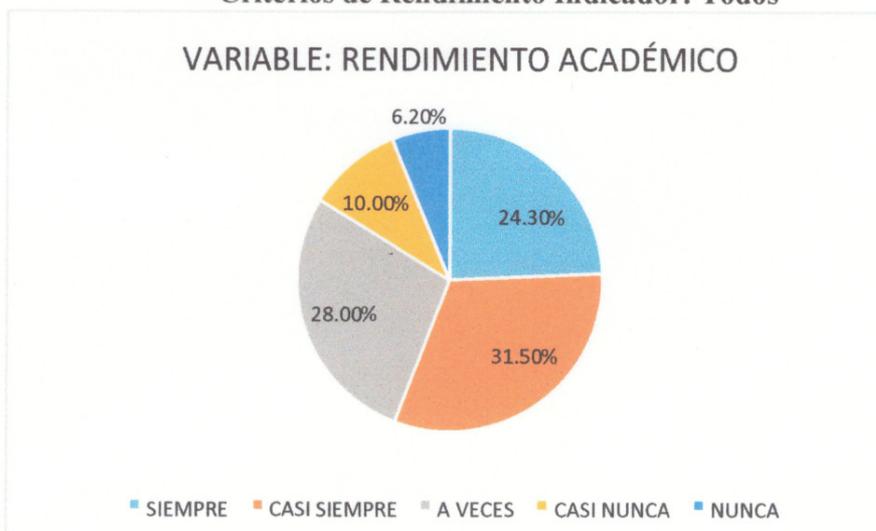
CUADRO N° 17

Variable: RENDMIENTO ACADÉMICO
Dimensiones: Dinámica Pedagógica; Criterios de Rendimiento
Indicador: Todos
Items: del 19 al 36 (agrupados)

Muestra	Escuela Nuevo Amanecer		Escuela Barrio Lasonde		TOTAL	
	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	FA	FR
Siempre	53	26.8 %	144	23.5	197	24,3%
Casi Siempre	66	33.3 %	189	30.9	255	31,5%
A Veces	47	23.8 %	180	29.4	227	28%
Casi Nunca	28	14.1 %	53	8.6	81	10%
Nunca	4	2.0 %	46	7.6	50	6,2%
TOTAL	198	100 %	612	100%	810	100%

GRÁFICO N° 15

Variable: RENDMIENTO ACADÉMICO
Dimensiones: Dinámica Pedagógica;
Criterios de Rendimiento Indicador: Todos



El cuadro N° 16 refleja los resultados totales de la Variable “**Rendimiento Académico**”, resaltando un porcentaje de una mayoría muy representativa del 55,8 %, que opinó con las alternativas “Siempre” y “Casi siempre”, mantienen activas la dinámica pedagógica, y aplican los criterios de rendimiento relacionados con la atención, asistencia y deberes escolares en la medición del rendimiento académico de los estudiantes lo cual se contrapone con una minoría de sólo el 6,2% que seleccionó la alternativa “nunca”.

Se observa entonces que los docentes sujetos de este estudio mantienen una postura abierta, flexible, dinámica y propicia para la participación estratégica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Considerando coincidencia con lo enunciado, por Castillo (2008), acerca de que debe contar con empatía y para la acción docente debe promover el conocimiento como parte de la vida, manejando el constructivismo de forma teórica y práctica para generar el conocimiento significativo e interactivo dentro de las aulas de clases.

CATEGORIZACIÓN SEGÚN BAREMO POR RANGO Y CATEGORÍA DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Al utilizar la estadística descriptiva en lo que respecta a la distribución frecuencial y porcentual y el cálculo de las medias aritméticas de la variable “**Rendimiento Académico**”, a través del programa para las Ciencias Sociales SPSS versión 19 en español, así como, para la aplicación del Baremo de Análisis, agrupando los resultados de los dieciocho ítems correspondientes desde el ítem 19 al ítem 36, en el instrumento aplicado, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación con el gráfico de barras respectivo.

Rendimiento académico (ítems 19 al 36) (agrupada)

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	10	22,2	22,2	22,2
Bueno	19	42,2	42,2	64,4
Excelente	16	35,6	35,6	100,0
Total	45	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 16
Rendimiento académico (ítems 19 al 36) (agrupada)

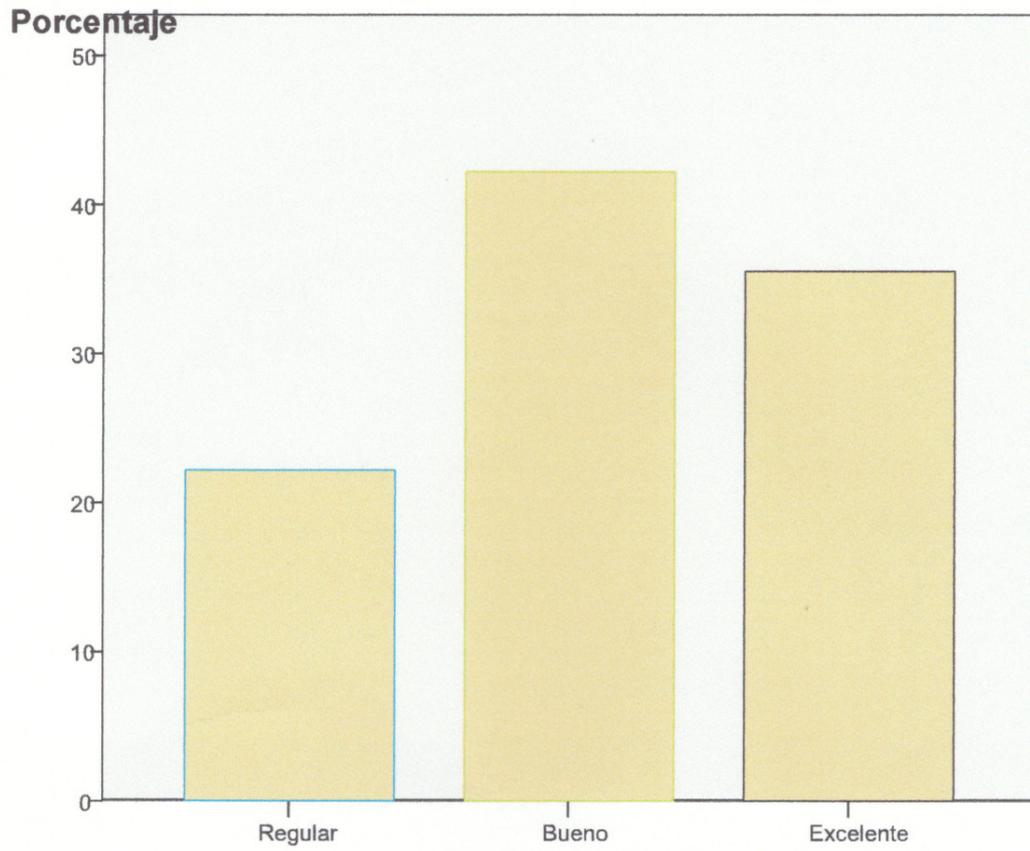
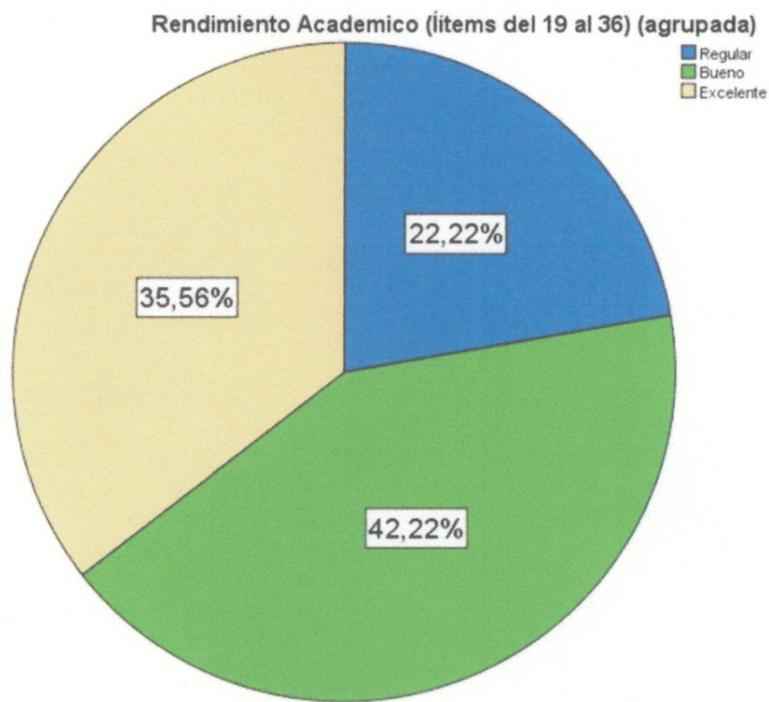


GRÁFICO N° 17
CATEGORIZACIÓN SEGÚN BAREMO



El gráfico representa la inclinación positiva de las opiniones de los docentes encuestados acerca de la Variable “Rendimiento Académico” y permite establecer la correlación respectiva solicitada para este estudio.

Sin embargo, no se alcanza la clasificación de excelencia de la mayoría de las opiniones, quedando esta variable sujeta a una revisión más profunda de nuevas investigaciones, y permiten justificar la propuesta de utilizar metodologías más novedosas para lograr un mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes

Cuadro N°18
VARIABLE Rendimiento Académico
MATRIZ DE OBSERVACIÓN: Análisis de Datos Estadísticos de recolectados de registros docentes.

Asignatura	Aprobados	Reprobados
Español	89 %	11 %
Matemáticas	87 %	13 %
Ciencias Sociales	94 %	6 %
Ciencias Naturales	92 %	8 %
Total	90.5 %	9.5 %

Los resultados que se observaron de los datos estadísticos proporcionados por ambos centros educativos, Escuela Lassonde y Nuevo Amanecer, en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes de primer a sexto nivel, nos indican que las asignaturas de español y matemáticas son las que poseen mayor porcentaje de fracasos; y requieren por parte del docente una mayor atención pedagógica. Se recomienda mejorar los niveles de lectura comprensiva y análisis lógico matemático e incorporar la tecnología.

CÁLCULO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN.

Cabe destacar que, para determinar la relación entre las variables competencias docentes y rendimiento académico, se aplicará el coeficiente de correlación de Pearson con el fin de alcanzar el objetivo general del estudio. Según Hernández y otros (2006), el coeficiente de Pearson es una prueba estadística que permite analizar la relación cuantitativa entre variables, medidas en un nivel por intervalo de razón. La fórmula utilizada para calcular el coeficiente de correlación de Pearson es el siguiente considerando la posición o el criterio de Hernández y otros (2003).

$$r_{xy} = \frac{\sum Dx.Dy}{\sqrt{\sum Dx^2.Dy^2}}$$

Dónde:

r_{xy} = Coeficiente de correlación

$\sum Dx.Dy$ = Sumatoria del producto de Dx y Dy

$\sum Dx^2$ = Sumatoria de x^2

$\sum Dy^2$ = Sumatoria de y^2

Correlaciones

		Competencia del docente (ítems 1 al 18)	Rendimiento académico (ítems 19 al 36)
Competencia del docente (ítems 1 al 18)	Correlación de Pearson	1	1,000(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N		45
Rendimiento académico (ítems 19 al 36)	Correlación de Pearson	,45	1
	Sig. (bilateral)	1,000(**)	
	N	,000	45

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: Programa SPSS.

Según los resultados obtenidos en el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, aplicado a las dos variables, se observa en el cuadro anterior que es significativa, con un valor de 1,00 en ambas variables, calificado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como correlación positiva perfecta (ver cuadro N° 6 Baremo de Correlación).

Esta correlación permite inferir que -en la medida que exista un mejoramiento de las competencias del docente- tanto desde el punto de vista de las competencias genéricas como de las específicas, entre las cuales está el uso de tecnologías de información y comunicación, se producirá un mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Es decir, que existe una correlación directamente proporcional, en la misma proporción que se den cambios positivos en las competencias docentes redundarán en cambios positivos en el rendimiento académico.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

El resultado de la presente investigación lleva a concluir los siguientes aspectos relacionados, íntimamente, con los objetivos propuestos:

- Se diagnosticó que los docentes utilizan tipos de competencias tanto genéricas, en cuanto a sus habilidades del conocer, ser, hacer y convivir; así como competencias específicas relacionadas con las actividades comunicativas, cognitivas y de evaluación y control que permite inferir que -en su mayoría- cumplen cabalmente con su rol como docente de forma eficiente.
- Se describieron las Competencias Docentes y el Rendimiento Académico en los estudiantes de la Educación Primaria de la Zona Escolar 2, tienen una correlación muy significativa, calificado, por los autores consultados, como positiva perfecta, razón por lo cual -en la medida en que se modifiquen positivamente las competencias docentes- se producirá un mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.
- Se logró identificar al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, como herramientas y estrategias adecuadas para el mejoramiento de las competencias docentes y del rendimiento académico del estudiante.

- Se estableció la relación entre competencias docentes y el rendimiento académico de los estudiantes, en cuanto a los indicadores motivación, iniciativa y deberes escolares los cuales requieren por parte del docente mayor compromiso, desempeño pedagógico, una metodología más activa, novedosa y basada en las TIC.
- Se diseñó una Propuesta utilizando las TIC, denominada “*Modelo de Aprendizaje Invertido para el mejoramiento de las Competencias docentes y del Rendimiento Académico*”.

RECOMENDACIONES

Dando consecución a las conclusiones realizadas, la investigadora, después de la indagación profunda, realiza las siguientes recomendaciones:

- Se recomienda al Ministerio de Educación (MEDUCA) realizar diagnósticos exhaustivos en todas las instituciones de índole público, para verificar si estas están dotadas de herramientas tecnológicas y si se le da algún uso a las misma.
- Orientar a los docentes –constantemente- en todas las áreas del saber para lograr el dominio de las diversas competencias y mejorar su praxis docente en beneficio de sus estudiantes.
- Utilizar con frecuencia las Tecnologías de Información y Comunicación como herramientas y estrategias adecuadas para el mejoramiento de las competencias docentes y del rendimiento académico del estudiante.
- Realizar alianzas estratégicas con empresas particulares para poder contar con especialistas o profesionales exclusivos del área digital, tal como la Universidad Tecnológica de Panamá y sus núcleos para el apoyo correspondiente en la preparación y capacitación del personal docente.

- Integrar a la comunidad educativa en los procesos pedagógicos del aula -de forma constante- para expresar, de manera significativa, la relevancia que tiene el aula invertida y el uso de las herramientas tecnológicas de manera apropiada.
- Establecer una dinámica pedagógica que favorezca la aplicación, una metodología más activa, novedosa y basada en las TIC, que permita al docente tomar la iniciativa y motivar a sus estudiantes hacia aprendizajes más significativos.
- Promulgar y aplicar la propuesta diseñada, utilizando las TIC, en este caso el “Modelo de aprendizaje invertido para el mejoramiento de las competencias docentes y del rendimiento académico”.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO DE LA PROPUESTA:

**MODELO DE APRENDIZAJE INVERTIDO PARA EL MEJORAMIENTO DE
LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

INTRODUCCIÓN

La educación se considera un elemento transformacional de cambios constantes para mejorar el estilo de vida del individuo y su comportamiento dentro de la sociedad. Es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.

Uno de los desafíos más difíciles de modificar es la educación y ese proceso implica enfrentar la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que se requiere para convivir dentro de una sociedad. El fenómeno educativo ha sufrido innumerables críticas desde diversas perspectivas en relación a cómo se ha venido brindando la praxis educativa de los docentes de primaria, en cuanto a las competencias que estos deben poseer como elemento primordial que contribuya a fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes.

El informe *La educación encierra un tesoro* de Jaques Delors (UNESCO.1996) establece que la educación debe orientarse bajo el marco de las siguientes competencias: *Aprender a conocer*, que incluye capacidades para aprender durante toda la vida, como el manejo de estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas, estrategias metacognitivas para el conocimiento y el manejo de mecanismos internos como memoria y atención en la adquisición de aprendizajes.

Aprender a hacer. Encierra formas de actuar, usar y aplicar correcta y eficazmente, de manera práctica, los conocimientos adquiridos para crear productos pertinentes a las necesidades sociales.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Consiste en la capacidad de liderazgo e integración y participación en grupos cooperativos y la aceptación de la diversidad.

Aprender a ser. Comprende autonomía y capacidad de juicio, fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo; encierra talentos como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás y el carisma natural del líder. Estos talentos como tesoros dentro del ser confirman la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo para servir a otros.

Según el concepto de competencia que se acepte, así deberá orientarse el accionar práctico del docente dentro y fuera de las aulas de clases, de tal manera que, éstas puedan causar un efecto positivo en los estudiantes y, en especial, en los de la básica primaria; ya que se cree que es la plataforma que alberga las competencias básicas para la formación integral del individuo.

Por lo cual, al activar en los estudiantes sus saberes desde el ser, hacer, conocer y convivir se están formando ciudadanos competentes para lograr la transformación gradual de la sociedad. Es allí cuando se requiere que los docentes asuman una nueva postura hacia la transmisión del saber donde ésta fluya de manera paralela a los cambios tecnológicos, investigativos, entre otros.

El presente trabajo tiene por finalidad proponer una herramienta cónsona con los cambios tecnológicos del mundo actual, mediante un modelo de aprendizaje invertido para el mejoramiento de las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la educación mundial se caracteriza por estar a la par de las nuevas tecnologías, generando cambios sociales y culturales, que de igual forma se aplican en la educación primaria, donde los docentes pueden dar uso a dichas tecnologías para contribuir con sus estudiantes y fortalecer su aprendizaje y -por ende- su rendimiento académico, aportando al sistema educativo las herramientas que las Tecnologías de información y Comunicación (TIC) ofrecen.

La capacidad para estudiar, aprender, formarse, instruirse, desaprender, cambiar, innovar y superarse intelectualmente, son inherentes a cada individuo; pero ante los diferentes factores que intervienen en el desarrollo psicológico, biológico e intelectual, de la persona que aprende, en sus distintas etapas de vida, se hace necesario realizar algunos cambios y ajustes en el respectivo proceso de aprendizaje.

Esta propuesta se considera pertinente, porque brinda -de forma innovadora- aquellas herramientas que le podrían servir al docente para fortalecer su accionar dentro del aula de clase, haciendo de esta un lugar ameno y de reciprocidad cognitiva. De allí que, se infiere que el docente podría diseñar una relación interminable de competencias, todas ellas consideradas importantes y necesarias, especialmente, cuando se entra en el ámbito específico del hacer docente.

Así las cosas, la competencia conceptual es un saber-hacer que todo ser humano adquiere por vía de capacitación en un determinado campo. Dentro de ese marco, la propuesta del modelo de aprendizaje invertido para el mejoramiento de las competencias docentes y el rendimiento académico se justifica, puesto que abordará las teorías del pensar, comprender y afrontar el proceso de formación de competencias cognitivas en su integralidad, circunstancias y orden.

De allí que esta propuesta tiene la condición fundamental de que los docentes cambien el modo de pensar basado en la lógica simple, por un modo de pensar complejo, con el fin de que se pueda tener las herramientas procedimentales apropiadas para entretejer los saberes; contextualizar el conocimiento e integrar el todo a las partes.

Consecuentemente, se considera pertinente este modelo porque permitirá al docente accionar desde el saber práctico, otras competencias procedimentales que le ayude a fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes de primaria.

OBJETIVOS:

Objetivo general:

Mejorar las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, mediante la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje invertido.

Objetivos específicos.

- Implementar un modelo invertido que permita al docente dar un tratamiento más individualizado, ofreciendo un enfoque integral para incrementar el compromiso y la implicación del estudiante en la enseñanza,
- Propiciar el mejoramiento del rendimiento académico del estudiante haciendo que el aprendizaje forme parte de su creación, pudiendo obtener información en un tiempo y lugar sin requerir la presencia física del profesor.
- Fortalecer todas las fases del ciclo de aprendizaje mediante el uso de tecnologías que permitan recordar información, comprenderla, aplicarla en nuevas situaciones, analizar, sintetizar y emitir juicios.

- Potenciar un ambiente de colaboración y motivación, mediante una distribución no lineal de las mesas en el aula, cuyos contenidos estén accesibles para el estudiante en cualquier momento y donde se involucre a la familia en el aprendizaje.
- Propiciar el modelo del aula invertida mediante las estrategias que permitan al estudiante adquirir conocimientos antes de la clase mediante el uso de tecnologías de información y comunicación y durante la clase.

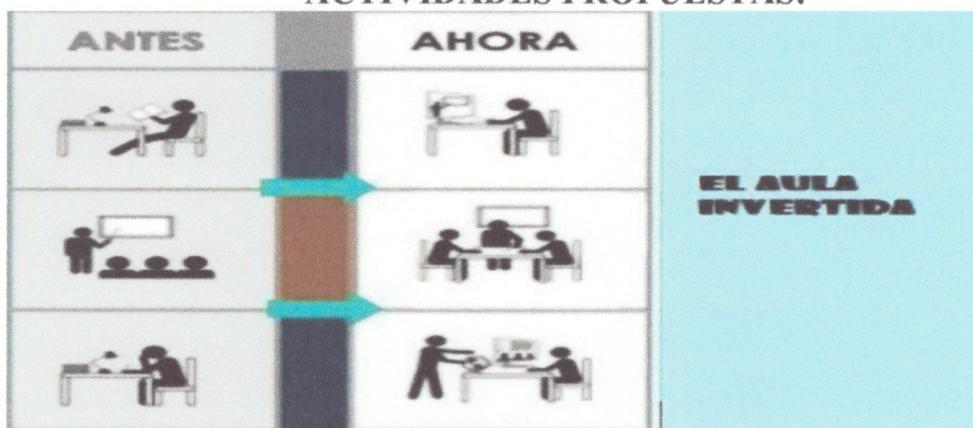
El Modelo Invertido

El modelo invertido es una novedosa herramienta pedagógica y tecnológica que apoya, de manera efectiva, el quehacer docente, busca impulsar en los estudiantes diversos saberes, sobre todo, las competencias digitales que son tan necesarias en este siglo XXI. En la actualidad, los docentes de educación primaria tienen nuevos retos y compromisos ante modelos educativos que mejoren los aprendizajes de sus alumnos.

En esta propuesta se resume algunas actividades que se espera puedan aplicar los docentes en los salones de clase, con actividades creadas para los estudiantes de educación primaria pública y privada. Entre ellas, el uso de video juegos, tiras cómicas, sistematizar información, trabajo en grupo para compartir conocimientos, colaboración *online* para trabajar proyectos entre otros.

A continuación, se desarrollará cada una de estas actividades propuestas para la implementación del aprendizaje mediante el modelo invertido.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:



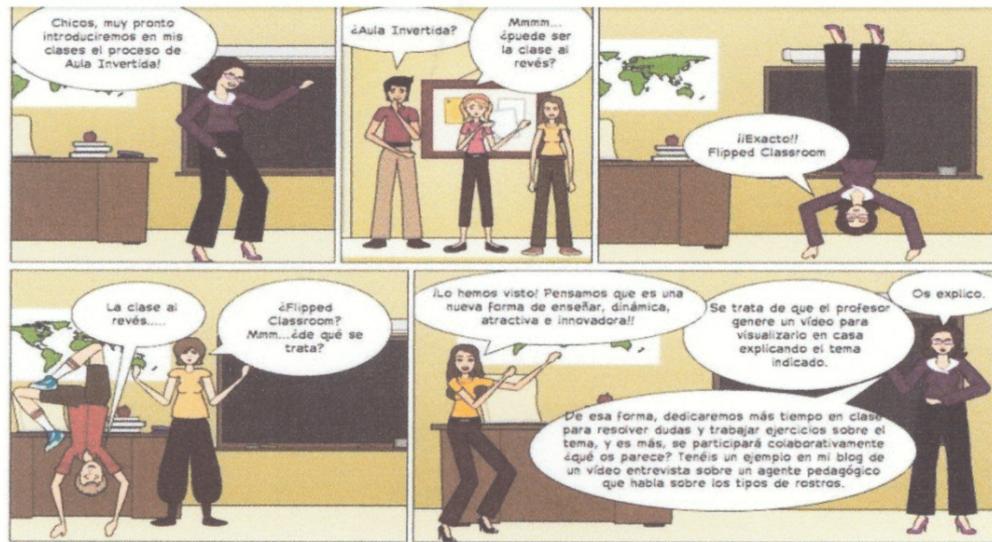
Fuente. Infografía.com

- Orientar a los estudiantes para que tengan acceso a soportes digitales y se pongan en contacto con medios instruccionales como videos, presentaciones, videojuegos, películas, bailes, mimos, tiras cómicas, aplicaciones para dispositivos móviles y otros, propiciando la auto responsabilidad de su aprendizaje.



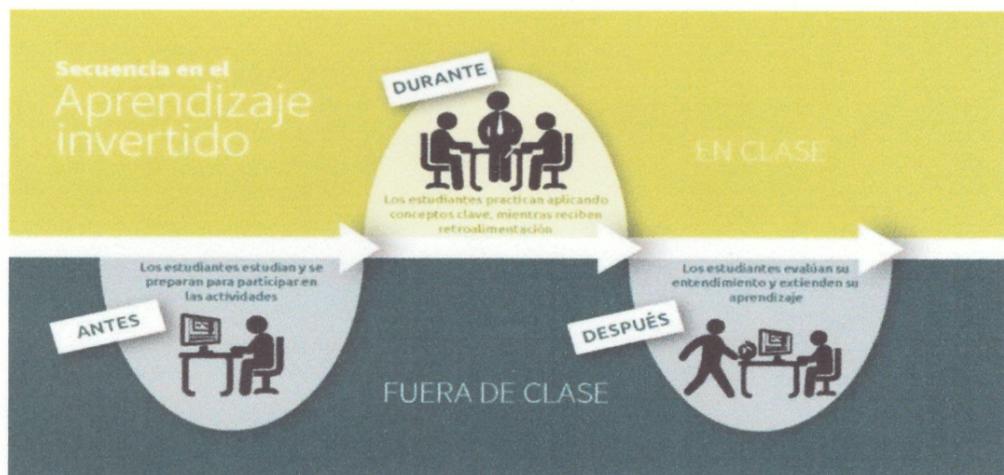
Fuente. Infografía.com

- Solicitar la sistematización de los conocimientos adquiridos mediante actividades sugeridas y motivar para que los alumnos propongan otros tipos de actividades que les permitan sistematizar información para traer al aula.



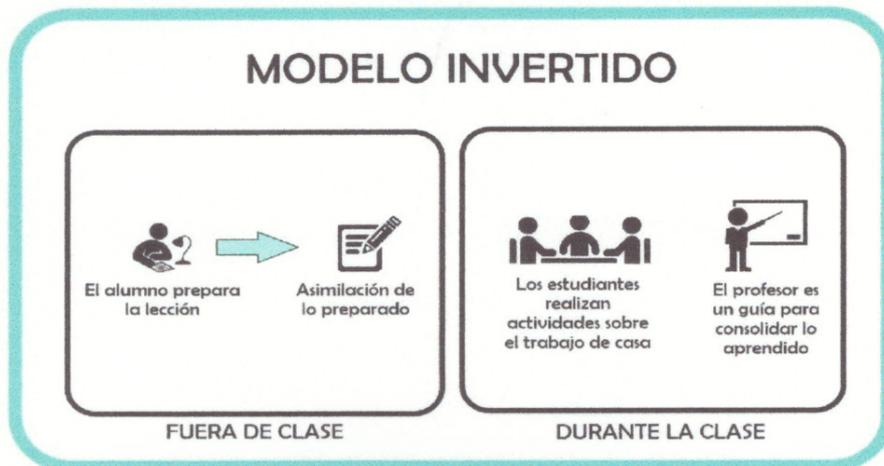
Fuente. Infografía.com

- Organizar estrategias de pequeños grupos en el aula para compartir y discutir conocimientos adquiridos.



Fuente. Infografía.com

- Aplicar esos conocimientos a quehaceres programados revisando los resultados en el colectivo de la clase para precisar y afianzar conocimientos, orientando mediante preguntas y respuestas y detectando los temas de mayor interés para centrar las explicaciones y profundizar.



Fuente. Infografía.com

- La revisión de resultados en colectivo también puede realizarse mediante la puesta en marcha de un tipo de colaboración *online* como *blog* para que tengan un sitio donde crear y compartir contenidos y poder alojar los proyectos de todos.



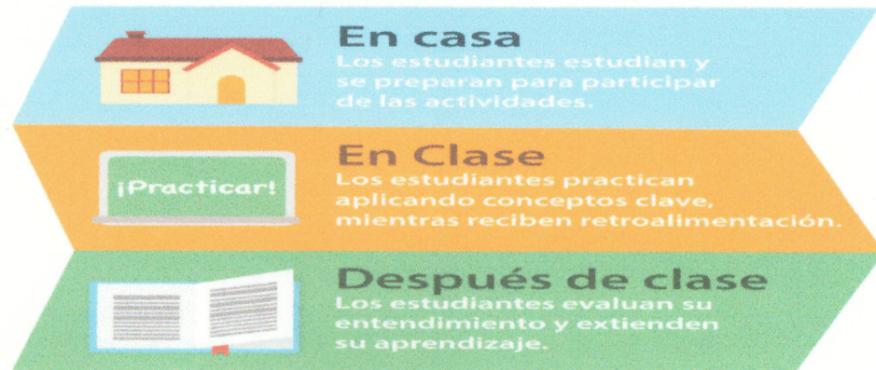
Fuente. Infografía.com

- Para evaluar se puede plantear la realización de actividades que finalizan con un entregable por parte del alumno o crear debates en clase, además de involucrarlos aún más en su aprendizaje y en el del colectivo, es una excelente forma de conocer de primera mano qué temas son los que han suscitado mayor interés y quiénes han trabajado más la materia en casa.



Fuente. Infografía.com

- Dedicar el tiempo en el aula para aclarar dudas, fomentar el debate y a la realización de actividades para poner en práctica todo lo aprendido.



Fuente. Infografía.com

RECURSOS

- Acceso de estudiantes y docentes a la infraestructura apropiada.
- Desarrollo de metodologías para el aprovechamiento docente de las tecnologías de información y comunicación.
- Desarrollo de materiales docentes basados en tecnologías de información y comunicación.
- Formación de los docentes y los estudiantes.
- Participación de los representantes y las comunidades educativas.
- Fomento del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tales como: - ordenadores. –telecomunicaciones y - multimedia.

ADAPTACIÓN DE ESTA HERRAMIENTA AL SISTEMA PANAMEÑO



Para integrar -en su funcionamiento cotidiano- el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere participación activa y motivación del docente, poniendo de manifiesto todas sus competencias, pero se necesita, además, un fuerte compromiso institucional.

Por lo cual se requiere de elementos motivacionales y valores axiológicos en el ejecutar del docente panameño, así como en la visión que tienen los padres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos. Sin embargo, se considera que el Ministerio de Educación MEDUCA maneja una concepción holística en los procesos de aprendizaje y actúa de forma estructurada y sistemática para poder alcanzar el objetivo planteado en el 2030, que es poder incorporar a todas las instituciones educativas tableros inteligentes, así como mayor insumo de herramientas tecnológicas para la aplicación de las clases.

En este sentido, adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las instituciones de educación deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación. Paralelamente, es necesario aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, en este caso, el Ministerio de Educación (MEDUCA) dotar y capacitar a los profesionales de la docencia dentro de este ámbito, así como a los padres de familia y a los estudiantes, para la aplicación necesaria de la herramienta y el saber pedagógico de cómo manejarlo.

Se necesitan los cambios de rol en los docentes y los de sus competencias, así como en los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación, el diseño y la distribución de la enseñanza. Todo ello implica, a su vez, cambios en los cánones de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo más flexible. (Salinas. 2004)

Para entender estos procesos de cambio y sus efectos, así como las posibilidades que para los sistemas de enseñanza-aprendizaje conllevan avances tecnológicos, conviene situarnos en el marco de los procesos de innovación, de la creatividad y -sobre todo- la apertura a nuevos paradigmas de aprendizajes.

Palabras claves: Aula invertida; Educación flexible, competencias docentes; comunicación mediada por ordenador, entorno virtual, redes de aprendizaje.

Programación de la investigación.

El diagrama de Gantt es, según Laurence (2005), una popular herramienta gráfica cuyo objetivo es mostrar el tiempo de dedicación previsto para diferentes tareas o actividades a lo largo de un tiempo total determinado. A pesar de que, en principio, el diagrama de Gantt no indica las relaciones existentes entre actividades, la posición de cada tarea a lo largo del tiempo hace que se puedan identificar dichas relaciones e interdependencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acevedo, A. (2015). *Evaluación de Desempeño Doc.* 02/2015
Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847013>
2. Alles, M. (2005). *Desarrollo del Talento Humano* By Ediciones Granica S.A. ©.
Ediciones Granica.
3. Ausubel *et al.* (1968). *Aprendizaje significativo*. México: Trillas.
4. Batanero, J. (2012). *Producción y Evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del espacio europeo de educación superior*". *Revista de la educación superior issn: 0185-2760*. Vol. XLI (2), No. 162, abril - junio de 2012, pp. 9-24.
5. Barca, A.; Porto, A.; Vicente, F.; Brenlla, J.C. y Morán, H. (2008). *La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico*. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez. *Psicología y educación: un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
6. Barrón, T. (2005). *Concepción criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana perspectiva educacional, formación de profesores*. Núm. 45, 2005, Pp. 104-121. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña Del Mar, Chile
Disponible.

7. Cascón, I. (2000a). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*.
8. Cascón, I. (2000b). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*.
9. Castellanos Simons y Colaboradores. (2008). *Aprender y Enseñar En La Escuela*. Editorial Pueblo Y Educación, La Habana.
10. Castillo, S. (2008). *Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las tic en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, vol. 11, núm. 2, 2008, pp. 171- 194 Comité Latinoamericano de Matemática Educativa Distrito Federal, Organismo Internacional.
11. Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. ARS. Gráfica. S.A. Maracaibo. Edo. Zulia. Venezuela.
12. Coll, C. Bustos, A. y Engel, A. (2008). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 299-320). Morata: Madrid.
13. Corominas, J. (1987). *El Aula Virtual*. Madrid. España: Editorial Gredos, S. A.
Sánchez Pacheco, 81. mayo de 1961. (2ª ed.) .
14. Cubeiro and Fernández, 1998, J.C. Cubeiro, G. Fernández *Competencias 4.0 Capital Humano*, (1998), pp. 48-50
15. Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.

16. Chiavenato, I. (2006). *Administración de Recursos Humanos*. Bogotá: Mc Graw Hill
17. David, M. (2002). *Construyendo tu grandeza. Valores y virtudes*. México: Ediciones Z S.R.L.
18. Flórez, R. (2002). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
19. Flórez, R. (1999). *Enfoques de la investigación científica*. Buenos Aires. Pegasso.
20. Fernández Batanero, J. M. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista electrónica de investigación educativa, 15(2), 82-99.
21. Gardner, H. (2002). *Habilidades del pensamiento*. México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.
22. Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. España: Cairos.
23. Hernández, S.C. (2001). *Evaluación de Habilidades Cognoscitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
24. Hellriegel, D. y Slocum, J. y Woodman. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Thompson.
25. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

26. Irigoyen, J, Jiménez, Y, y Acuña, F. (2011). *Competencias y educación superior. Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
27. Jiménez J, y Acuña, F (2011). *Competencias y educación superior. Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
28. Kossen, L. (2002). *La responsabilidad a nivel educativo*. Caracas Venezuela: Prisma.
29. López, C. y Chávez, J. (2013). *La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. Sinéctica*, N. 41.
30. López M. Miguel. (2015). *Aula invertida otra forma de aprender. NUBEMIA. La academia en la nube.* (<https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-deaprender/>)
31. Miranda, Ch. (2005). *La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 3, núm. pp. 858-873 Red Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid, España Disponible.
32. Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. España. Editorial Cátedra.
33. Morín, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. España. Editorial Ministerio de Educación Nacional.

34. Montenegro, I. (2003). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e Instrumentos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
35. Nava, A.; Mena, M. (2012). *Coaching y competencias cognitivas de los directores de escuelas de las universidades públicas binacionales* Gestión Y Gerencia Vol. 6 No. 1. Enero-abril 2012.
36. Padilla P, Siria, y López de la Madrid, María Cristina. (2013). *Competencias Pedagógicas y función docente En las comunidades Virtuales de aprendizaje. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(Especial).
37. Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Consejería de Educación de Cantabria*. Santander <http://www.redes-> .
38. Pérez, G, y Guerrero, P. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6(1), 97-109.
39. Peña, D. (2006). *Motivación laboral y acción Gerencial del Personal Directivo de las Unidades Educativas*.
40. Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. Documento www.

41. Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. (6ª ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
42. Rojas, E (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela recalca de Ibagué*. Pontificia Universidad Javeriana
43. Salas, H. (2005). *Organización Motivadora*. (Documento en línea). harald@solaas.com.ar
44. Salinas. J (2004) *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria RUSC*. Universities and Knowledge Society Journal, 2004 - redalyc.org
45. Santos. (2000). *El pensamiento complejo y la pedagogía: Bases para una teoría Holística de La educación*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 133-148.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>.
46. Stoner, F. (2004). *Administración*. México: Mc Graw-Hill.
47. Sabino, C. (2004). *El proceso de investigación. Una introducción Teórico – Práctica*. Caracas. Panapo.

48. Tamayo, O. y Tamayo, O. (2004). *El proceso de investigación*. México: Limusa.
49. Tobón, S. (2006). *Formación Basada en competencias*. Colombia. Ediciones Ecoe.
50. Torres, J. (2008). *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos*, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata: 143-175.
51. UNESCO, (2007). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
52. UNESCO, (2010). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Informe Jaques Delors.
53. Valle A, Pan I, Núñez J Rosario P, Rodríguez S, Regueiro B. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria*.
54. Vidal M, Rivera N, Nolla Cao N, Morales Ileana R, Vialart N. (2016). *Aula invertida, nueva estrategia didáctica*. Educ Med.
55. Zabala A, Arnau L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. (1°.ed.) España.
56. Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. (4ª. ed.). Madrid: Narcea.

REFERENCIA DE ANTECEDENTES

1. Contreras L. (2015). *Competencias del Educador Integral para la enseñanza de la Matemática y actitud de los educandos hacia dicha asignatura.*
2. Gómez A. (2013). *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primero básico.* Esta investigación emerge del Instituto Básico de Educación por cooperativa. San Francisco la Unión Quetzaltenango.
3. Márquez, C. (2014). *El fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva México.*
4. Vélez, M. (2015). *Programa de captación basado en competencias estratégicas profesionales del sector educativo.* Universidad Santiago de Chile.

ANEXOS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



**Competencias Docentes y el Rendimiento Académico en los
Estudiantes de la Educación Primaria: de la Zona Escolar N2.
Barrio Lassonde y Nuevo
Amanecer, distrito de David, provincia de Chiriquí,
República de Panamá.**

Validación del Instrumento

AUTOR: MSC. GEISEL JAZMÍN GUERRA SERRANO

C.I.P. N.º: 4-700-845

TUTOR: Dra. IGNACIA GONZÁLEZ



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



**Competencias Docentes y el Rendimiento Académico en los
Estudiantes de la Educación Primaria: de la Zona Escolar N2.
Barrio Lassonde y Nuevo
Amanecer, distrito de David, provincia de Chiriquí,
República de Panamá.**

Instrumento dirigido a personal docente

AUTOR: MSC. GEISEL JAZMÍN GUERRA SERRANO

C.I.P. N.º: 4-700-845

TUTOR: Dra. IGNACIA GONZÁLEZ

Prof:

Ciudad.

Estimado (a) Experto (a):

Mediante la presente se le solicita su valiosa colaboración en la revisión del instrumento que se anexa con el propósito de determinar su validez, a efectos de la realización de la investigación titulada “Competencias Docentes Y El Rendimiento Académico En Los Estudiantes De La Educación Primaria: De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer Distrito de David, Provincia de Chiriquí, República de Panamá” con el cual se optará al título de Doctora en Ciencias de la Educación de “UNACHI”.

Es importante que para dicha validación se tomen en consideración los siguientes parámetros:

- Pertinencia de los ítems con los objetivos.
- Pertinencia de los ítems con las dimensiones.
- Pertinencia de los ítems con los indicadores.
- Redacción y ortografía

Agradeciendo de antemano su receptividad y la valiosa colaboración que a este respecto se sirva dispensar, se despide de usted:

Atentamente,

DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos: _____

C.I.P: _____

Título de Pregrado: _____

Otorgado por: _____ Año: _____

Título de Posgrado: _____

Otorgado por: _____ Año: _____

Lugar de trabajo: _____

Cargo que desempeña: _____

1. TÍTULO.

“Competencias Docentes y el Rendimiento Académico en los Estudiantes de la Educación Primaria: de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, distrito de David, provincia de Chiriquí, República de Panamá”

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos generales

Evaluar las competencias docentes y el rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2, Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

Proponer un Modelo de Aprendizaje Invertido para Mejorar las Competencias Docentes y el Rendimiento Académico en los Estudiantes de la Educación Primaria: de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer, Provincia de Chiriquí, República de Panamá-

Objetivos Específicos

Diagnosticar qué tipo de competencias manejan los docentes a través de las observaciones diarias de la educación primaria de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

Describir las competencias que deben manejar los docentes de educación primaria a través de diversas teorías para fortalecer la acción didáctica de los maestros De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

Identificar la dinámica pedagógica que cumplen los docentes para contribuir con el rendimiento académico de los niños de primaria de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.

Establecer la relación entre competencias docente y el rendimiento Académico en los estudiantes de la Educación Primaria: De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanece a través de los resultados estadísticos.

Operacionalización de la variable

Objetivos	Variable	Dimensiones	Indicadores
Diagnosticar que tipo de competencias manejan los docentes a través de las observaciones diarias de la educación primaria de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer	Competencias Docentes	Competencias Genéricas	Habilidades cognitivas a través de Internet (Conocer) Valora la praxis educativa. (Ser) Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer)
Describir las de competencias que deben manejar los docentes de educación primaria a través de diversas teorías para fortalecer la acción didáctica de los maestros De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer		Competencias Específicas del perfil Docente	Competencias Comunicativas Competencias Cognitivas Competencias de Evaluación y Control Educativa
Identificar la dinámica pedagógica que cumplen los docentes para contribuir con el rendimiento académico de los niños de primaria de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer	Rendimiento Académico	Dinámica pedagógica	Aceptación Iniciativa Motivación
Establecer la relación entre competencias docente y el rendimiento Académico en los estudiantes de la Educación Primaria: De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer a través de los resultados estadísticos .		Criterios de rendimiento	Atención escolar Asistencia docente Deberes escolares
Diseñar un modelo de aprendizaje invertido para mejorar las competencias docentes y rendimiento académico en los estudiantes de la educación primaria de la Zona Escolar 2 Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer		Este objetivo se obtendrá a través del estudio estadístico de correlación de Pearson	

Sistema de Variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Competencias Del Docente	Según Tobón (2006 pág. 215), la competencia es la adquisición de varias habilidades y destrezas que al accionarse se contemplan como una competencia, del mismo modo al integrar los saberes y ejecutarlos a través de la praxis se transforma en una competencia cognitiva que integra el saber-hacer que todo ser humano adquiere a través de la guía educativa y esta se da de forma divergente en cada individuo en cada sujeto y que sólo es posible identificar y evaluar en la acción misma.	Para consecuencias de esta indagación se describe como aquellas competencias que permite al docente, la construcción del ser, conocer, hacer, convivir a través de la complejidad conceptual. Por lo tanto, en esta investigación pretende demostrar de forma científica y operacionalmente el diseño y aplicación un Modelo de Aprendizaje Invertido que fortalecerá tanto las competencias del docente como el rendimiento académico de los estudiantes. Guerra Geisel (2017)
Rendimiento Académico	Para Rojas (2005 pág. 18) es el nivel que puede llegar alcanzar un estudiante de forma óptima o eficiente ya que a través de este el mismo demuestra sus competencias de logro en lo conceptual, procedimental y latitudinal. Sin embargo, el autor manifiesta que la inteligencia humana en una situación que se detecta con facilidad. Del mismo modo infiere que es un constructo de saberes que maneja el individuo que permite explicar, estimar y evaluar el éxito o el fracaso académico.	Es notable destacar el beneficio que genera esta concepción teórica de manera holística ya que permite entender hasta dónde puede llegar un individuo de manera cognitiva y procedimental en su actuación diaria dentro de los contextos educativos. Guerra Geisel (2017)

Fuente: Guerra Geisel (2017)

JUICIO DEL EXPERTO

¿Considera que los ítems tienen pertinencia con los objetivos de la investigación?

SÍ _____ NO _____

Observaciones: _____

1. ¿Considera que los ítems tienen pertinencia con las variables de la investigación?

SÍ _____ NO _____

Observaciones: _____

2. ¿Considera que los ítems tienen pertinencia con las dimensiones de la variable?

SÍ _____ NO _____

Observaciones: _____

3. ¿Considera que los ítems tienen pertinencia con los indicadores de la variable?

SÍ _____ NO _____

Observaciones: _____

4. ¿Considera que la redacción de los ítems es adecuada?

SÍ _____ NO _____

Observaciones: _____

5. ¿Considera el instrumento válido?

SÍ _____ NO _____

Observaciones: _____

Nombre del Experto: _____

Firma: _____

INSTRUCCIONES

Estimado docente:

El presente estudio tiene como finalidad, obtener información de suma importancia para la realización de un proyecto de investigación titulado:

Competencias Docentes Y El Rendimiento Académico En Los Estudiantes De La Educación Primaria: De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer”.

No coloque su nombre y firma, ya que el instrumento es de información anónima y confidencial, solo tendrá que indicar algunos datos pertinentes a la investigación.

En este instrumento no hay afirmaciones que sean correctas o incorrectas, buenas o malas, solo respuestas que nutran la investigación.

Lea cuidadosamente el cuestionario y seleccione de cinco alternativas una sola respuesta para cada pregunta, marcando con una X aquella que usted considere corresponda a su opinión.

Alternativas de respuesta: (S) SIEMPRE, (CS) CASI SIEMPRE, (AV) A VECES, (CN) CASI NUNCA Y (N) NUNCA

Tabla de construcción de ítems

Objetivos	Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Diagnosticar que tipo de competencias manejan los docentes de educación primaria de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer	Competencias Docentes	Competencias Genéricas	Habilidades cognitivas a través de Internet (Conocer)	1,2,3
			Valora la praxis educativa. (Ser)	4,5,6
			Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer)	7,8,9
Describir las de competencias que deben manejar los docentes de educación primaria De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer	Rendimiento Académico	Competencias Específicas del perfil Docente	Competencias Comunicativas	10,11,12
			Competencias Cognitivas	13,14,15
			Competencias de Evaluación y Control Educativo	16,17,18
Identificar la dinámica pedagógica que cumplen los docentes para contribuir con el rendimiento académico de los niños de primaria de la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer.	Rendimiento Académico	Dinámica pedagógica	Aceptación	19,20,21
			Iniciativa	22,23,24
			Motivación	25,26,27
Establecer la relación entre competencias docentes y el rendimiento Académico en los estudiantes de la Educación Primaria: De la Zona Escolar N2. Barrio Lassonde y Nuevo Amanecer	Rendimiento Académico	Criterios de rendimiento	Atención escolar	28,29,30
			Asistencia docente	31,32,33
			Deberes escolares	34,35,36
Diseño de Un Modelo de Aprendizaje Invertido para Mejorar las Competencias Docentes y el Rendimiento Académico en los Estudiantes de la Educación Primaria				

Fuente: Guerra (2017)

INSTRUMENTO DIRIGIDO AL DOCENTE

Como docente de las instituciones: Barrio Lassonde y Nuevo Amanece

	S	CS	AV	CN	N
Variable: Competencia del Docente					
Dimensión: Competencias Genéricas					
Indicador: Habilidades Cognoscitivas a través del Internet (conocer)					
1. Conoce el manejo y uso de las herramientas tecnológicas básicas.					
2. Promueve el saber académico utilizando algún software educativo					
3. Vincula a sus estudiantes con la tecnología durante sus clases					
Indicador: Valora la Praxis educativa (ser)					
4. Cultiva la responsabilidad por las labores académicas dentro del aula					
5. Está motivado a ser responsable en su labor como docente					
6. Asume su función educativa con la responsabilidad que ésta amerita					
Indicador: Desarrollo de metodología y estrategias de aprendizaje (hacer)					
7. Toma la iniciativa a través de diversas estrategias para promover el hacer escolares dentro y fuera de la institución.					
8. Muestra autonomía en sus decisiones dentro del aula y el hacer educativo					
9. Promueve en la institución acciones educativas novedosas sustentadas en la tecnología.					
Dimensión: Competencias Específicas del perfil Docente					
Indicador: Competencias Comunicativas					
10. Comunica coherentemente los temas a desarrollar dentro del aula					
11. Maneja dentro de su discurso académico palabras como TIC, aula Invertida entre otros.					
12. Procura mejorar el vocabulario de sus estudiantes incorporando palabras nuevas.					
Indicador: Competencias Cognitivas					
13. Estima que el trabajo cognitivo del docente es creativo					
14. Mantiene activo el aprendizaje de forma novedosa en su acción pedagógica					
15. Encuentra la oportunidad de mostrar sus saberes a los colegas de su institución					
Indicador: Competencias de Evaluación y Control Educativo					
16. Mantiene activa la evaluación por procesos según los aprendizajes que brinda dentro del aula					
17. Reconoce de forma objetiva y valorativa la labor de otros docentes de la institución					

18. Valora las estrategias innovadoras y creativas que se le brinda para su crecimiento profesional					
Variable: Rendimiento Académico					
Dimensión: Dinámica pedagógica					
Indicador: Aceptación					
19. Mantiene un carácter favorable ante el quehacer académico dentro del aula					
20. Acepta y comparte ideas a través de sus acciones dentro de su labor docente					
21. Manifiesta comprensión e interés ante cualquier evento educativo					
Indicador: Iniciativa					
22. Propone ideas creativas para el desarrollo educativo innovador y creativo					
23. Estimula a sus colegas a la innovación y creatividad con su dedicación al trabajo					
24. Efectúa su trabajo docente promoviendo la tecnología por convicción propia.					
Indicador: Motivación					
25. Promueve actividades creativas dentro del aula y fuera de ella.					
26. Orienta la actividad educativa con atención hacia la cognición e innovación					
27. Demuestra con acciones los valores académicos que direccionan su ejercicio docente					
Dimensión: Criterios de Rendimiento					
Indicador: Atención Escolar					
28. Demuestra con acciones su competencia pedagógica dentro del aula y fuera de ella					
29. Estimula al padre de familia a integrarse a la acción pedagógica de la institución					
30. Considera a sus colegas como profesionales competentes para la atención escolar					
Indicador: Asistencia Docente					
31. Orienta el proceso educativo del estudiante dentro y fuera de la institución utilizando alguna herramienta tecnológica.					
32. Apoya el mejoramiento académico del estudiante a través de las herramientas tecnológicas.					
33. Promueve cursos para capacitar a sus colegas en el manejo del aula invertida					
Indicador: Deberes escolares					
34. Promueve la pedagogía constructivista sustentada en la tecnología para realizar los deberes escolares.					
35. Propone actividades investigativas utilizando las TIC como herramienta de apoyo					
36. Ofrece el aula invertida como una alternativa para los deberes escolares.					

Leyenda: (S) Siempre, (CS) Casi Siempre, (AV) Algunas veces, (CN) Casi nunca y (N) Nunca

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO
HACE CONSTAR QUE

Oliver F. Serrano A.

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

Licenciado en Humanidades con Especialización

en Español

Y EN CONSECUENCIA, SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS, HONORES
Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS. EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE ESTE DIPLOMA,
EN LA CIUDAD DE DAVID, REPÚBLICA DE PANAMÁ, A LOS **Quince**
DÍAS DEL MES DE **Junio** DEL AÑO **Dos mil siete.**

Oliver F. Serrano A.
Secretario General

Diploma - 015741-

Identificación Personal 4-274-663 Decano

Oliver F. Serrano A.
Rector

