

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



**INFLUENCIA DEL PROGRAMA DE *COACHING* LINARTE SOBRE EL
DESEMPEÑO DOCENTE EN LOS EDUCADORES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA**

Autores:

**Giancarlo Linares Guevara
Liliana Elizabeth Arteaga Rodríguez**

Asesora:

Dra. Cecilia Salgado Lévano

Tesis para optar al Grado Académico de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Mención en Gestión Educativa

LIMA – PERÚ
2017

A Dios, por ser estar conmigo en cada momento de mi vida.

A mi padre, Salvador, por ser mi ejemplo de responsabilidad y perseverancia.

A mi madre, Elsa, por su comprensión y amor desmedido.

Giancarlo Linares

A Dios, por guiar cada paso de mi vida.

A mi esposo, Raúl, por brindarme su apoyo con amor en cada reto que emprendo.

A mi hija, Leonela, por ser mi mayor inspiración para seguir adelante .

Liliana Arteaga

Agradecimientos

Al Director de la Escuela de Posgrado de la Universidad Marcelino Champagnat, Hermano Marino Latorre, por su cercanía y confianza, por animarnos siempre a alcanzar nuestras metas.

A nuestra asesora de tesis, Doctora Cecilia Salgado Lévano, quien con su calidad humana y excelencia profesional, nos orientó, acompañó y animó en cada paso de nuestra investigación, contribuyendo a nuestra superación personal y profesional.

A Sor María Virginia Siccha Castillo, Superiora de la Comunidad de Barranco de la Congregación San José de Cluny, por su comprensión, apoyo incondicional y orientación durante este caminar.

A la Lic. Laura Rodríguez, poetisa y maestra ejemplar, por su apoyo y confianza demostrados, siendo un agente motivador de constancia y perseverancia en el transcurso de la presente investigación.

A nuestros familiares y amigos, por sus palabras de aliento y confianza a lo largo de este periodo.

Índice de contenido

	<u>Pág.</u>
Dedicatoria.....	I
Agradecimiento.....	II
Índice de contenido.....	III
Índice de tablas.....	V
Índice de figuras.....	VII
Resumen.....	VIII
Abstract.....	VIII
Introducción.....	IX
I.- Planteamiento del problema.....	12
1.1 Descripción del problema.....	12
1.2 Formulación del problema.....	20
1.3 Justificación.....	21
II.- Marco teórico.....	23
2.1 Antecedentes.....	23
2.2 Bases teóricas.....	29
2.3 Definición de términos básicos o marco conceptual.....	45
III.- Objetivos.....	47
3.1 General.....	47
3.2 Específicos.....	47
IV.- Hipótesis.....	48
4.1 General.....	48
4.2 Específicas.....	48
V.- Método.....	50
5.1 Tipo de investigación.....	50
5.2 Diseño de investigación.....	50
5.3 Variables.....	51
5.4 Población y muestra.....	53
5.5 Instrumento.....	56
5.6 Manipulación experimental.....	60
5.7 Procedimientos.....	84

	<u>Pág.</u>
VI.- Resultados	87
6.1 Análisis descriptivo	87
6.2 Análisis inferencial	97
VII. Discusión.....	104
7.1 Implicancias de los resultados obtenidos.....	104
7.2 Contrastación con estudios similares.....	108
7.3 Limitaciones	110
VIII. Conclusiones	112
IX. Recomendaciones	113
Referencias	116

APÉNDICES

Índice de tablas

		<u>Pág.</u>
Tabla 1	Distribución de la población según género y edad.....	54
Tabla 2	Distribución muestral según edad.....	54
Tabla 3	Distribución muestral según estado civil.....	55
Tabla 4	Niveles y rangos del desempeño docente en el instrumento ficha de heteroevaluación docente.....	57
Tabla 5	Nivel de confiabilidad del total de ítems de la variable desempeño docente.....	58
Tabla 6	Estructura general del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	64
Tabla 7	Estructura modular del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	65
Tabla 8	Desarrollo del primer módulo del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	67
Tabla 9	Desarrollo del segundo módulo del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	69
Tabla 10	Desarrollo del tercer módulo del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	71
Tabla 11	Desarrollo del cuarto módulo del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	73
Tabla 12	Desarrollo del quinto módulo del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	76
Tabla 13	Desarrollo del sexto módulo del Programa de <i>Coaching</i> LINARTE.....	78
Tabla 14	Estadísticos descriptivos del desempeño docente y sus dimensiones en el pretest.....	89
Tabla 15	Distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente en el pretest.....	89
Tabla 16	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de planificación del trabajo pedagógico en el pretest.....	90

	<u>Pág.</u>
Tabla 17	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el pretest..... 90
Tabla 18	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de responsabilidades profesionales en el pretest..... 91
Tabla 19	Estadísticos descriptivos del desempeño docente y sus dimensiones en el postest..... 93
Tabla 20	Distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente en el postest..... 93
Tabla 21	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de planificación del trabajo pedagógico en el postest..... 94
Tabla 22	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el postest.. 94
Tabla 23	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de responsabilidades profesionales en el postest..... 95
Tabla 24	Promedios de la muestra en el pretest y postest..... 96
Tabla 25	Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en el pretest y postest del desempeño docente..... 98
Tabla 26	Prueba de rangos de Wilcoxon entre el prest y postest del desempeño docente..... 99
Tabla 27	Comparación del pretest y postest en la dimensión de planificación del trabajo pedagógico..... 100
Tabla 28	Comparación del pretest y postest en la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje..... 101
Tabla 29	Comparación del pretest y postest en la dimensión de responsabilidades profesionales..... 101

Índice de figuras

		<u>Pág.</u>
<i>Figura 1</i>	Paradigma del diseño preexperimental del presente estudio.....	51
<i>Figura 2</i>	Comparación de resultados del pretest y posttest.....	96
<i>Figura 3</i>	Niveles de interpretación del tamaño del efecto hallado mediante la <i>d</i> de Cohen (Cohen, 1988).....	97
<i>Figura 4</i>	Niveles de interpretación del tamaño del efecto hallado mediante la <i>r</i> de Rosenthal (Field, 2009).....	98

Resumen

El presente estudio buscó determinar la influencia del Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de desempeño docente. El diseño fue experimental 1, específicamente preexperimental pretest – posttest con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 12 profesoras entre 20 y 50 años de edad que pertenecen al nivel primaria de una institución educativa privada. Se utilizó como instrumento la versión adaptada de la ficha de heteroevaluación docente. Entre los principales resultados se halló que existen diferencias significativas entre el pretest y posttest. Se concluye que la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en educadores. Las implicancias de los resultados fueron discutidas.

Palabras clave: desempeño docente, educadores, institución educativa privada, Programa de *Coaching* LINARTE

Abstract

The present study sought to determine the influence of the LINARTE Coaching Program on the level of teacher performance. The design was experimental 1, specifically pretest-posttest pre-experimental with a single group. The sample consisted of twelve female teachers aged between 20 and 50 years old who belong to the primary level of a private school. The adapted version of the Teacher Hetero-evaluation Form was used as instrument. Among the main results it was found that there are significant differences between the pretest and the posttest. It is concluded that the application of the LINARTE Coaching Program significantly increases the level of teacher performance. The implications of the results were discussed.

Keywords: teacher performance, educators, private educational institution, LINARTE Coaching Program

Introducción

El desempeño docente es el eje dinamizador de una educación de calidad ya que tiene un papel fundamental para el aprendizaje y formación integral de los estudiantes. En este sentido y con la finalidad de potenciar dicho desempeño, se realizó el presente estudio consistente en el diseño del Programa de *Coaching* LINARTE y su posterior aplicación en una muestra de docentes en una institución educativa privada. Por ello, se expone este informe de investigación con el propósito de dar a conocer el planteamiento del problema, marco teórico, objetivos, hipótesis, método, resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones.

La presente tesis contiene nueve capítulos que son detallados a continuación:

El capítulo I, Problema de investigación, describe la problemática del docente y su desempeño en el contexto nacional, para luego formular el problema de estudio y justificarlo a nivel teórico, práctico y metodológico.

El capítulo II, Marco teórico, muestra los antecedentes de esta investigación tanto directos como indirectos del ámbito nacional e internacional. Asimismo aborda y profundiza las bases teóricas relacionadas al *coaching* y al desempeño docente para una mejor comprensión del presente estudio. Por último, delimita las definiciones que se asumen para los términos básicos de este trabajo.

En los capítulos III y IV, Objetivos e Hipótesis, respectivamente, se enuncian, por un lado, los objetivos generales y específicos; y, por otro, las hipótesis generales y específicas que orientan este estudio.

En el capítulo V, Método, se precisa el tipo y diseño de investigación, las variables, la población y la muestra. También se caracteriza el instrumento empleado y se precisan las evidencias de validez y confiabilidad del mismo. Seguidamente se fundamenta el Programa de *Coaching* LINARTE diseñado para efectos de esta investigación y se presenta su estructura general, estructura modular y el desarrollo de cada uno de los módulos. Por último, se exponen los procedimientos que se llevaron a cabo.

En el capítulo VI, Resultados, se presentan los resultados, los cuales han sido obtenidos mediante el análisis estadístico tanto a nivel descriptivo como inferencial, considerando las pautas para una investigación cuantitativa.

El capítulo VII, Discusión, se ha organizado en las siguientes partes: implicancias de los resultados obtenidos, contrastación con estudios similares y limitaciones.

En el capítulo VIII, Conclusiones, se señalan las conclusiones a las que se han llegado a partir de los datos obtenidos, las cuales evidencian el logro de los objetivos de la investigación.

En el capítulo IX, Recomendaciones, se brindan sugerencias para futuras investigaciones. Estas se han organizado de acuerdo a los siguientes criterios: variables

de estudio, grupos muestrales, instrumentos de medición, diseños de investigación y tipos de muestreo.

Para culminar el presente informe de investigación se adjuntan la lista de referencias y los apéndices, los cuales incluyen la matriz de consistencia, un ejemplar del instrumento utilizado y los materiales que corresponden a la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

I.- Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La educación es un tema que ha adquirido vital importancia a nivel global en el siglo XXI. Los países alrededor del mundo buscan implementar políticas educativas eficaces que permitan preparar a sus ciudadanos para que sepan aprovechar las oportunidades y recursos, y así alcanzar el progreso y desarrollo equitativo de la sociedad en la que se desenvuelven.

Las pruebas con estándares internacionales para medir el nivel educativo revelan la brecha académica que existe entre los países, siendo Latinoamérica la región con los resultados más bajos. Esto ha llamado la atención de la sociedad, la cual ha responsabilizado a los docentes por no alcanzar un desempeño óptimo en el aula y la escuela.

Perú no es ajeno a este contexto en el que la calidad educativa, ofrecida en los diferentes niveles y modalidades, es puesta en tela de juicio: la labor del profesorado es cuestionada duramente por los diferentes sectores sociales. Es importante comprender la situación compleja del maestro. Esta es producto de factores internos y externos que interactúan entre sí y que influyen en su persona y en su desempeño.

Los resultados obtenidos en la prueba PISA, en la que se evalúan las áreas de ciencia, matemática y comprensión lectora, en el 2001, 2009 y 2012 ubican al Perú en los últimos lugares entre 65 países del mundo (Ministerio de Educación, 2013). Esto no

solo pone al cuerpo docente en la mira de las críticas de la sociedad, sino también de sí mismo puesto que se siente frustrado, desalentado e incapaz de alcanzar las demandas académicas globales.

Por otro lado, al interior de las instituciones educativas, la mayoría de los docentes enfrenta la falta de tiempo para preparar sus clases, para atender a sus alumnos, a los padres de familia y para coordinar acciones pedagógicas entre colegas (Ministerio de Educación, 2003). La sobrecarga de actividades extracurriculares y de otras ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje, junto a la presión que ejercen las autoridades para el cumplimiento de las metas planteadas por la institución educativa, genera en los profesores situaciones de estrés y malestar por no poder cumplir con sus deberes a cabalidad.

Del mismo modo, se encuentra muy arraigada en la sociedad peruana la idea de que cualquier persona puede ejercer el trabajo docente sin haber recibido formación pedagógica. Esto incrementa la creencia de que este requiere escasa formación profesional. Asimismo por muchas décadas los maestros contaban con salarios bajos y carecían de estímulos profesionales para actualizarse y desempeñar su labor de manera más competente e innovadora (Ministerio de Educación, 2003). A pesar de los esfuerzos de los últimos gobiernos, el reconocimiento social y económico de los maestros es menor respecto de muchas otras profesiones.

Esta desvalorización de la carrera docente ha representado una limitación para el desarrollo del magisterio. Al respecto, Alcázar (2008) precisa las siguientes

situaciones que constituyen obstáculos: los procesos de selección, las políticas de ascenso que no responden a criterios apropiados, las condiciones de permanencia dentro de la carrera, los regímenes salariales y los sistemas de incentivos que no alientan al desarrollo del profesional, sistemas de certificación profesional y de evaluación del desempeño poco transparentes y efectivos.

Por otra parte, las reformas educativas en el país, impulsadas por los diferentes gobiernos, han generado rupturas más que continuidades: las acciones realizadas no han logrado el alcance y objetivos esperados. Por ejemplo, en los años noventa, en la Educación Básica Regular, se inició una reforma curricular que tenía como eje apuntar al aprendizaje y no solo a la enseñanza. Desde aquella década hasta la actualidad, se han revisado y modificado los lineamientos pedagógicos y curriculares, así como los planes estratégicos; también, se han implementado sistemas de acompañamiento y supervisión a los docentes, quienes acuden a programas de capacitación pedagógica propuestos y, a su vez, reciben visitas periódicas de los supervisores que llegan a las diversas instituciones educativas (Ministerio de Educación, 2008).

A pesar de las acciones destinadas a implementar las nuevas propuestas, estas no lograron ser concretadas, ya que muchos educadores que empleaban aún el paradigma tradicional se resistían al cambio; mientras que otros, en regiones alejadas de la capital, tenían desconocimiento y/o no contaban con la información y el acompañamiento necesario.

Según Alvarado (2009), la mayoría de los profesores en nuestro país solo se ha especializado en transmitir conocimientos, pero no lo ha hecho en la organización de estos mediante planes prácticos y eficientes. Actualmente, se espera que ellos preparen y planifiquen sus clases, desarrollen ambientes propicios para el aprendizaje, muestren un excelente dominio de los contenidos que enseñan, generen habilidades y competencias en todos sus estudiantes, cumplan un rol formativo, reflexionen sobre su quehacer, se actualicen y trabajen en equipo, cumpliendo estas responsabilidades con indudable profesionalismo (Ministerio de Educación, 2012).

Para hacer realidad estas acciones en la práctica docente, el Ministerio de Educación implementó programas de capacitación y orientación; no obstante, estas estrategias no resultaban eficaces para potenciar el desempeño del profesorado, ya que presentaban muchas limitaciones al ser masivas e impersonales (Montero, 2010). Es por ello que el Ministerio de Educación diseñó un protocolo para el acompañamiento pedagógico a los educadores, el cual se aplica en instituciones educativas multigrado castellano hablante y de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2014).

De esta manera, los acompañantes son formados y destinados para ejercer en el sector público. Este soporte externo no contempla a las instituciones educativas privadas, las cuales deben valerse de otras estrategias al interior de las mismas para ayudar a incrementar el nivel de desempeño de sus educadores, quienes necesitan un acompañamiento. Este último, dado de forma sistemática y oportuna y respondiendo a la realidad concreta de la institución y del profesor, contribuye a potenciar su práctica

educativa. Como recomienda Alcázar (2008), se debe llevar a cabo un sistema de acompañamiento y monitoreo docente descentralizado que incluya visitas al aula.

Sin embargo, la forma como suele estar enfocado este acompañamiento puede ser un traba para el incremento del nivel del desempeño docente. Sucede que el personal encargado: director, coordinadores, jefes académicos, asesores de área, entre otros, ha orientado su labor principalmente al cumplimiento de funciones administrativas y no a las propiamente pedagógicas. De esta forma, la función del acompañante, ha ido perdiendo su carácter formativo, pues se centra en la corrección de las debilidades o carencias encontradas al final de los procesos, descuidando el desarrollo constructivo y progresivo en un ambiente de intercambio técnico-pedagógico y de aprendizaje que garantice el crecimiento profesional del educador. Como señala Calero (2000), las acciones de supervisión deben humanizarse para comprender la situación real del profesor y orientarlo, asesorarlo, ayudarlo, apoyarlo y capacitarlo para que cumpla el perfil de profesor ideal con autoestima elevada.

Las situaciones señaladas anteriormente, en su conjunto, han contribuido a que los maestros presenten un estado de estrés e incertidumbre permanente al ver que existen limitaciones serias que frenan el avance hacia el logro de los objetivos que desean alcanzar como profesionales (Ministerio de Educación, 2012). Esto, a su vez, conlleva preocupantes efectos en la autoestima y en la salud del profesor.

Un educador con baja autoestima no va lograr un buen desenvolvimiento. Ella es relevante en la vida del ser humano, pues constituye un elemento clave para el

desarrollo idóneo en los niveles socioafectivos, una de las áreas más importantes en la configuración personal y profesional de cada persona. En el caso del maestro, su personalidad se proyecta al niño e interviene en su formación (Voli, 1996); por ello, es imprescindible que cuente con una autoestima elevada que le permita interactuar positivamente con sus alumnos, colegas y padres de familia, manteniendo una comunicación adecuada que favorezca el desarrollo socioafectivo y el aprendizaje significativo de sus estudiantes (Calero, 2000).

Asimismo, la salud juega un papel de suma relevancia. En el Perú, son frecuentes entre los docentes las enfermedades de los aparatos respiratorio, digestivo y genitourinario, así como las afecciones del estado emocional. Esto ocasiona que un profesor enfermo no solo se ausente de clases por acudir a un establecimiento de salud o por descanso obligado, sino también que, en el caso de acudir a sus labores en ese estado o con algún malestar físico, no tenga un buen rendimiento en su labor (Soria & Chiroque, 2004).

Frente a esta problemática, el desafío está en implementar una alternativa que permita a los docentes elevar su nivel de desempeño, dando y recibiendo apoyo en un clima de confianza sin sentir la presión de un superior. En este sentido, ellos deben interactuar con sus pares con seguridad en sí mismos para planificar, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos en la escuela. Esta interacción debe servir para brindar soporte, compartir y enriquecer su práctica, a fin de alcanzar niveles más altos de desempeño en función a la realidad educativa en la que se labora (Ministerio de Educación, 2012).

Por tanto, si se considera que el *coaching* es una disciplina relativamente nueva que viene desarrollándose desde la década de 1980 para ayudar al crecimiento personal y profesional, y que es aplicada hoy en día en la mayoría de las empresas y organizaciones para orientar sus estrategias y mejorar su rendimiento; este puede trasladar al sistema educativo sus ventajas y beneficios que reporta. Así, se prepararía a los educadores para que potencien significativamente su desempeño.

En términos de Rodríguez et al., (2011), el *coaching* llevado al plano educativo “define una relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro” (p. 359). Se trata de contribuir a la reflexión personal sobre su quehacer educativo y a su compromiso de perfeccionamiento progresivo, con la finalidad de que consiga alcanzar altos niveles de desempeño a través de una comunicación eficaz.

En este sentido, el *coaching* en el ámbito educativo se viene implementando a nivel global con experiencias y resultados satisfactorios en países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia (Nieuwerburgh, 2012).

En el Perú, el *coaching* es aplicado en muy pocas instituciones educativas. Asimismo, los cursos que se ofrecen en el mercado están dirigidos en especial a los equipos directivos para que ellos ejecuten acciones de *coaching* con sus colaboradores desde un enfoque empresarial. Otros están dirigidos a docentes con el fin de que estos puedan emplear el *coaching* para ayudar a que sus estudiantes logren aprendizajes satisfactorios.

Es fundamental que los educadores, quienes precisan de apoyo e incentivo para fortalecer sus aciertos y mermar sus debilidades, conozcan y apliquen algunas herramientas de *coaching*. Esto les permitirá reflexionar sobre su práctica pedagógica, fijar metas y ejecutar acciones que conduzcan al logro de sus objetivos con óptimos niveles de desempeño docente.

En el ámbito educativo, el *coaching* se puede trabajar con los maestros y las autoridades, además, puede ser orientado hacia diversas áreas: personal, profesional, laboral. Sin embargo, para efectos del presente estudio, se ha focalizado el *coaching* como medio que facilite el incremento del nivel de desempeño docente.

La implementación efectiva del Programa de *Coaching* LINARTE influiría de forma significativa sobre el nivel de desempeño de los docentes en una institución educativa privada. En consecuencia, esto repercutiría en los aprendizajes de los estudiantes y en la calidad educativa institucional.

El presente estudio determina la influencia de LINARTE en el desempeño docente. Este programa está dirigido a educadores y busca ayudarlos a autoevaluarse, mediante la identificación de fortalezas y debilidades personales y profesionales para establecer objetivos concretos en función de las siguientes dimensiones: planificación de trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y responsabilidades profesionales. Ellas están contempladas en el instrumento empleado para esta investigación, el cual es la ficha de heteroevaluación docente (Ministerio de Educación, 2007) en su versión adaptada (Juárez, 2012). A lo largo del desarrollo del

programa, se tratan los fundamentos principales del *coaching* en el grupo de participantes y se ponen en práctica herramientas basadas sobre los modelos de *coaching* sistémico y de *peer coaching*, para lo cual cada par de colegas asumirá, en distintos momentos, los dos roles que se dan en todo proceso de *coaching*.

1.2 Formulación del problema

Por todo lo expuesto anteriormente, en la presente investigación se ha buscado dar respuesta a un problema general y a tres específicos.

Problema general

- ¿Cómo influye el Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?

Problemas específicos

- ¿Cómo influye el Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?
- ¿Cómo influye el Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?

- ¿Cómo influye el Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?

1.3 Justificación

Se ha convenido organizar la justificación de la presente investigación a nivel teórico, a nivel práctico y a nivel metodológico para su mejor comprensión.

Justificación teórica

El presente trabajo es importante porque es un estudio pionero que va a ofrecer a la comunidad científica conocimiento per se acerca del impacto del *coaching* en el desempeño docente en educadores de una institución educativa privada, brindando elementos de juicio que contribuyan a revalidar la teoría sobre el *coaching*. Asimismo se constituye como soporte para futuros estudios enmarcados en las variables que se refieren al *coaching* y al desempeño docente en instituciones educativas.

Justificación práctica

El presente estudio tiene importancia práctica porque busca incrementar el nivel de desempeño docente en una institución educativa privada a través de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE, logrando así profesores que se desenvuelvan de forma óptima en la planificación del trabajo pedagógico, en la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje y en las responsabilidades profesionales.

Justificación metodológica

La presente investigación es importante a nivel metodológico puesto que se ha construido el Programa de *Coaching* LINARTE en base a la realidad educativa nacional y en función de las necesidades de la población objetivo.

El Programa de *Coaching* LINARTE, que comprende seis módulos con un total de 12 sesiones, se constituye en un programa piloto porque ha sido la primera vez que se aplicó en una institución educativa privada de Lima, y habiendo sido validado en la muestra, podrá ser extrapolado a otras instituciones educativas a nivel nacional.

II.- Marco teórico

2.1 Antecedentes

- Internacionales

Se realizó una exhaustiva búsqueda en las bases de datos: Redalyc, Google académico, Dialnet, TDR, Kriptia y Eric, con el periodo de búsqueda 2005-2015, teniendo como resultados tres antecedentes directos y cuatro indirectos.

Directas

Ebling (2011) realizó un trabajo acerca del impacto del *coaching* en la mejora del desempeño docente en profesores del Estado de Pennsylvania en Estados Unidos. El objetivo general fue determinar si el *coaching* podía potenciar las estrategias de enseñanza a los docentes en una muestra de 40 profesores de un colegio secundario. Los instrumentos utilizados fueron la “Ebling Pre-Scale”, la “Ebling Post-Scale” y un cuestionario. Los resultados mostraron que existe una correlación positiva entre los educadores que participaron en el programa de *coaching* y su desempeño docente.

Knight y Cornett (2008) estudiaron el impacto del *coaching* en el desempeño de profesores de Kansas en los Estados Unidos. El objetivo general fue conocer los efectos de la aplicación del *coaching* en el desempeño docente en profesores de diversos distritos de Kansas. La muestra estaba conformada por 50 docentes de ambos sexos de 25 a 53 años de edad que laboran en 8 distintas instituciones educativas públicas y que cuentan con alumnos de diversa población étnica. Como instrumentos se utilizaron un manual de rutina para la enseñanza diaria, entrevistas y listas de cotejo,

los cuales fueron diseñados por los investigadores. Los resultados indicaron claramente que los profesores que participaron de todo el programa de *coaching* tenían mayores posibilidades de incrementar progresivamente su nivel de desempeño dentro del aula con prácticas de enseñanza innovadoras logrando un alto grado de calidad, a diferencia de los maestros que solamente asistieron a un taller durante el estudio.

Bush (1994) condujo una investigación acerca de los efectos del *coaching* en el desempeño de profesores de nivel primaria en el Estado de Florida en Estados Unidos. El objetivo general del estudio era determinar los efectos del *coaching* en una muestra de 49 profesores de primaria, de los cuales se distinguen dos grupos: uno conformado por 23 profesores que participaban del programa de *coaching*, y otro conformado por 26 profesores que no participaron del mismo. Como instrumento se aplicó una encuesta en pretest y postest. Los resultados mostraron que el *coaching* fue valioso para el grupo de 23 profesores, quienes mostraron mejores niveles de desempeño y productividad, comparados con aquellos que no fueron parte del programa.

Indirectas

Jao (2013) examinó la influencia del *peer coaching* en el desempeño de profesores de matemáticas en Georgia, Estados Unidos. Esta investigación tuvo como objetivo general conocer cómo los maestros de primaria experimentan el modelo de *peer coaching* de desarrollo profesional. La muestra estaba conformada por 8 docentes de matemática de ambos sexos de 35 a 55 años de edad que laboran en una escuela primaria. Como instrumentos se utilizaron un manual para la mejora de la enseñanza de las matemáticas, entrevistas, listas de cotejo y plantillas de observación. Los

resultados evidenciaron que los profesores que participaron del programa de *coaching* se sentían, al finalizar el mismo, mucho más conscientes de su desempeño como docentes y más dispuestos a continuar con el aprendizaje entre pares. Del mismo modo se sentían satisfechos con la experiencia de aprender otros métodos para la enseñanza de las matemáticas, que anteriormente no pudieron observar por no tener dicha oportunidad. Se concluye que el programa influyó positivamente en el desempeño docente.

Heston (2013) desarrolló un estudio acerca del *coaching* ejecutivo y el liderazgo educativo en directores de escuelas públicas del estado de Connecticut en Estados Unidos. El objetivo general fue comprobar si el *coaching* ejecutivo conduce a cambios en las prácticas de liderazgo de los directores en una muestra de cinco pares de directores y coaches de cinco colegios secundarios. Como instrumentos se utilizaron encuestas antes, durante y al finalizar el estudio. Los resultados mostraron que el *coaching* ejecutivo para el liderazgo educativo es un medio eficaz para proporcionar en los directores el desarrollo profesional que necesitan para perfeccionar las habilidades de liderazgo en su institución.

Arzate (2013) investigó sobre el *coaching* educativo como método para potenciar competencias en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP) en México. El objetivo general fue presentar una propuesta innovadora para el desarrollo del trabajo áulico, aplicando el *coaching* educativo como método para potenciar competencias genéricas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en una muestra

de 69 alumnos de ambos sexos de 18 a 21 años que estudian en primer y segundo de pregrado. Como instrumentos se aplicaron la evaluación de 360°, rúbricas y exámenes. Entre las conclusiones se encontró que al incorporar estrategias de *coaching* educativo se promueve en los futuros docentes una serie de competencias que contribuyen a potenciar el desempeño académico.

Rodríguez et al., (2011) realizaron una investigación sobre la utilidad del *coaching* reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros de una universidad en España. El objetivo general fue establecer la utilidad del *coaching* reflexivo entre iguales en el aprendizaje profesional en una muestra de 33 estudiantes de la carrera de Educación. Como instrumentos se utilizaron sesiones de *coaching* e informes que los estudiantes enviaban a sus tutores. Los resultados indican que el *coaching* reflexivo entre iguales se muestra como un importante complemento del apoyo que los tutores de la universidad y el aula proporcionan a los estudiantes para la enseñanza reflexiva, dando oportunidad a los participantes de ampliar sus análisis y visión de la enseñanza y de generar hábito de trabajo en equipo con los colegas, elemento básico para que en el posterior ejercicio de la profesión sean capaces de contribuir a establecer comunidades de aprendizaje en los centros.

Se puede apreciar que en los últimos años el *coaching* ha sido un tema relevante con el cual se ha experimentado en diversos países. Se ha incursionado en el campo educativo enfatizando el uso del *coaching* en la formación inicial docente encontrando resultados favorables en el desarrollo integral de los futuros educadores. Sin embargo, el *coaching* también ha sido estudiado en el ámbito laboral de los profesionales de la

educación. Si bien es cierto son escasos los estudios sobre *coaching* y desempeño docente, estos han logrado resultados positivos demostrando que la aplicación adecuada de herramientas de *coaching* incrementa el nivel de desempeño docente.

- **Nacionales**

Se realizó una exhaustiva búsqueda en las bases de datos: Cybertesis Perú, Redalyc, Google académico, Dialnet, TDR, Kriptia y Eric, con el periodo de búsqueda 2005-2015; y se encontraron un antecedente directo y dos indirectos.

Directas

Cárdenas (2011) desarrolló una investigación sobre el *coaching* y desempeño docente en la provincia de Huancayo. El objetivo general fue determinar la influencia de la aplicación del *coaching* en el desarrollo del desempeño docente en los profesores en una muestra conformada por 79 docentes de ambos sexos de 25 a 50 años de edad que laboran en dos instituciones privadas, los cuales estuvieron distribuidos en dos grupos: grupo control (34) y grupo experimental (45). Como instrumentos se utilizaron una ficha de desempeño docente y sesiones de aprendizaje. Los resultados fueron favorables para los docentes que participaron del programa de aplicación del *coaching*. Se concluyó que la aplicación del *coaching* tiene una influencia positiva en el desarrollo del desempeño docente en los profesores de la provincia de Huancayo.

Indirectas

Romero (2014) realizó un estudio sobre la evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima. El objetivo general fue determinar las

características que presenta el desempeño de los docentes del nivel secundario de tres colegios de la red Saco Oliveros, desde la perspectiva de los estudiantes y del personal directivo en una muestra conformado por 100 estudiantes y 3 directores. Se utilizaron dos cuestionarios diseñados por el investigador: uno dirigido a directores y otro, a los alumnos. Entre las conclusiones se halló que tanto directores como alumnos expresaron que cuentan con docentes bien preparados y comprometidos con su labor pedagógica.

Callomamani (2013) llevó a cabo una investigación sobre la supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de una institución educativa pública. El objetivo general fue determinar si la supervisión pedagógica influye en el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores en una muestra de 69 docentes y estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa pública. La recolección de datos se obtuvo a través de dos instrumentos diseñados por el investigador: cuestionario de medición de la supervisión pedagógica y cuestionario de medición del desempeño laboral del docente. Entre las conclusiones se puede destacar que la supervisión pedagógica influye significativamente sobre el desempeño laboral del docente.

Se puede notar que a nivel nacional, el desempeño docente es una variable muy estudiada por la comunidad científica y es relacionada con otras para determinar la influencia que estas últimas ejercen sobre la primera. Tanto la supervisión pedagógica como el *coaching* han logrado incrementar el nivel de desempeño docente en los casos

estudiados. Aun así, estos estudios no son suficientes para revalidar las teorías de estas variables. Se evidencia un interés por elevar el nivel de desempeño de los docentes.

2.2 Bases teóricas

Para desarrollar las bases teóricas de la presente investigación, en primer lugar abordaremos las conceptualizaciones ligadas al *coaching* analizando sus orígenes, definiciones, modelos teóricos, características y agentes; y en segundo lugar las que están relacionadas al desempeño docente tales como definiciones, dimensiones, evaluación y funciones de la última.

2.2.1 Coaching

Orígenes

Para Dilts (2004), la palabra *coaching* proviene de la palabra inglesa medieval coche, que significaba vagón o carruaje y conserva este significado actualmente ya que un *coach* es un vehículo que transporta a una persona o a un grupo de personas de un origen a un destino deseado.

Según Bou (2009), el término *coach* es de origen húngaro y hacía referencia a un carruaje tirado por animales que servía para transportar personas de un lugar a otro. Él afirma que este concepto se ve reflejado en la actualidad en el significado del *coaching*, ya que este traslada a las personas de donde están hoy, a donde les gustaría estar mañana.

Según Echevarría (2003), el *coaching* nace en el campo deportivo, en el cual, un entrenador se hace cargo de un deportista o de un equipo deportivo, proponiéndose como meta alcanzar en ellos niveles máximos de desempeño.

Sánchez y Boronat (2014), encuentra el origen de la práctica del *coaching* en la Grecia antigua, específicamente en el método socrático o arte de la mayéutica, a través del cual Sócrates, a base de preguntas, buscaba que sus discípulos resuelvan sus problemas de forma autónoma, ayudándolos a descubrir su verdadero potencial.

Tanto los orígenes del término *coaching* como su misma práctica coinciden en la búsqueda del óptimo desempeño de la persona en los diferentes ámbitos, ayudándola a enfocarse en sus propias metas para pasar de su situación actual a la situación deseada.

Definición

La Internacional Coach Federation (2009) define al *coaching* como la relación profesional continuada orientada a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas en un proceso en el cual estas profundizan en su conocimiento, aumentan su rendimiento y mejoran su calidad de vida.

Según Bou (2009) el *coaching* se entiende desde dos perspectivas. Por un lado, es una herramienta poderosa que implica un proceso sistemático de aprendizaje centrado en la situación presente y orientado al cambio, en el cual se brindan recursos y estrategias

concretas que permiten la mejora del desempeño de las personas y el éxito en los ámbitos que estas demandan. Por otro lado, se puede entender como una filosofía de vida que pretende poner orden en las conciencias y ayudar a las personas a ser felices. En este sentido, se busca un conocimiento amplio de uno mismo para alcanzar el propio equilibrio vital y una relación armónica con el entorno.

Para Whitmore (2010:20), “el *coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle”.

Esta definición es la que se ha asumido en el presente estudio.

Según Wolk (2003), el *coaching* es un proceso de aprendizaje dinámico e interactivo en el cual se asiste a otros en el logro de sus metas, ayudándolos en el desarrollo de su propio potencial.

Para O'Connor & Lages (2005), “el *coaching* es una asociación en la que el *coach* ayuda a su cliente a alcanzar lo mejor de sí mismo y a obtener los resultados que desea tanto en su vida privada como profesional” (p.37).

El *coaching* es, entonces, aquel proceso sistemático, dinámico e interactivo en el cual un *coach* va a brindar recursos y herramientas a su *coachee* ayudándolo a que pueda incrementar sus niveles de desempeño en los ámbitos que este demanda en aras del logro de sus objetivos.

Modelos teóricos

La amplia difusión del *coaching* ha promovido la aparición de modelos teóricos, que si bien comparten muchas características de este, tienen objetivos específicos y aportan distintas formas de accionar de acuerdo al ámbito o área en que se aplican.

A continuación se explican los principales modelos teóricos que los expertos han desarrollado.

a) *Coaching* vital o personal

Aborda la vida de la persona en todas sus dimensiones: vida privada, profesión, salud y relaciones. Así, el *coach* y el *coachee* analizan en conjunto muchos aspectos de la vida del segundo, entre otras, su carrera profesional, su situación actual con su pareja, sus relaciones familiares, sus condiciones de vida y la evolución de sus emociones en los diferentes ámbitos (O'Connor & Lages, 2005 y Fernández, 2009).

b) *Coaching* ejecutivo

Se concentra en la ejecución de programas destinados a personas dotadas de autoridad y poder dentro de alguna organización a fin de ayudarlos a alcanzar sus objetivos y mejorar su desempeño en la empresa. Trabaja aspectos como rendimiento personal, habilidades directivas, optimización del perfil de liderazgo, entre otros (O'Connor & Lages, 2005 y Fernández, 2009).

c) *Coaching* sistémico

Atiende a las personas en su trabajo en relación con cuestiones profesionales considerándolas parte del sistema en el que se desenvuelven, es decir elementos importantes que crean vínculos y se interrelacionan entre sí ya que ninguno es aislado. De esta forma se puede realizar el *coaching* con los pares, subordinados, incluso con los superiores. Así, se reconocen las necesidades de los empleados y se les ayuda a encontrar su dirección por sí mismos, mientras que al mismo tiempo el gerente descubre cuáles son sus deseos y esperanzas. Este modelo no se centra en el sistema empresarial, pero sí en el individuo como parte de este, influyendo de manera indirecta y positiva en los resultados corporativos (O'Connor & Lages, 2005, Whitmore, 2003 y Fernández, 2009).

d) *Coaching* ontológico

Se basa en la pregunta sobre el significado de ser un ser humano. De la interpretación que sustentemos sobre cómo somos, se deriva el resto de lo que pensamos y hacemos. En este sentido, el lenguaje juega un papel fundamental, pues a través de él, en nuestras conversaciones transformamos el mundo y creamos nuevas realidades.

Este enfoque plantea que las conversaciones participan en la construcción de nuestras identidades, en la formación de nuestras relaciones personales, en la creación de posibilidades y futuros diferentes.

El lenguaje adquiere un carácter activo y generativo que mantiene a los seres humanos en un proceso permanente de transformación del cual ellos son participantes activos y responsables (Wolk, 2003).

e) *Peer coaching* (*Coaching* entre iguales)

De acuerdo a Robbins (1991), el *peer coaching* es un proceso confidencial a través del cual dos o más colegas profesionales trabajan juntos para reflexionar sobre las prácticas actuales; ampliar, perfeccionar y desarrollar nuevas aptitudes; compartir ideas; enseñarse unos a otros; realizar investigaciones en el aula; o resolver problemas en el ambiente de trabajo. Algunos afirman que la palabra *coach* implica que una persona en la relación de colaboración tiene un estatus diferente. En el ámbito educativo este malestar es de esperar porque la etiqueta puede implicar en cierta forma desigualdad entre los colegas. Sin embargo, en realidad todos los docentes tienen el mismo rango independientemente del grado de enseñanza, pues cuentan con un espacio del aula, número de alumnos, autoridad frente a ellos, entre otros.

En el campo educativo, el *peer coaching* se concibe como el mutuo aprendizaje en el puesto de trabajo, durante la jornada laboral, entre dos o más compañeros que recíprocamente y en plano de igualdad donde no existe la presión de la autoridad, observan entre sí su práctica docente e intercambian apoyo continuo, acompañamiento, *feedback* y consejo (Rodríguez et al., 2011).

Robbins (1991) señala que en el *peer coaching* es esencial la observación mutua de la enseñanza en el aula. Para ello propone una secuencia que consta de tres pasos bien definidos:

- a) Conferencia pre-observación, en la que el profesor (*coachee*) que invita a observar su clase, identifica y acuerda con el observador (*coach*) el foco de atención, el tiempo, la forma de recogida de datos y la fecha.
- b) Observación, en la que el *coach* enfoca sus esfuerzos a la recolección de información sobre una diversidad de aspectos tales como la relación entre el docente y los estudiantes, uso del tiempo, manejo de clase, estrategias de aprendizaje, empleo de recursos y materiales, participación activa, entre otros, poniendo énfasis en lo solicitado por el docente observado.
- c) Conferencia post-observación, en la que se propicia la reflexión colaborativa sobre la base de los datos recogidos y se plantean metas y acciones para seguir optimizar el desempeño y prepararse para una nueva observación.

Ninguno de los modelos citados debe concebirse como único, puesto que las posibilidades de aplicación son muy variadas. De hecho, el *coaching* opera en todas las dimensiones y ámbitos de desarrollo del ser humano.

Para efectos de la presente investigación se ha trabajado bajo los modelos de *coaching* sistémico y de *peer coaching*, tomando los aportes de ambos y complementándolos en un programa que ayude a incrementar el nivel de desempeño docente. Por un lado el *coaching* sistémico permite hacer conscientes a los colaboradores de su pertenencia a un sistema y de la importancia de sus interacciones e interrelaciones para el logro de

los objetivos institucionales; y por otro, el *peer coaching* brinda los alcances y estrategias concretas para un trabajo y aprendizaje colaborativo entre pares que comprometa y beneficie significativamente a ambos.

Características

- Integrador

Utiliza técnicas de Programación Neurolingüística, Psicología Positiva y otras áreas del desarrollo personal, el cual a su vez articula elementos de la Lingüística, la Filosofía, la Biología y la Psicología (Fernández, 2009).

- Personalizado

Parte de una base preestablecida, sino que se va realizando según las circunstancias del momento presente, en función de la persona considerando sus intereses y necesidades (Fernández, 2009).

- Transformador

El *coaching* “transforma nuestra forma de estar en el mundo, ya que al cambiar nuestra forma de observar, podemos modificar también nuestra manera de actuar, de operar en el mundo. Por ende, también nuestros resultados serán diferentes” (Wolk, 2003:24).

- Confidencial

Entre *coach* y *coachee* se genera un vínculo y una relación íntima y confidencial en un contexto de confianza con el objetivo de ayudar al segundo a lograr el compromiso

y la acción efectiva en un campo específico o determinada situación (O'Connor & Lages, 2005, Wolk 2003 y Fernández, 2009).

- Interactivo

La comunicación es clave en el *coaching*. El lenguaje y la capacidad de escucha son elementos que no deben faltar en una sesión de *coaching* para generar aprendizaje. El *coach*, sobre todo debe poseer dominio del lenguaje verbal como del corporal y emocional (Bou, 2009, Wolk, 2003 y Fernández, 2009).

- Organizado

El *coaching* es un proceso bien definido y estructurado, con inicio y fin, estableciendo metas claras y diseñando acciones y estrategias para alcanzar los resultados esperados (Wolk, 2003 y O'Connor & Lages, 2005).

Se puede decir entonces que el *coaching* se caracteriza por ser integrador, personalizado, transformacional, confidencial, interactivo y organizado. La presencia de estos rasgos en una sesión de *coaching* va a garantizar su efectividad.

Agentes

Los agentes que participan en el *coaching* son dos: el *coach* y el *coachee*.

- El *coach*

El *coach* o “el entrenador lidera, orienta, guía, aconseja, desenvuelve, estimula e impulsa al aprendiz, mientras que éste aprovecha el impulso y la dirección para

aumentar sus conocimientos, perfeccionar lo que sabe, aprender cosas nuevas y mejorar su desempeño” (Chiavenato, 2007: 402).

Según Wolk (2003), el *coach* colabora con las personas y empresas para que acorten sus brechas frente a sus objetivos, personales y organizacionales. Su rol es capacitar a otros utilizando diversas herramientas para que se conviertan en mejores observadores de sí mismos y de sus relaciones con los demás, para que puedan conseguir el máximo rendimiento de sus capacidades evidenciado en su desenvolvimiento en los diferentes ámbitos.

Fernández (2009), afirma que el *coach* no es un maestro que enseña la mejor técnica para lograr un objetivo, sino es quien formula preguntas y acompaña a las personas a descubrir sus propias respuestas sin copiar las del maestro.

El *coach* entonces, se constituye como un referente y acompañante para ayudar a otra persona a alcanzar sus metas, procurando que esta última identifique las opciones para ser efectiva en un ámbito específico. El *coach* no da las respuestas, sino que ayuda a encontrar las propias respuestas.

- El *coachee*

El *coachee* o aprendiz es la persona que recibe el acompañamiento del *coach*, y que va a generar su propio aprendizaje con una actitud de apertura hacia el cambio, “que puede lograr mediante la adquisición paulatina de una serie de competencias, tanto interpersonales (receptividad, comunicación, escucha activa, inteligencia emocional),

como intrapersonales (motivación, autonomía, responsabilidad, reflexividad, persistencia, iniciativa, autoconocimiento y autocrítica) que son las que le van a permitir alcanzar los objetivos que se proponga” (Sánchez & Boronat, 2014:228).

En este sentido, el *coachee* es una persona que acepta en libertad el acompañamiento del *coach* para entablar una relación de confianza que le permita crecer en los ámbitos que requiera.

Programa de *coaching*

Krebs Consultores (2015) planteó que un programa de *coaching* es un servicio exclusivo, orientado y diseñado a la medida considerando las necesidades individuales y circunstancias de una persona. El sistema se asemeja al de un tutor externo siguiendo los parámetros de la confiabilidad. Este programa permite el desarrollo de habilidades y competencias claves para el logro de resultados y objetivos estratégicos de la carrera, así como reducir las dificultades observadas en aquellas competencias críticas para la organización y para los proyectos de desarrollo ejecutivo.

Según Monetti, (como se citó en López, 2010) un programa de *coaching* es una respuesta al mercado laboral, donde los directivos necesitan trabajar el equilibrio emocional y desarrollar competencias conversacionales para poder liderar adecuadamente. Asimismo señaló que en este programa se busca desarrollar el rol de observador y se enseña cómo diseñar conversaciones eficaces estudiando el uso de los actos del habla, la escucha efectiva y la inteligencia emocional.

Para Fernández (2009), un programa de *coaching* es un proceso de aprendizaje basado en un sistema metodológico de desarrollo profesional, estudiado y acordado para conseguir una optimización del desempeño del *coachee*. Este promueve actividades de *coaching* a través de diversas técnicas y herramientas que se brindan a durante sesiones cuidadosamente planificadas. Incluye dos momentos clave: el primero, iniciación en la práctica del *coaching* basada en los intercambios, la reflexión y las aportaciones concretas de cada participante y el *coach*, y el segundo, seguimiento personalizado de cada participante por el entrenador.

Esta es la definición de programa de *coaching* que se ha asumido para efectos de la presente investigación.

Se puede colegir que un programa de *coaching* es un proceso sistemático, que abarca dos momentos: uno grupal y otro de acompañamiento individual, el cual busca brindar estrategias de *coaching* a los participantes a fin de ayudarlos a optimizar su desempeño laboral alcanzando los objetivos que ellos mismos se proponen, a través de la comunicación eficaz, la escucha efectiva y la confidencialidad.

2.2.2 Desempeño docente

Definición

Para Montenegro (2003), el desempeño docente es el conjunto de acciones que un educador realiza para apoyar al proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo. Asimismo afirma que este se encuentra determinado por factores relacionados al propio docente, al estudiante y al entorno.

Fernández (2002) entiende por desempeño docente al conjunto de actividades que un profesor realiza en su labor diaria: preparación de clases, asesoramiento de los estudiantes, dictado de clases, calificación de los trabajos, coordinaciones con otros docentes y autoridades de la institución educativa, así como la participación en programas de capacitación.

Según Valdés (2004), el desempeño docente es el quehacer educativo del educador evidenciado en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en su formación profesional, en la cual las competencias del docente son el dominio del conocimiento teórico y práctico acerca del aprendizaje y de la conducta humana, actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas, dominio de la materia y conocimiento de los métodos, procedimientos y técnicas que facilitan el aprendizaje.

Esta es la definición de desempeño docente que se ha asumido para efectos de la presente investigación.

Se puede concluir que la definición de desempeño docente está enmarcada en la interrelación del docente consigo mismo, con los estudiantes, con los colegas y con el contexto interno y externo de la institución educativa.

Dimensiones

Montenegro (2003) propone cuatro dominios globales del desempeño docente los cuales se interrelacionan: la acción del docente sobre sí mismo, la que realiza en el aula y en otros ambientes de aprendizaje, la que desarrolla en el entorno institucional y la que ejerce en el contexto sociocultural. Este último es el más amplio, puesto que

es el entorno que rodea al colegio e influye en este. En un contexto más situado se encuentra la relación institucional y dentro de esta, su agente principal es el estudiante con el cual el docente interactúa. Además, el docente realiza una acción reflexiva consigo mismo mediante la cual desarrolla conocimiento y autorregulación de su trabajo pedagógico.

El documento Nueva Docencia (Ministerio de Educación, 2003) considera cuatro facetas del desempeño docente. La primera se refiere a la preparación para la enseñanza de parte del docente, que implica organizar todas las actividades en función del aprendizaje del estudiante. La segunda faceta corresponde a la capacidad de creación de un ambiente idóneo para el aprendizaje de los estudiantes, en el cual se debe propiciar un clima óptimo, seguro y motivador para el aprendizaje. La tercera faceta está relacionada a la práctica misma de la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos para lo cual se deben delimitar metas y procedimientos de aprendizaje claros, contenidos comprensibles para todos, motivación para todos y procedimientos de retroalimentación. Por último, la cuarta faceta está referida a la profesionalidad docente que abarca la predisposición del docente a asumir responsabilidades consigo mismo, con la escuela y la comunidad educativa para contribuir a su desarrollo.

El Ministerio de Educación (2007) tomó en cuenta tres dimensiones en el sistema de evaluación del desempeño docente. La primera se refiere a la planificación del trabajo pedagógico que implica la programación y organización del proceso de enseñanza - aprendizaje, incluyendo los conocimientos curriculares que el docente imparte, así como los principios y capacidades pedagógicas que se requiere para lograr que los

estudiantes tengan aprendizajes de óptima calidad considerando sus características personales, socioeconómicas y culturales. La segunda es la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que abarca el entorno del aprendizaje y el clima en el aula donde interactúan los estudiantes entre sí y con el docente. Asimismo, considera las diversas capacidades pedagógicas que el docente ejecuta durante las sesiones de aprendizaje, articulando el dominio de la disciplina, la comunicación efectiva de los contenidos y la aplicación de estrategias y metodologías que colocan al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la tercera trata sobre las responsabilidades profesionales que involucran el cumplimiento de los deberes laborales y profesionales, los cuales corresponden al compromiso del docente con los procesos de aprendizaje, el afán de superación profesional, la capacidad para reflexionar sobre su práctica y la de sus colegas y su identificación con las metas y desempeño institucional. Además comprende el soporte y comunicación con los estudiantes, padres de familia y comunidad.

Las dimensiones anteriores son las que se han asumido para efectos de la presente investigación.

El Marco del Buen Desempeño Docente reafirma algunas de las facetas anteriores y las complementa. Este documento establece cuatro dominios o ámbitos del ejercicio docente que inciden favorablemente en el aprendizaje de sus estudiantes. El primero se refiere a la planificación del aprendizaje de los estudiantes, el segundo describe el proceso de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se refiere a la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad, y el cuarto comprende la configuración

de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad. (Ministerio de Educación, 2012)

A pesar de distintos contextos de los autores anteriores, se evidencia que existen coincidencias significativas en las diferentes dimensiones del desempeño docente.

Evaluación del desempeño docente

Valdés (2009) define la evaluación del desempeño docente como “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales de la comunidad educativa” (p.13).

De acuerdo a De Chaparro et al. (2008), la evaluación del desempeño del docente es un proceso formativo y sumativo por el que se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de sus responsabilidades en la enseñanza-aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, previo monitoreo de sus acciones, de los avances alcanzados con ellos, desarrollo de su área de trabajo y acciones encaminadas en su trabajo en general. Dicha evaluación está referida a la idoneidad, ética y pedagogía que requiere la prestación del servicio educativo, y tiene como objetivo dar a conocer a la persona evaluada cuáles son sus fortalezas y cuáles son los aspectos que requieren un plan de mejoramiento, para determinar en sus procesos pedagógicos y profesionales, resultados positivos.

Funciones de la evaluación del desempeño docente

Valdés (2004) considera cuatro funciones que debe cumplir la evaluación del desempeño docente; diagnóstico, instructiva, educativa y desarrolladora. La función de diagnóstico, que permite detectar las fortalezas y debilidades de los docentes de modo que sirva a ellos mismo como al director para promover acciones de capacitación o asesorías que permitan la mejora continua. La función instructiva, pues produce una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro que marcan una guía para el mismo. La función educativa permite al docente conocer como es percibido su trabajo y erradicar las insuficiencias. La función desarrolladora permite al docente incrementar su madurez y ser consciente de sus aciertos y errores pues es capaz de autoevaluarse de forma crítica y permanentemente aprendiendo de sus errores.

2.3 Definición de términos básicos o marco conceptual

- *Coaching*:

Consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño ayudándole a aprender en lugar de enseñarle (Whitmore, 2010).

- Desempeño docente:

Es el quehacer educativo del educador evidenciado en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en su formación profesional, en la cual las competencias del docente son el dominio del conocimiento teórico y práctico acerca del aprendizaje y de la conducta humana, actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas, dominio de la materia y conocimiento de los métodos, procedimientos y técnicas que facilitan el aprendizaje (Valdés, 2004).

- Programa de *coaching*:

Es un proceso de aprendizaje basado en un sistema metodológico de desarrollo profesional, estudiado y acordado para conseguir una optimización del desempeño del *coachee*, que promueve actividades de *coaching* a través de diversas técnicas y herramientas que se brindan a través de sesiones planificadas (Fernández, 2009).

- Educadores:

Son personas empleadas oficialmente a tiempo completo o parcial para orientar y dirigir el itinerario de aprendizaje de los alumnos y estudiantes, independientemente de sus calificaciones y del mecanismo de transmisión de los conocimientos (UNESCO, 2010).

- Institución educativa privada

Es una persona jurídica de derecho privado, creada por iniciativa de personas naturales o jurídicas, la cual es autorizada por las instancias descentralizadas del Sector Educación y cuenta con reconocimiento, valor y supervisión de parte del Estado (Ley del Congreso 28044, 2003).

III.- Objetivos

3.1 General

- Determinar la influencia del Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

3.2 Específicos

- Determinar la influencia del Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.
- Determinar la influencia del Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.
- Determinar la influencia del Programa de *Coaching* LINARTE sobre el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

IV.- Hipótesis

4.1 General

H₁: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

H₀: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE no incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

4.2 Específicas

H₁: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

H₀: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE no incrementa en forma significativa el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

H₂: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

H₀: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE no incrementa en forma significativa el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

H₃: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

H₀: La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE no incrementa en forma significativa el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

V.- Método

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación corresponde al tipo cuantitativo, el cual se basa en la aplicación de técnicas estadísticas para estudiar las variables de interés de una determinada población (Hueso y Cascant, 2012).

Asimismo, es una investigación aplicada, ya que está encaminada a la resolución de problemas prácticos (Bisquerra, 1989). Tiene por objetivo la generación de conocimiento con aplicación directa y a mediano plazo en la sociedad, presentando un gran valor agregado por la utilización del conocimiento que proviene de la investigación básica (Lozada, 2014).

5.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de tipo experimental, específicamente preexperimental. Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), los diseños preexperimentales realizan una manipulación de la variable independiente que busca afectar a la variable dependiente y se caracterizan porque no usan grupo control.

El diseño utilizado fue pretest – posttest con un solo grupo, ya que consideró dos momentos para la medición de la variable dependiente: el primero, antes y el segundo, después de la presencia de la variable independiente. El paradigma del presente diseño se puede apreciar en la figura 1 donde:

G: Educadores de la institución educativa privada

O₁: Es el pretest sobre nivel de desempeño docente utilizando la ficha de heteroevaluación docente.

X: Es el tratamiento, es decir, el Programa de *Coaching* LINARTE

O₂: Es el posttest sobre nivel de desempeño docente utilizando la ficha de heteroevaluación docente.



Figura 1. Paradigma del diseño preexperimental del presente estudio

5.3 Variables

En el presente estudio se consideraron la variable independiente, la variable dependiente, variables controladas, variables de control y variable interviniente.

Variable independiente

- Programa de *Coaching* LINARTE

Definido por seis módulos de dos sesiones cada uno, con un total de 15 horas, en las cuales se llevan a cabo actividades de reflexión personal, dinámicas grupales, juegos de roles, análisis de videos, estudio de casos, ejercicios vivenciales y trabajos en parejas. Está dirigido a incrementar de manera significativa el nivel de desempeño docente en educadores de una institución educativa privada.

Variable dependiente

- Desempeño docente:

Definido por los resultados obtenidos en la *ficha de heteroevaluación docente*, cuyas dimensiones son:

- a) Planificación del trabajo pedagógico
- b) Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- c) Responsabilidades profesionales

Variables controladas

- Historia:

Dado que el tiempo que medió entre el pretest y el postest fue relativamente corto no se encontraron eventos externos que afectaron la vida de los participantes.

- Maduración:

Dado que entre el pretest y el postest existieron tres meses de duración no se dieron en los participantes cambios significativos que pudieran afectar los resultados.

- Mortalidad experimental:

Por el tiempo de duración del Programa de *Coaching* LINARTE y el carácter motivador de sus sesiones, se evitó que se retiren participantes.

Variables de control**- Género:**

Debido a la escasez de docentes de género masculino de la población y para lograr la homogeneidad de la muestra se trabajó con docentes de género femenino.

- Edad:

Las docentes participantes de este estudio se encontraban en un rango de edad entre 20 y 50 años.

- Tipo de institución educativa:

Las docentes participantes de este estudio se encuentran laborando en una institución educativa privada.

Variable interviniente**- Clima laboral:**

Dado que el clima laboral tiene repercusiones en el comportamiento de los trabajadores de la institución educativa, en este caso de los docentes, se considera que esta variable puede haber intervenido en la relación entre la variable dependiente y la variable independiente.

5.4 Población y muestra

La población total está compuesta por 22 docentes de ambos sexos, que tienen entre 20 y 50 años de edad y que trabajan en el nivel primaria en una institución educativa privada ubicada en el distrito de La Victoria (ver tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la población según género y edad

Edad	Masculino		Femenino		Total	
	f	%	f	%	F	%
20 a 30 años	0	0	6	27	6	27
31 a 40 años	1	5	5	23	6	28
41 a 50 años	0	0	10	45	10	45
TOTAL	1	5	21	95	22	100

Muestreo

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia porque este permite responder a los objetivos de la presente investigación. El tamaño de la muestra fue estimado a partir de los criterios de inclusión y de exclusión.

La muestra estuvo conformada por 12 docentes de género femenino entre 20 y 50 años de edad del nivel primaria que laboran en una institución educativa privada del distrito de La Victoria tal como se puede apreciar en la tabla 2. Asimismo en la tabla 3 se muestra la distribución de la muestra según estado civil.

Tabla 2

Distribución muestral según edad

Edad	f	%
20 a 30 años	3	25
31 a 40 años	2	17
41 a 50 años	7	58
Total	12	100

Tabla 3

Distribución muestral según estado civil

Estado civil	f	%
Soltera	4	33
Casada	8	67
Total	12	100

Criterios de inclusión

- Ser de género femenino.
- Tener entre 20 a 50 años de edad.
- Ser de estado civil: soltera o casada.
- Ser titulado en Educación.
- Enseñar actualmente en el nivel primaria.
- Aceptar de manera voluntaria la participación en el estudio.
- Obtener un nivel de desempeño docente bajo en el pretest.

Criterios de exclusión

- Presentar errores en el desarrollo de los instrumentos (doble marca o respuestas en blanco).
- Obtener un nivel de desempeño docente alto en el pretest.
- Tener menos de dos años laborando en la institución.

Se puede apreciar la matriz de consistencia presentando problemas, objetivos, hipótesis y método en el apéndice A.

5.5 Instrumento

El Ministerio de Educación (2007) creó el instrumento de evaluación denominado *ficha de heteroevaluación docente*, dirigido a las autoridades de las instituciones de Educación Básica Regular: coordinadores académicos, subdirectores, cuyo objetivo es determinar el nivel de desempeño docente de los educadores a su cargo.

Este instrumento fue adaptado en el año 2009 por Juárez, quien halló en su adaptación las evidencias de validez y confiabilidad de las que carecía la versión original. (Juárez, 2012).

Para efectos del presente estudio se utilizó la versión adaptada denominada también *ficha de heteroevaluación docente*. La duración aproximada del desarrollo de la misma es de 30 minutos y consta de 45 ítems distribuidos en tres dimensiones, las cuales se han definido en el marco teórico, y se mencionan a continuación:

- a) Planificación del trabajo pedagógico. Comprende 13 ítems.
- b) Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comprende 22 ítems.
- c) Responsabilidades profesionales. Comprende 10 ítems.

Las preguntas presentan cuatro opciones de respuesta en un formato de escala de Likert, cuyos valores son:

- 1. Deficiente
- 2. Regular
- 3. Bueno

4. Muy bueno

Se podrá apreciar un ejemplar del instrumento en el apéndice B.

Normas de calificación e interpretación

Las normas de calificación que se asignaron al instrumento se dieron a partir de los puntajes máximos y mínimos que se podían obtener. Se establecieron tres niveles con sus respectivos rangos para el desempeño docente y para cada una de sus dimensiones tal como se observa en la tabla 4.

Por lo tanto, la variable desempeño docente asume en la presente investigación tres niveles: desempeño docente bajo (1-96), desempeño docente promedio (97-135) y desempeño docente alto (136-180).

Tabla 4

Niveles y rangos del desempeño docente en el instrumento ficha de heteroevaluación docente

Nivel	Dimensión A PD	Dominio B PD	Dominio C PD	Desempeño docente PD
Bajo	13 a 27	22 a 50	10 a 19	1 a 96
Promedio	28 a 35	51 a 65	20 a 29	97 a 135
Alto	36 a 52	66 a 88	30 a 40	136 a 180
Media	25.00	44.25	17.17	86.42
D. E.	2.523	5.101	2.290	5.468

Nota: Dimensión A: planificación del trabajo pedagógico, dimensión B: gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dominio C: responsabilidades profesionales.

Validez y confiabilidad de la versión adaptada

En el año 2009, Juárez halló la validez y confiabilidad en una muestra conformada por 22 subdirectores de formación general de instituciones educativas pertenecientes a la UGEL 1 (Juárez, 2012).

La validez de contenido del instrumento se obtuvo por opinión de siete jueces expertos a través del coeficiente de V de Aiken con una V total de 0.9841.

La confiabilidad se alcanzó por consistencia interna (interrelación de reactivos) a partir del análisis por el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.941.

Evidencias de confiabilidad en la muestra

Con el fin de enriquecer los resultados del presente estudio se vio por conveniente hallar la confiabilidad en la muestra de 12 docentes de la institución educativa privada. Para ello se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0.955.

En la tabla 5, se observa la confiabilidad ítem por ítem, encontrando que los resultados son mayores a 0.70, por lo tanto la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna. Se obtuvo en promedio el valor de 0.955.

Tabla 5

Nivel de confiabilidad del total de ítems de la variable desempeño docente

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	136.17	128.333	.719	.953
P2	136.08	129.720	.730	.953
P3	135.92	128.992	.888	.952

P4	136.00	126.364	.677	.953
P5	135.92	128.265	.642	.953
P6	136.00	128.000	.565	.954
P7	136.00	128.000	.565	.954
P8	136.08	130.083	.476	.954
P9	136.00	128.545	.701	.953
P10	136.08	127.174	.695	.953
P11	135.92	128.992	.888	.952
P12	136.00	128.545	.701	.953
P13	135.92	128.992	.888	.952
P14	135.92	128.992	.888	.952
P15	136.00	131.273	.852	.953
P16	135.92	130.629	.698	.953
P17	135.92	128.992	.888	.952
P18	135.83	129.788	.679	.953
P19	135.92	128.992	.888	.952
P20	135.83	128.333	.825	.952
P21	135.83	129.788	.679	.953
P22	135.92	128.992	.888	.952
P23	135.92	132.083	.532	.954
P24	135.92	130.629	.698	.953
P25	135.83	129.788	.679	.953
P26	135.92	128.992	.888	.952
P27	135.83	131.424	.517	.954
P28	136.08	129.902	.711	.953
P29	136.00	131.273	.462	.954
P30	136.00	131.273	.462	.954
P31	135.92	130.629	.457	.954
P32	136.17	132.333	.371	.955
P33	136.08	129.902	.489	.954
P34	136.08	130.629	.634	.953
P35	135.83	131.242	.535	.954
P36	136.25	134.932	.211	.955
P37	136.08	136.992	0.000	.955
P38	136.00	136.364	.081	.955
P39	136.17	139.424	-.222	.958
P40	136.00	137.636	-.107	.956
P41	135.92	131.902	.552	.954
P42	136.08	136.992	0.000	.955
P43	136.08	136.992	0.000	.955
P44	136.17	136.333	.085	.955

5.6 Manipulación experimental

El desempeño docente es un factor fundamental en la calidad de la educación que se ofrece en una institución educativa, ya que este redonda en el nivel de los aprendizajes de los estudiantes.

Para efectos del presente estudio, los autores diseñaron y aplicaron el Programa de *Coaching* LINARTE con el fin de incrementar el nivel de desempeño docente. Este presenta sesiones con actividades diversas, tales como dinámicas grupales, exposiciones, reflexiones personales, juegos de roles, análisis de videos, estudio de casos y trabajos en parejas. Se busca que los educadores aprendan estrategias de *coaching* y que las puedan incorporar con sus pares en su institución educativa.

5.6.1. Fundamentación teórica

Para Fernández-Ballesteros (2001), un programa es un conjunto especificado de acciones humanas y de recursos materiales que se han diseñado e implantado organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que concierne a un conjunto de personas.

En este sentido, las actividades propuestas en el Programa de *Coaching* LINARTE han sido elaboradas con el propósito de incrementar y fortalecer la variable dependiente: desempeño docente.

En cuanto a la evaluación del programa, se asumirá el modelo *context-input-process-product* (C.I.P.P) de Stufflebeam, que concibe la evaluación como un proceso formativo orientado al perfeccionamiento. Este modelo se basa en identificar, obtener y brindar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con la finalidad de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y fomentar la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfie Id, 1987).

El interés de este estudio en el desempeño docente recae en la compleja situación de los educadores en el Perú. A pesar de los nuevos enfoques educativos, muchos docentes emplean el paradigma tradicional basado en la clase magistral y el memorismo, por lo que no logran planificar adecuadamente el trabajo pedagógico ni gestionar de forma óptima los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se suma a la falta de tiempo para la preparación de sus clases, para la debida atención a los estudiantes y padres de familia, así como para la coordinación e intercambio de acciones y experiencias pedagógicas entre colegas.

Los educadores carecen de un verdadero acompañamiento al interior de sus instituciones educativas, ya que este suele ser un obstáculo para el incremento del nivel del desempeño docente por basarse en una relación vertical con carácter punitivo y no formativo.

Este programa busca ayudar a los docentes a alcanzar óptimos niveles de desempeño a través del aprendizaje y puesta en práctica de estrategias del *coaching* bajo los modelos de *coaching* sistémico y *peer coaching*.

5.6.2. Estructura del Programa de *Coaching* LINARTE

El presente programa consta de 6 módulos, cada uno con 2 sesiones:

- El primer módulo, denominado “¿Qué es *coaching*?”, busca que los participantes reconozcan los antecedentes y características del *coaching*, así como los estilos de liderazgo contrastando las diferentes experiencias de éste en el campo educativo.
- El segundo módulo, “El proceso de *coaching*”, está dirigido a los participantes identifiquen las etapas, elementos, roles y retos en el proceso de *coaching*, así como los recursos que ayudan a su efectividad.
- El tercer módulo, “El *peer coaching*”, está orientado a que los participantes inicien en parejas el proceso de *peer coaching*, planteando metas y acciones en relación a la planificación del trabajo pedagógico.
- El cuarto módulo, “D.A.R.”, busca que los participantes analicen los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la planificación del trabajo pedagógico.

- El quinto módulo, “Valorando nuestro trabajo”, está enfocado a que los participantes analicen los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El sexto módulo, “El secreto está en la mejora continua”, está orientado a que los participantes analicen los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a las responsabilidades profesionales y que asuman el compromiso de seguir poniendo en práctica herramientas innovadoras que les ayuden a potenciar su desempeño docente.

A continuación se detalla en la tabla 6, la estructura general del mismo, que contiene el objetivo del programa, el nombre de los módulos con sus respectivos objetivos específicos y el número de sesiones con el respectivo número de horas.

Tabla 6

Estructura general del Programa de Coaching LINARTE

Objetivo general del programa: Incrementar el nivel de desempeño docente a través del Programa de Coaching LINARTE en un grupo de educadores de una institución educativa privada.			
Módulos	Objetivos generales de los módulos	Nº de sesiones	Nº de horas
Módulo 1: “¿Qué es coaching?”	Reconocer los antecedentes y características del coaching, así como los estilos de liderazgo contrastando las diferentes experiencias de éste en el campo educativo.	2	2 ½ horas
Módulo 2: “El proceso de coaching”	Identificar las etapas, elementos, roles y retos en el proceso de coaching, así como los recursos que ayudan a su efectividad.	2	2 horas
Módulo 3: “El peer coaching”	Iniciar en parejas el proceso de peer coaching planteando metas y acciones en relación a la planificación del trabajo pedagógico.	2	2 ½ horas
Módulo 4: “D.A.R.”	Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la planificación del trabajo pedagógico.	2	3 horas
Módulo 5: “Valorando nuestro trabajo”	Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	2	2 ½ horas
Módulo 6: “El secreto está en la mejora continua”	Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a las responsabilidades profesionales, así como asumir el compromiso de seguir poniendo en práctica herramientas innovadoras que le ayuden a potenciar su desempeño docente.	2	2 ½ horas
TOTAL		12 sesiones	15 horas

Asimismo se presenta la estructura modular, la cual contiene los propios objetivos generales de cada módulo, sus sesiones y los respectivos objetivos específicos de cada sesión (ver tabla 7).

Tabla 7

Estructura modular del Programa de Coaching LINARTE

Módulos	Objetivos generales	Sesiones	Objetivos específicos	Tiempo
Módulo 1: “¿Qué es coaching?”	Reconocer los antecedentes y características del coaching, así como los estilos de liderazgo contrastando las diferentes experiencias de éste en el campo educativo.	Sesión 1	✓ Identificar los antecedentes y características del coaching.	1 hora
		Sesión 2	✓ Describir los estilos del liderazgo resaltando la figura del líder coach.	1 ½ horas
Módulo 2: “El proceso de coaching”	Identificar las etapas, elementos, roles y retos en el proceso de coaching, así como los recursos que ayudan a su efectividad.	Sesión 1	✓ Reconocer las etapas, elementos, roles y retos en el proceso de coaching	1 hora
		Sesión 2	✓ Discriminar los recursos propios del proceso de coaching.	1 hora
Módulo 3: “El peer coaching”	Iniciar en parejas el proceso de peer coaching, planteando metas y acciones en relación a la planificación del trabajo pedagógico.	Sesión 1	✓ Reconocer las características y el proceso de peer coaching.	1 hora
		Sesión 2	✓ Proponer metas personales y acciones a corto plazo en relación a criterios de desempeño docente sobre la planificación del trabajo pedagógico.	1 ½ horas
		Sesión 1	✓ Comprobar el cumplimiento de las metas propuestas en relación a la planificación del trabajo pedagógico a fin de plantear nuevas o reformular acciones para potenciar su desempeño.	1 ½ horas
Módulo 4: “D.A.R.”	Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la planificación del trabajo pedagógico.	Sesión 2	✓ Contrastar el cumplimiento de las metas personales con su desempeño docente respecto a la planificación del trabajo pedagógico.	1 ½ horas
		Sesión 1	✓ Proponer metas personales y acciones a corto plazo en relación a criterios de desempeño docente sobre la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 ½ horas
Módulo 5: “Valorando nuestro trabajo”	Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Sesión 1	✓ Verificar el cumplimiento de las metas propuestas en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de plantear nuevas o reformular acciones para potenciar su desempeño.	1 hora
		Sesión 2	✓ Contrastar el cumplimiento de las metas personales con su desempeño docente con respecto a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 ½ horas
			✓ Proponer metas personales y acciones a corto plazo en relación a criterios de	

Módulo 6: “El secreto está en la mejora continua”	Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a las responsabilidades profesionales, así como asumir el compromiso de seguir poniendo en práctica, herramientas innovadoras que le ayuden a potenciar su desempeño docente.	Sesión 1	✓ Comprobar el cumplimiento de las metas propuestas en relación a las responsabilidades profesionales a fin de plantear nuevas o reformular acciones para potenciar su desempeño.	1 hora
		Sesión 2	✓ Contrastar el cumplimiento de las metas personales con su desempeño docente con respecto a las responsabilidades profesionales.	1 ½ horas
			✓ Elaborar compromisos personales para el incremento sostenido de su nivel de desempeño docente.	
TOTAL		12 sesiones		15 horas

A continuación se presenta el contenido de cada uno de los módulos, especificando el objetivo general y cada una de las sesiones con sus respectivos objetivos específicos, actividades, procedimiento, materiales y tiempos. (Ver de la tabla 8 a la 13).

Tabla 8

Desarrollo del primer módulo del Programa de Coaching LINARTE

Módulo 1: “¿Qué es el coaching?”					
Objetivo general:					
Reconocer los antecedentes y características del coaching, así como los estilos de liderazgo contrastando las diferentes experiencias de éste en el campo educativo.					
Sesiones	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento	Material	Tiempo
1ra sesión	Identificar los antecedentes y características del coaching.	- Presentación	- Los guías se presentan y dan una cálida bienvenida al programa.	- Diapositiva de bienvenida	5'
		- Dinámica de bienvenida “El barco se hunde”	- Los docentes escuchan una historia y se agruparán de acuerdo a las indicaciones. Cada vez que se agrupen, responden a preguntas de miscelánea. (Ver apéndice D)	- Lista de preguntas de miscelánea.	10'
		- Proyección de video: “La docencia es como un viaje en tren”	- Observan el video (Ver apéndice E) - Comentan brevemente sus impresiones acerca del video.	- Video - Computadora - Proyector - Parlantes	10'
		- Ejercicio de autoanálisis “Mi presente y mi futuro profesional”	- Responden individualmente a preguntas sobre su desarrollo profesional. (Ver apéndice F)	- Ficha de trabajo	7'
		- Exposición: El coaching y sus beneficios en la educación	- Participan de la exposición mediante la escucha activa y sus intervenciones orales. (Ver apéndice G)	- Presentación en PPT	15'
		- Trabajo en equipo: “Apropiándonos del programa”	- Proponen un nombre para el programa y lo grafican en un papelote. (Ver apéndice H) - Presentan y explican el nombre del programa.	- Papelote - Plumones	8'
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones sobre los beneficios del coaching en la educación en un plenario.	- No se requiere	5'

2da sesión	Describir los estilos de liderazgo resaltando la figura del líder coach.	- Dinámica: “La pelota curiosa”	- Participan en la dinámica respondiendo a preguntas relacionadas a su labor docente durante la semana y otros temas sobre sus intereses personales. (Ver apéndice I)	- Pelota de playa - Equipo multimedia	10’
		- Exposición: “Liderazgo”	- Participan de una breve introducción sobre liderazgo (Ver apéndice J)	- Presentación en PPT	15’
		- Juego de roles: “Descubrien do los estilos de liderazgo”	- Se agrupan en parejas mediante una dinámica. - Reciben una tarjeta con un estilo de liderazgo y crean una escena que lo refleje. (Ver apéndice K)	- Tarjetas de estilos de liderazgo	5’ 15’
		- Puesta en común: Estilos de liderazgo	- Participan de una puesta en común y resumen de los estilos de liderazgo - Observan una proyección y recibirán una ficha con una tabla sobre estilos de liderazgo. (Ver apéndice L)	- Presentación en PPT - Ficha - Equipo multimedia	8’ 7’
		- Ejercicio individual “Cuidado con el yo limitante”	- Reflexionan acerca de las situaciones que limitan su crecimiento personal, profesional y resolverán una guía. (Ver apéndice M)	- Ficha de trabajo	7’
		- Diálogo: “Modelo GROW”	- Visualizan el video sobre el modelo GROW de coaching y expresan sus apreciaciones al respecto. (Ver apéndice N)	- Video	10’
			- Trabajan en parejas respondiendo oralmente a las preguntas: ¿Deseo crecer en algún aspecto de mi desempeño docente? ¿Servirá el modelo GROW para la meta que me planteo?	- Ficha de trabajo	8’
		- Cierre de sesión	- De manera personal, escriben un mensaje motivador que resuma lo aprendido durante la sesión. - En parejas intercambian los mensajes creados. - Leen en voz alta y por turnos el mensaje recibido.	- Tarjetas de colores	5’

Tabla 9

Desarrollo del segundo módulo del Programa de Coaching LINARTE

Módulo 2:					
“El proceso de coaching”					
Objetivo general:					
Identificar las etapas, elementos, roles y retos en el proceso de coaching así como los recursos que ayudan a su efectividad.					
Sesiones	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento	Material	Tiempo
1ra sesión	Reconocer las etapas, elementos, roles y retos en el proceso de coaching.	- Dinámica: “Carrera de balsas”	- Participan en la dinámica. (Ver apéndice O)	- 4 cartulinas	10’
		- Exposición: Etapas del proceso de coaching	- Escuchan la exposición y socializan sus impresiones en parejas. (Ver apéndice P)	- Computadora - Proyector - Video - Separata	15’
		- Identificación de los elementos del coaching y sus roles.	- Visualizan un ejemplo de sesión de coaching e identificarán los roles de cada participante	- No se requiere	12’
		- Lluvia de ideas: Los retos del proceso de coaching	- Trabajan en grupos y responden a la pregunta: ¿Cuáles crees que pueden ser los retos en un proceso de coaching?	- No se requiere	8’
		- Concurso: “¿Cuánto aprendiste?”	- Organizados en dos equipos, responden a las preguntas planteadas por los guías. (Ver apéndice Q)	- Tarjetas con preguntas	10’
	- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones grupales en base a las respuestas dadas en la actividad anterior.	- No se requiere	5’	

2da sesión	Discriminar los recursos propios del proceso de coaching.	- Dinámica: “Canta y gana”	- Se reúnen en dos equipos para crear el coro de una canción que se relacione con la palabra coaching.	- No se requiere	10’
		- Exposición: “Preguntas poderosas y escucha activa”	- Participan de la exposición tomando apuntes y haciendo las consultas necesarias. (Ver apéndice R)	- Presentación en PPT - Computa- dora - Proyector - Fichas	15’
		- Clasificación de preguntas	- Clasifican tipos de preguntas débiles y poderosas en dos listas.	- Tarjetas con preguntas - Limpia tipo	10’
		- Ejercicio de formulación de preguntas	- Realizan un ejercicio de formulación de preguntas poderosas en grupos de 3.	- No se requiere	5’
		- Ejercicio: “Simulando una sesión de coaching”	- En parejas, simulan una sesión de coaching, aplicando las preguntas poderosas y la escucha activa. (Ver apéndice S)	- No se requiere	15’
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones acerca de las características de la sesión de coaching en una puesta en común	- No se requiere	5’

Tabla 10

Desarrollo del tercer módulo del Programa de Coaching LINARTE

Módulo 3: "El peer coaching"					
Objetivo general:					
Iniciar en parejas el proceso de peer coaching, planteando metas y acciones en relación a la planificación del trabajo pedagógico.					
Sesiones	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento	M aterial	Tiempo
1ra sesión	Reconocer las características y el proceso de peer coaching.	- Dinámica: "Los matamoscas"	- Participan en la dinámica identificando los conceptos básicos del coaching (Ver apéndice T)	- Matamoscas - Tarjetas con palabras clave	10'
		- Exposición: "El peer coaching, sus características y ventajas"	- Participan de la exposición tomando apuntes y haciendo las consultas necesarias. (Ver apéndice U)	- Presentación en PPT - Computadora - Proyector	15'
		- Ejercicio de peer coaching	- Realizan una simulación de sesión de peer coaching en parejas, aplicando todo lo aprendido.	- No se requiere	15'
		- Puesta en común	- Evalúan las simulaciones de sus compañeros ofreciendo retroalimentación.	- No se requiere	15'
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones orales sobre las características del peer coaching	- No se requiere	5'

		- Dinámica “¿Quién es el líder?”	- Participan de la dinámica. (Ver apéndice V)	- No se requiere	10'
		- Selección de parejas para el programa	- Se reúnen en parejas por afinidad	- No se requiere	2'
		- Exposición sobre desempeño docente: “Planificación del trabajo pedagógico”	- Participan en la exposición y reciben una ficha al respecto. (Ver apéndice W)	- Presentación en PPT - Ficha	15'
2da sesión	Proponer metas personales y acciones a corto plazo en relación a criterios de desempeño docente sobre la planificación del trabajo pedagógico.	- Presentación de instrucciones y para la ejecución del peer coaching	- Reciben las instrucciones para llevar a cabo el peer coaching	- Cronograma del programa y ficha de indicaciones	10'
		- Primer encuentro de peer coaching	- Dialogan acerca de su desempeño docente, dando énfasis a la planificación del trabajo pedagógico, sus fortalezas y aspectos por mejorar. (Apéndice W)	- Ficha	15'
			- Plantean las primeras metas y acciones sobre planificación del trabajo pedagógico.	- No se requiere	15'
			- Plasman sus metas y acciones. (Ver apéndice X)	- Hoja de metas	8'
			- Comunican la meta planteada a su pareja coach / coachee.		10'
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones orales sobre el trabajo de la sesión.	- No se requiere	

Tabla 11

Desarrollo del cuarto módulo del Programa de Coaching LINARTE

Módulo 4: “D.A.R.”					
Objetivo general:					
Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la planificación del trabajo pedagógico.					
Sesiones	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento	M aterial	Tiem- po
1ra sesión	Comprobar el cumplimiento de las metas propuestas en relación a la planificación del trabajo pedagógico a fin de plantear nuevas o reformular acciones para potenciar su desempeño.	- Adivinanza: “El mejor regalo”	- Observan una caja de regalo y tratan de adivinar su contenido. Algunos participantes abrirán la caja en la cual verán su reflejo. - Expresan en voz alta sus impresiones frente a lo que ven en la caja.	- Caja de regalo que contiene un espejo.	10’
		- Reflexión grupal: “Aprendiendo a DAR”	- Responden a la pregunta: “¿qué es importante dar en una relación de peer coaching?”, generando una lluvia de ideas. - Escuchan una breve explicación sobre la estrategia DAR. Reciben un bookmark que les ayudará a recordar la estrategia DAR y dialogan al respecto. (Ver apéndice Y)	- No se requiere	5’
		- Segundo encuentro de peer coaching	- Dialogan en parejas acerca de sus logros y dificultades en relación a la planificación del trabajo pedagógico.	- Bookmarks	15’
		- Plenario	- Tres parejas de peer coaching exponen a todo el grupo sus experiencias exitosas.	- No se requiere	15’
		- Tercer encuentro de peer coaching	- A través del diálogo en parejas de peer coaching, cada participante reflexiona, formula una nueva meta y plantea acciones sobre	- No se requiere	10’

			planificación del trabajo pedagógico.		
			- Plasman sus metas y acciones a seguir. (Ver apéndice X)	- Hoja de metas	10'
			- Comunican la meta planteada a su pareja coach / coachee.	- No se requiere	5'
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones orales sobre el trabajo de la sesión.	- No se requiere	5'
2da sesión	Contrastar el cumplimiento de las metas personales con su desempeño docente respecto a la planificación del trabajo pedagógico.	- Dinámica: El bum	- Los participantes se sientan en círculo y se les indica que van a enumerarse rápidamente en voz alta y que todos a los que les toque un múltiplo de tres o un número que termina en tres debe decir ¡BUM ! en lugar del número y el que sigue debe continuar la numeración. Pierde el que no dice BUM o el que se equivoca con el número siguiente. Los que pierden van saliendo del juego y se vuelve a iniciar la numeración. Los dos últimos jugadores que quedan son los que ganan.	- No se requiere	10'
		- Cuarto encuentro de peer coaching	- Dialogan en parejas acerca de sus logros y dificultades en relación a la planificación del trabajo pedagógico.	- Hoja de metas	15'
		- Plenario	- Tres parejas de peer coaching dan a conocer a todo el grupo sus experiencias exitosas.	- No se requiere	15'
		- Exposición sobre desempeño docente: "Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje"	- Participan en la exposición y reciben una ficha al respecto. (Ver apéndice Z)	- Ficha	15'

Proponer metas personales y acciones a corto plazo en relación a criterios de desempeño docente sobre la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	- Quinto encuentro de peer coaching	- A través del diálogo en parejas de peer coaching, cada participante reflexiona, formula una nueva meta y plantea acciones sobre gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	- No se requiere	15'
		- Plasman sus metas y acciones a seguir en una hoja de papel. (Ver apéndice X)	- Hoja de metas	10'
		- Comunican la meta planteada a su pareja coach / coachee.	- No se requiere	5'
	- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones orales sobre el trabajo de la sesión.	- No se requiere	5'

Tabla 12

Desarrollo del quinto módulo del Programa de Coaching LINARTE

Módulo 5:					
“Valorando nuestro trabajo”					
Objetivo general:					
Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.					
Sesiones	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento	Material	Tiempo
	Verificar el cumplimiento de las metas propuestas en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de plantear nuevas o reformular acciones para potenciar su desempeño.	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción: “Dulces frases” - Sexto encuentro de peer coaching - Actividad en parejas: “La escalera del éxito” 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubican sus asientos en los cuales encontrarán un detalle con su nombre y una frase motivadora. - Dialogan en parejas acerca de sus logros y dificultades en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. - En parejas dibujan una escalera colocando en cada escalón palabras clave que expresen qué actitudes les ha ayudado a alcanzar sus metas hasta el momento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dulces con frases motivadoras - Hoja de metas - Papelotes - Tarjetas de colores - Plumones 	<ul style="list-style-type: none"> 5’ 15’ 10’
1ra sesión		- Séptimo encuentro de peer coaching	<ul style="list-style-type: none"> - Cada participante reflexiona y elige una nueva meta sobre gestión de los procesos de enseñanza – aprendizaje. (Ver apéndice Z) - Plasman su nueva meta en una hoja de papel. (Ver apéndice X) - Comunican la meta planteada a su pareja coach / coachee. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha - Hoja de metas 	<ul style="list-style-type: none"> 10’ 10’ 5’
		- Cierre de sesión	Elaboran conclusiones orales sobre el trabajo de la sesión.	- No se requiere	5’

2da sesión	Contrastar el cumplimiento de las metas personales con su desempeño docente con respecto a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	- Dinámica: “Momento de relajación”	- Se ponen de pie y forman un círculo, voltean a la izquierda de tal manera que cada persona esté de cara con la espalda de su compañero. Entonces las personas dan un masaje a los hombros de la persona frente a ellos. Repiten la misma acción con la persona que se encuentra a su derecha.	- No se requiere	10'
		- Octavo encuentro de peer coaching	- Dialogan en parejas acerca de sus logros y dificultades en relación a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	- Hoja de metas	15'
		- Plenario	- Tres parejas de participantes dan a conocer a todo el grupo sus experiencias exitosas.	- No se requiere	15'
	Proponer metas personales y acciones a corto plazo en relación a criterios de desempeño docente sobre las responsabilidades profesionales.	- Exposición sobre desempeño docente: “Responsabilidades profesionales”	- Participan en la exposición acerca de los criterios de desempeño sobre las responsabilidades profesionales y reciben una ficha al respecto. (Ver apéndice AA)	- Ficha	15'
		- Noveno encuentro de peer coaching	- A través del diálogo en parejas de peer coaching, cada participante reflexiona, formula una nueva meta y plantea acciones sobre responsabilidades profesionales.	- No se requiere	10'
			- Plasman sus metas y acciones a seguir. (Ver apéndice X)	- Hoja de metas	10'
			- Comunican la meta planteada a su pareja coach / coachee.	- No se requiere	10'
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones orales sobre el trabajo de la sesión.	- No se requiere	5'

Tabla 13

Desarrollo del sexto módulo del Programa de Coaching LINARTE

Módulo 6: “El secreto está en la mejora continua”					
Objetivo general:					
Analizar los logros y dificultades frente a las metas planteadas en relación a las responsabilidades profesionales así como asumir el compromiso de seguir poniendo en práctica herramientas innovadoras que le ayuden potenciar su desempeño docente.					
Sesiones	Objetivos específicos	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
1ra sesión	Comprobar el cumplimiento de las metas propuestas en relación a las responsabilidades profesionales a fin de plantear nuevas o reformular acciones para potenciar su desempeño.	- Dinámica “El espejo”	- Imitan los movimientos de uno de los guías, como si fueran un espejo.	- No se requiere	10'
		- Décimo encuentro de peer coaching	- Dialogan en parejas acerca de sus logros y dificultades en relación a responsabilidades profesionales.	- Hoja de metas	20'
			- En parejas elaboran un listado de 5 responsabilidades profesionales a los que le dan mayor prioridad.	- Hojas de papel	10'
			- Cada participante reflexiona y elige una meta sobre responsabilidades profesionales. (Ver apéndice AA)	- Ficha	8'
			- Plasman su nueva meta. (Ver apéndice X)	- Hoja de metas	2'
			- Comunica la meta planteada a su pareja coach / coachee.	- No se requiere	5'
		- Cierre de sesión	- Elaboran conclusiones orales sobre el trabajo de la sesión.	- No se requiere	5'

2da sesión	Contrastar el cumplimiento de las metas personales con su desempeño docente con respecto a las responsabilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: “Escribiendo en la espalda” - Undécimo encuentro de peer coaching 	<ul style="list-style-type: none"> - Pegan un pedazo de papel en la espalda. Luego cada participante escribe en el papel algo que le gusta, que admira o que aprecia de esa persona. Cuando todos hayan acabado, los participantes pueden llevarse los papeles a casa como un recuerdo. - Dialogan en parejas de peer coaching acerca de sus logros y dificultades en relación a las responsabilidades profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel - Cinta adhesiva 	15'
		<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo grupal: “La imagen del momento” 	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos intercambian comentarios relacionados a las dificultades de asumir responsabilidades profesionales y cómo superarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se requiere 	10'
			<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran una imagen que plasme sus ideas en relación a las responsabilidades profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelotes 	10'
			<ul style="list-style-type: none"> - Presentan sus ideas a los demás participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelotes 	10'
	Elaborar compromisos personales para el incremento sostenido de su nivel de desempeño docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión y compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionan de manera personal y elaboran compromisos para la mejora continua, plasmándolos en una hoja de papel. Ver apéndice AB) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de compromisos 	10'
		<ul style="list-style-type: none"> - Cierre de sesión 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran en forma grupal sus conclusiones acerca del programa. - Exponen sus conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelotes 	20'

5.6.3. Evaluación del Programa de *Coaching* LINARTE

De acuerdo a la literatura científica al implantar un programa de intervención en el marco de una investigación científica es imprescindible realizar una evaluación adecuada. En ese sentido, Méndez y Monescillo (2002) justifican la necesidad de evaluar los programas desde el momento en que se diseña un trabajo y se busca recoger información que sirva, en primer lugar, para asistir o ayudar sobre su elaboración e implantación; en segundo lugar, valorar su incidencia, efectividad y utilidad; y, por último, contribuir a la calidad del propio programa.

- Evaluación del programa en cuanto tal

Fernández-Ballesteros (2001) considera los siguientes tipos de evaluación de programas: la evaluación de necesidades (pertinencia) y el análisis de objetivos y análisis del programa (suficiencia), los mismos que a continuación se describirán en relación al Programa de *Coaching* LINARTE.

Evaluación de necesidades (pertinencia)

Fernández-Ballesteros (2001) entiende la pertinencia como la medida en la cual un programa responde a unas necesidades concretas de la población atendida.

Por ello se realizó una evaluación de las necesidades por las que atravesaba la institución educativa privada y se encontró producto de la aplicación del instrumento *ficha de heteroevaluación docente*, que existía un bajo nivel de desempeño docente, por lo cual se vio por conveniente la implantación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Análisis de los objetivos y análisis del programa (suficiencia)

Fernández-Ballesteros (2001) plantea que la suficiencia es la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen.

En ese sentido, los objetivos del Programa de *Coaching* LINARTE responden a incrementar el nivel de desempeño docente en sus tres dimensiones: planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y responsabilidades profesionales. Es por ello que las actividades y recursos propuestos para el programa son variados y suficientes para lograr los objetivos propuestos. En las primeras sesiones se trabajan las generalidades del *coaching* y luego se da la puesta en práctica del *peer coaching* con un módulo orientado a cada dimensión del desempeño docente en el cual se propicia la retroalimentación oportuna.

- Evaluación de proceso

Siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1987), se propició una evaluación de proceso que permita detectar fallos en el diseño del procedimiento, para a su vez realizar un análisis minucioso a fin de tomar decisiones y efectuar los reajustes pertinentes de forma oportuna para lograr el éxito del programa.

Las acciones que se ejecutaron para la evaluación de proceso fueron:

- Cuestionario de verificación: Se aplicó a los participantes un cuestionario con preguntas acerca de su apreciación sobre el programa y su utilidad en su

desempeño docente. Se llevó a cabo durante el desarrollo del tercer módulo y constó de las siguientes interrogantes.

- a) ¿Las actividades realizadas en el programa responden a sus intereses?
- b) ¿Las actividades realizadas le resultan útiles y orientan su desempeño docente?
- c) ¿Los momentos de intercambio entre los participantes enriquecen su desempeño docente?

Como resultado de la aplicación del cuestionario de verificación se encontró que las docentes en su conjunto percibían que las actividades respondían a sus intereses y les resultaban útiles y orientadoras en su quehacer pedagógico, además que los momentos de intercambio propiciados enriquecían su desempeño docente.

- Entrevistas con participantes: Se llevó a cabo una entrevista al azar a tres participantes sobre su nivel de satisfacción frente a las sesiones que se brindan en el Programa de *Coaching* LINARTE. Se realizó en dos momentos: al finalizar el primer y el tercer módulo.

Las entrevistas realizadas evidenciaban la satisfacción de las docentes con las sesiones desarrolladas.

- Entrevista con autoridad académica: Se entrevistó a la coordinadora académica sobre el desempeño en los docentes de la muestra durante su participación en el programa. Esta entrevista se llevó a cabo al finalizar el módulo cinco.

La coordinadora académica señaló que las docentes demostraban mayor calidad en el diseño y ejecución de sus sesiones de aprendizaje con sus estudiantes a diferencia de antes de su participación en el programa.

De esta manera, al encontrar resultados favorables en la evaluación de proceso, se decidió continuar con el desarrollo del programa tal como había sido concebido.

5.6.4. Validez del programa

Chacón y López (1998) afirman que la validez debe conceptualizarse como un “proceso en la interrelación entre programas de intervención y planes de evaluación donde se tenga una delimitación conceptual clara de lo que se estudia, de las operaciones del diseño y de la implicación de los participantes” (p.412).

Para efectos de este programa se asumió el modelo de validez de Campbell y Stanley, el cual establece la distinción entre validez interna y externa (Chacón y López, 1998), como a continuación se describirá.

Validez interna:

La validez interna consiste en cómo la implantación de un programa de intervención provocaría un determinado impacto social.

En este sentido, el Programa de *Coaching* LINARTE ha logrado influir sobre el desempeño docente ya que al realizar las comparaciones entre pretest y posttest, se observó cambios significativos en la variable dependiente producto de la aplicación del programa.

Validez externa:

La validez externa se refiere a la generalización de tales impactos causados por tales programas a otros contextos de intervención.

En virtud de lo señalado en el párrafo anterior, el Programa de *Coaching* LINARTE puede aplicarse a otras muestras similares de docentes de diferentes instituciones educativas privadas de Lima.

5.7 Procedimientos

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones necesarias con las autoridades de la institución educativa privada con el fin de brindar información detallada sobre el presente estudio, aclarar los términos de la participación y solicitar su colaboración. Asimismo se elaboró de manera conjunta un cronograma para el desarrollo de todo el estudio.

Aplicación del pretest

Se mantuvo una reunión entre los investigadores y la coordinadora del nivel primaria de la institución educativa, en la cual se brindaron las indicaciones acerca del desarrollo del instrumento así como las especificaciones sobre las condiciones ambientales apropiadas para la aplicación del pretest en cuanto a iluminación, ventilación y control de estímulos distractores. Asimismo se respondieron las consultas que tuvo la coordinadora al respecto y se le hizo entrega de 22 ejemplares de la *ficha de heteroevaluación docente* para que pueda realizar la evaluación individual de cada profesor a su cargo.

Finalizada la evaluación de los docentes, los investigadores recibieron los ejemplares del instrumento de parte de la coordinadora. Se realizó la tabulación de los datos y se seleccionó a 12 docentes quienes cumplían con los criterios de inclusión para participar en el programa.

Aplicación del tratamiento experimental

Durante la primera reunión del programa, se realizó la presentación de los investigadores a los participantes. Se explicó las generalidades del programa con el fin de motivar una participación activa en el grupo.

Se aplicó el consentimiento informado a los participantes, en el cual se indicaron los nombres de los investigadores responsables y el objetivo del estudio; además se les recaló que la participación es anónima y que los datos serían manejados de modo

estrictamente confidencial. Finalmente se les brindó un correo electrónico y número telefónico a través de los cuales podían hacer consultas a los investigadores.

Se resolvieron individualmente todas las dudas que surgieron. Posterior a esto, todos los participantes accedieron a ser parte del programa firmando el documento en mención.

Se puede apreciar el modelo de consentimiento informado en el Apéndice C.

Se llevaron a cabo las sesiones del Programa de *Coaching* LINARTE de acuerdo a la planificación realizada incluyendo actividades de reflexión personal, dinámicas grupales, juegos de roles, análisis de videos, estudio de casos y trabajos en parejas. En algunas sesiones se contó con la participación de la coordinadora y/o del psicólogo del nivel, en calidad de observadores, quienes a su vez brindaron las facilidades a los investigadores para el desarrollo del presente estudio.

Aplicación del postest

Quince días después de culminado el programa, se concretó una nueva reunión con la coordinadora de nivel primaria, a quien se le entregó 12 ejemplares de la *ficha de heteroevaluación docente* (postest) para evaluar el desempeño actual de los educadores que participaron en el programa.

La coordinadora procedió a evaluar a los educadores, después de lo cual entregó a los investigadores los formatos en base a los cuales se realizaron los análisis estadísticos correspondientes.

VI.- Resultados

A continuación se presentan los resultados de la presente investigación a nivel descriptivo y a nivel inferencial los cuales se han hallado haciendo uso del software estadístico SPSS versión 23 y han sido comunicados tomando en cuenta un nivel de significancia de 0.05.

6.1 Análisis descriptivo

A continuación se presentan, en primer lugar, los estadísticos descriptivos obtenidos del desempeño docente en el pretest y su distribución de frecuencias y porcentajes; en segundo lugar, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos del desempeño docente en el postest y su distribución de frecuencias y porcentajes; y en tercer lugar, se presenta la comparación de los promedios obtenidos en los participantes entre el pretest y postest.

6.1.1 Desempeño docente en el pretest

Como se puede apreciar en la tabla 14, los resultados del pretest permiten señalar que se obtuvo una media correspondiente al nivel bajo (86.42) en el desempeño docente de los educadores antes de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE. Asimismo las medias corresponden al nivel bajo en cada una de las dimensiones : planificación del trabajo pedagógico (25.00), gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (44.25) y responsabilidades profesionales (17.17).

Los puntajes mínimo y máximo obtenidos respectivamente en el pretest fueron 75 y 96 puntos.

Los puntajes de desviación estándar en el desempeño docente y en cada una de sus dimensiones son favorables entre dos a cinco puntos de la dispersión alrededor de la media. Respecto a la varianza, se observa que los datos coinciden con su estructura ya que eleva al cuadrado cada uno de los resultados obtenidos por las dimensiones.

Los puntajes de asimetría revelan que en el desempeño docente y en cada una de sus dimensiones, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que el puntaje total, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente en la dimensión de planificación del trabajo pedagógico y la dimensión de responsabilidades profesionales, la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos del desempeño docente y sus dimensiones en el pretest

	Dimensión A	Dimensión B	Dimensión C	Desempeño docente
Media	25.00	44.25	17.17	86.42
Mediana	24.50	44.00	16.00	86.50
Moda	24	42	16	83
Desviación estándar	2.523	5.101	2.290	5.468
Varianza	6.364	26.023	5.242	29.902
Asimetría	.163	-.125	.083	-.179
Curtosis	-.959	-.287	-.763	1.113
Mínimo	21	35	13	75
Máximo	29	53	20	96

Nota: Dimensión A: planificación del trabajo pedagógico, dimensión B: gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dominio C: responsabilidades profesionales.

Distribución de frecuencias y porcentajes en el pretest

A continuación se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente y de cada una de las dimensiones en el grupo estudiado.

Distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente

En la tabla 15 se aprecia que el 100% posee un nivel bajo en el desempeño docente antes de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 15

Distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente en el pretest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	100.00
Promedio	0	0.00
Alto	0	0.00
Total	12	100.00

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de planificación del trabajo pedagógico

En la tabla 16 se observa que en la dimensión de planificación del trabajo pedagógico, el 75% de la muestra tiene un nivel bajo antes de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 16

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de planificación del trabajo pedagógico en el pretest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	75.00
Promedio	3	25.00
Alto	0	0.00
Total	12	100.00

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En la tabla 17 se aprecia que en la dimensión de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, el 91.67% de la muestra presenta un nivel bajo antes de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 17

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el pretest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	91.67
Promedio	1	8.33
Alto	0	0.00
Total	12	100.00

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión de responsabilidades profesionales

En la tabla 18 se observa que en la dimensión de responsabilidades profesionales, el 66.67% tiene un nivel bajo antes de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 18

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de responsabilidades profesionales en el pretest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	66.67
Promedio	4	33.33
Alto	0	0.00
Total	12	100.00

6.1.2 Desempeño docente en el postest

Como se puede apreciar en la tabla 19, los resultados del postest permiten señalar que se obtuvo una media correspondiente al nivel alto (139.08) en los educadores después de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE. Las medias de las dimensiones de planificación del trabajo pedagógico (40.00) y de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (69.17) también se encuentran en el nivel alto. La media de la dimensión de responsabilidades profesionales (29.92) corresponde al nivel promedio.

Los puntajes mínimo y máximo obtenidos en el postest fueron 130 y 171 puntos respectivamente.

Los puntajes de desviación estándar en el desempeño docente y en cada una de sus dimensiones son favorables entre cinco y once puntos de la dispersión alrededor de la media. Respecto a la varianza, se observa que los datos coinciden con su estructura ya que eleva al cuadrado cada una de los resultados obtenidos por las dimensiones en el posttest.

Los puntajes de asimetría revelan que en el desempeño docente, en la dimensión de planificación del trabajo pedagógico y en la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media. Por el contrario, en la dimensión de responsabilidades profesionales, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en el desempeño docente y en todas sus dimensiones, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos del desempeño docente y sus dimensiones en el postest

	Dimensión A	Dimensión B	Dimensión C	Desempeño docente
Media	40.00	69.17	29.92	139.08
Mediana	39.00	66.00	30.00	135.00
Moda	39	66	30	135
Desviación estándar	5.752	6.726	1.621	11.704
Varianza	33.091	45.242	2.629	136.992
Asimetría	.932	2.282	-.762	2.215
Curtosis	.773	5.865	3.489	5.057
Mínimo	32	63	26	130
Máximo	52	88	33	171

Nota: Dimensión A: planificación del trabajo pedagógico, dimensión B: gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dimensión C: responsabilidades profesionales.

Distribución de frecuencias y porcentajes en el postest

A continuación se presentan la distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente y de cada una de las dimensiones en el grupo estudiado.

Distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente

En la tabla 20 se aprecia que el 100% posee un nivel alto en el desempeño docente después de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 20

Distribución de frecuencias y porcentajes del desempeño docente en el postest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.00
Promedio	0	0.00
Alto	12	100.00
Total	12	100.00

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de planificación del trabajo pedagógico

En la tabla 21 se observa que en la dimensión de planificación del trabajo pedagógico, el 75% de la muestra tiene un nivel alto después de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 21

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de planificación del trabajo pedagógico en el postest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.00
Promedio	3	25.00
Alto	9	75.00
Total	12	100.00

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En la tabla 22 se observa que en la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el 91.67% de la muestra tiene un nivel alto después de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 22

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el postest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.00
Promedio	1	8.33
Alto	11	91.67
Total	12	100.00

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de responsabilidades profesionales

En la tabla 23, se observa que en la dimensión de responsabilidades profesionales, el 75% de la muestra obtiene un nivel alto después de la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE.

Tabla 23

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión de responsabilidades profesionales en el postest

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.00
Promedio	3	25.00
Alto	9	75.00
Total	12	100.00

6.1.3 Comparación del desempeño docente en las participantes entre el pretest y postest

En la tabla 24 se aprecian las medias de los puntajes obtenidos por la muestra en cada una de las dimensiones y en el desempeño docente tanto en el pretest como en el postest, observándose que las medias del postest son mayores a las del pretest.

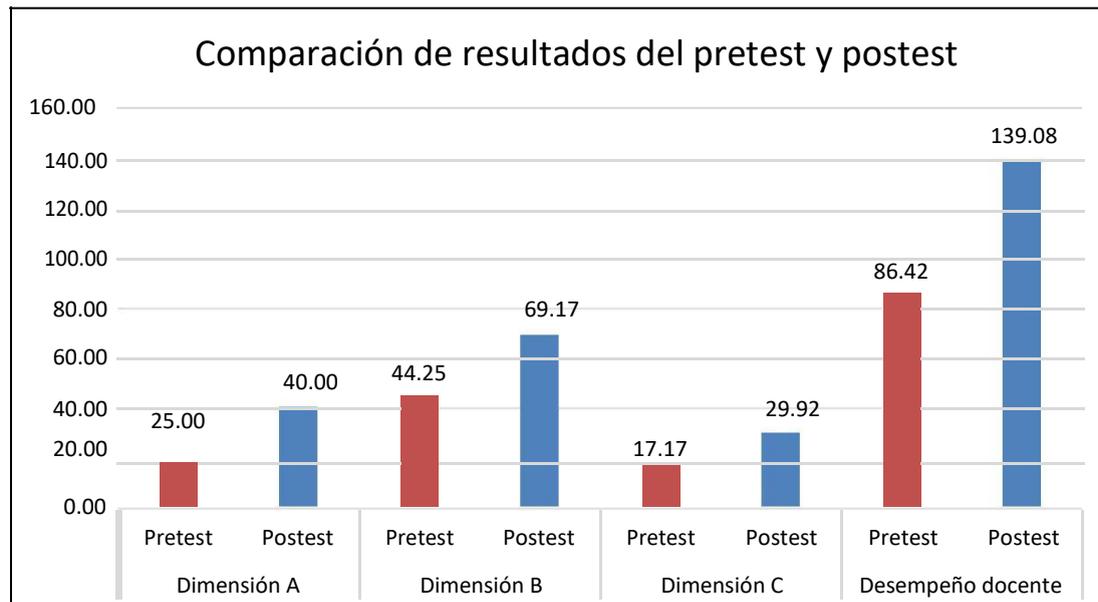
Tabla 24

Promedios de la muestra en el pretest y postest

Grupo		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dimensión A	Pretest	12	25.00	2.523	0.728
	Postest	12	40.00	5.752	1.661
Dimensión B	Pretest	12	44.25	5.101	1.473
	Postest	12	69.17	6.726	1.942
Dimensión C	Pretest	12	17.17	2.290	0.661
	Postest	12	29.92	1.621	0.468
Desempeño docente	Pretest	12	86.42	5.468	1.579
	Postest	12	139.08	11.704	3.379

Nota: Dimensión A: planificación del trabajo pedagógico, dimensión B: gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dominio C: responsabilidades profesionales.

En la figura 2 se grafica la comparación de las medias obtenidas por la muestra entre el pretest y postest en el desempeño docente y en cada una de sus dimensiones.



Nota: Dimensión A: planificación del trabajo pedagógico, dimensión B: gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dominio C: responsabilidades profesionales.

Figura 2. Comparación de resultados del pretest y postest

6.2 Análisis inferencial

Con la finalidad de comprobar las hipótesis formuladas se aplicó la prueba de Shapiro - Wilk para determinar si la distribución de la muestra es normal o no normal.

Al haberse realizado dos mediciones de la variable: pretest y postest, se trabajó con las diferencias de las medias para analizar la normalidad ya que “en el contraste sobre dos medias relacionadas tenemos en realidad una única población (la población de diferencias)” (Pardo & San Martín, 2015, p. 140)

En la tabla 25 se observa que en todas las dimensiones se halló que la diferencia de las medias entre pretest y postest presenta una muestra que se aproxima a una distribución normal ($p > 0.05$). Por lo tanto, para analizar los cambios entre el pretest y postest en cada una de las dimensiones se aplicó la estadística paramétrica, específicamente la prueba T de Student para muestras relacionadas. Asimismo para determinar el tamaño del efecto se utilizó el estadístico d de Cohen (Cohen, 1988 y Coe & Merino, 2003), en adelante d , cuyos niveles de interpretación se presentan en la figura 3.

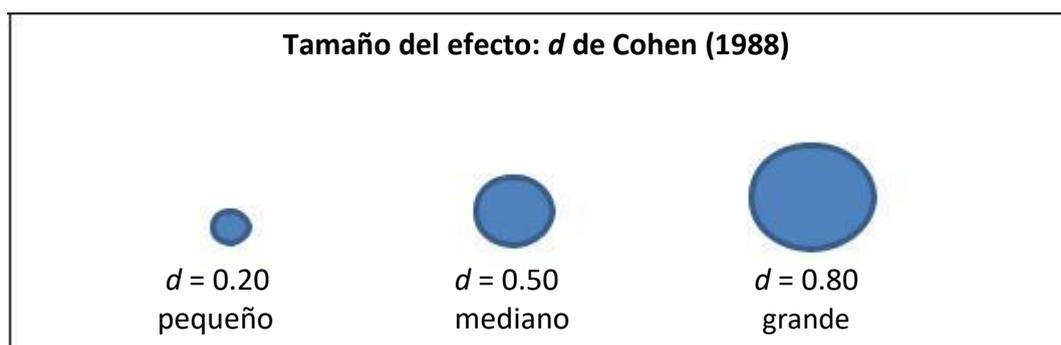


Figura 3. Niveles de interpretación del tamaño del efecto hallado mediante la d de Cohen (Cohen, 1988). Elaboración propia.

En cambio, se aprecia que para la diferencia de las medias en el desempeño docente entre el pretest y posttest, la muestra no se aproxima a una distribución normal ($p < 0.05$). Por ello, se aplicó la estadística no paramétrica, específicamente la prueba de rangos de Wilcoxon. Adicionalmente para determinar el tamaño del efecto se halló la r de Rosenthal (Rosenthal, 1991 y Field, 2009), en adelante r , cuyos niveles de interpretación se aprecian en a figura 4.

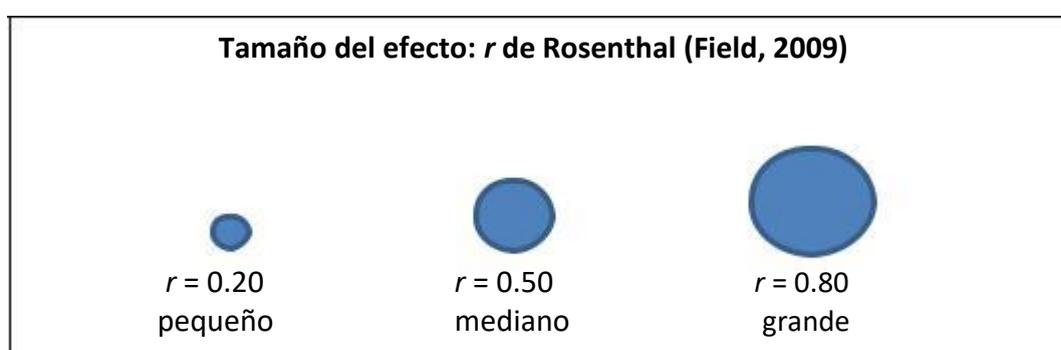


Figura 4. Niveles de interpretación del tamaño del efecto hallado mediante la r de Rosenthal (Field, 2009). Elaboración propia.

Tabla 25

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en el pretest y posttest del desempeño docente

	Estadístico	Gl	Sig.
Dimensión A	0.971	12	0.920
Dimensión B	0.951	12	0.648
Dimensión C	0.903	12	0.174
Desempeño docente	0.851	12	0.038

Nota: Dimensión A: planificación del trabajo pedagógico, dimensión B: gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dimensión C: responsabilidades profesionales.

Comprobación de hipótesis general

En la tabla 26, la prueba de rangos de Wilcoxon muestra un valor de significancia de 0.002 ($p < 0.05$) que indica que existen cambios significativos en el desempeño docente en los educadores entre el pretest y el postest. El signo negativo de Z hace notar que se ha dado un aumento pues el postest tiene mayores puntajes que el pretest. Asimismo el estadístico r corrobora que este aumento sí es importante porque las diferencias han sido grandes ($r = 0.88$).

Por lo tanto, en base a los resultados anteriores se rechaza la hipótesis nula y se interpreta que la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

Tabla 26

Prueba de rangos de Wilcoxon entre el pretest y postest del desempeño docente

	Total (pretest) - Total (postest)
Z	-3.061 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	0.002
R	0.88
Media pretest	86.42
Media postest	139.08

Nota: b. Se basa en rangos positivos.

Comprobación de hipótesis específica H₁

En la tabla 27 se aprecia la prueba T de Student para muestras relacionadas en cuanto a la dimensión de planificación del trabajo pedagógico. El valor de la significancia es 0.000 ($p < 0.05$). Además se halló el estadístico d obteniendo un valor de 3.379 que da

a conocer que los cambios han sido grandes. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se interpreta que la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

Tabla 27

Comparación del pretest y postest en la dimensión de planificación del trabajo pedagógico

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)	d
				95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
Pretest – Postest	-15.000	6.339	1.830	-19.028	-10.972	-8.197	11	0.000	3.379

Nota: Media del pretest (25,00), media del postest (40,00).

Comprobación de hipótesis específica H₂

En la tabla 28 se aprecia la prueba T de Student para muestras relacionadas en cuanto a la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El valor de la significancia es 0.000 ($p < 0.05$). Además se halló el estadístico *d* obteniendo un valor de 4.175 que da a conocer que los cambios han sido grandes. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se interpreta que la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

Tabla 28

Comparación del pretest y postest en la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje

	M edia	Desviación estándar	Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)	d
			M edia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior				
Pretest – Postest	-24.917	6.762	1.952	-29.213 -20.621	-12.765	11	0.000	4.175

Nota: Media del pretest (44,25), media del postest (69,17).

Comprobación de hipótesis específica H₃

En la tabla 29 se aprecia la prueba T de Student para muestras relacionadas en cuanto a la dimensión de *responsabilidades profesionales*. El valor de la significancia es 0.000 ($p < 0.05$). Además se halló el estadístico *d* obteniendo un valor de 6.427 que da a conocer que los cambios han sido grandes. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se interpreta que la aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

Tabla 29

Comparación del pretest y postest en la dimensión de responsabilidades profesionales

	M edia	Desviación estándar	Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)	d
			M edia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior				
Pretest – Postest	-12.750	2.734	0.789	-14.487 -11.013	-16.152	11	0.000	6.427

Nota: Media del pretest (17,17), media del postest (29,92).

- **Evaluación de resultados del Programa de *Coaching* LINARTE**

La evaluación de producto o de resultados tiene como objetivo la medición e interpretación de los efectos o resultados del programa, después de su implantación, teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales (Fernández-Ballesteros, 2001).

La evaluación de resultados ha sido organizada bajo los siguientes componentes : eficacia, efectividad y eficiencia (Fernández-Ballesteros, 2001).

Eficacia:

La eficacia es entendida como el grado de logro de los objetivos establecidos tras la implantación del programa (Fernández-Ballesteros, 2001). Por ello, cabe decir que a partir de la comparación de los resultados obtenidos por la muestra en el pretest y en el postest se observó que existen diferencias significativas. Las docentes han incrementado su nivel de desempeño docente por lo cual se afirma que los objetivos del presente estudio han sido alcanzados considerándose entonces que el Programa de *Coaching* LINARTE es eficaz.

Efectividad:

Un programa es efectivo cuando independientemente de los objetivos establecidos, este ha conseguido otros efectos considerados positivos (Fernández-Ballesteros, 2001). De acuerdo con lo anterior, el Programa de *Coaching* LINARTE ha influido en el desarrollo de habilidades de liderazgo en los participantes así como en la motivación

para la investigación de nuevas estrategias didácticas en los docentes. Por ello, vale decir que el programa ha sido efectivo.

Eficiencia:

La eficiencia mide si los resultados obtenidos están en relación con los recursos y/o los medios puestos a contribución para conseguir unos determinados objetivos (Fernández-Ballesteros, 2001). En este orden de ideas, los resultados del Programa de *Coaching* LINARTE se han obtenido utilizando los recursos previstos y en el tiempo determinado. Por ello se considera que el programa ha sido eficiente.

VII. Discusión

La discusión se ha organizado en las siguientes partes: en primer lugar se analizan las implicancias de los resultados obtenidos, en segundo lugar se realiza la contrastación con estudios similares y por último se señalan las limitaciones del estudio.

7.1 Implicancias de los resultados obtenidos

En la presente investigación se comprobó que el Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

El Programa de *Coaching* LINARTE ha sido efectivo ya que además de los resultados esperados se alcanzaron otros que favorecen al docente en su desarrollo profesional. A partir de la implantación del programa y de las entrevistas realizadas a los participantes en diferentes momentos a lo largo de mismo, se evidencia que las docentes participantes han fortalecido su capacidad de liderazgo y han internalizado la necesidad de emplear estrategias de *coaching* en su desarrollo profesional como una herramienta que posibilite alcanzar mayores estándares en su desempeño docente.

Los resultados de este estudio demuestran que antes de la implantación del Programa de *Coaching* LINARTE el nivel de desempeño docente era bajo en los educadores participantes.

Siendo esta una muestra de los educadores de nuestro país, se podría afirmar que se evidencia con claridad que los profesores en general no se desenvuelven de forma apropiada reflejando presumiblemente la falta de preparación, de motivación y la existencia de condiciones laborales inadecuadas. Esta problemática nacional ha sido presentada también como preocupación por el Ministerio de Educación (2007) en el análisis de la situación de los docentes.

La situación en que se encontró a los docentes de la muestra de la presente investigación plantea nuevos cuestionamientos. Si esta es la realidad en una institución educativa privada en la capital del país, la cual cuenta con mayores recursos y posibilidades de capacitación presencial o virtual, así como mayores posibilidades de intercambio y becas para docentes, ¿cuál es entonces la situación de los docentes de una escuela pública al interior del país?, ¿cuán grande es la brecha?, ¿cuál es el alcance tienen las políticas de Estado en estas instituciones?

Por otro lado, la experiencia de la implantación del Programa de *Coaching* LINARTE en la muestra de esta investigación arroja resultados muy favorables en cada una de las dimensiones del desempeño docente.

En la dimensión de planificación del trabajo pedagógico, los educadores progresaron pasando de un nivel bajo a un nivel alto. Esto se debe a que las docentes tuvieron la oportunidad de intercambiar y analizar sus sesiones de aprendizaje de distintas áreas y grados reconociendo las “buenas prácticas” en la planificación por parte de sus colegas y tomando o adaptando aquellas que les podían ser útiles a sus propias áreas y grados

de enseñanza. Estas principalmente consistían en la definición del propósito de la sesión, la selección de las actividades y estrategias así como la coherencia interna en el diseño de la sesión de aprendizaje.

En la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el nivel de los educadores se ha visto modificado de bajo a alto. Las docentes se observaron mutuamente en el aula en varias oportunidades focalizándose en los aspectos que cada una anticipadamente solicitaba tales como estrategias, actividades y recursos diversos para el aprendizaje así como relaciones interpersonales con los estudiantes y clima del aula. A partir de ello se dieron los momentos de reunión para dialogar acerca de las fortalezas y debilidades encontradas, proponiendo acciones nuevas para continuar optimizando su práctica en el aula. De esta manera, como plantean Rodríguez et al. (2011) se rompe el aislamiento del aula para trabajar colaborativamente entre iguales con miras a la mejora profesional desde la observación mutua de la enseñanza en una relación fundamentada en la confianza, la confidencialidad y la seguridad, que busca encontrar apoyo natural en la escuela y contribuye a construir una comunidad de aprendizaje.

En la dimensión de responsabilidades profesionales, los educadores mostraron cambios de un nivel bajo a un nivel promedio. Se aprecia un incremento considerando que, de acuerdo a la media obtenida (29.92), se encuentran a ocho centésimas de alcanzar el nivel alto. En este caso cabe resaltar que algunos indicadores tales como los referidos a contribuir a la elaboración y aplicación de instrumentos de gestión, y a la participación en la solución de conflictos que afectan la gestión pedagógica e

institucional (indicadores 36 y 43 respectivamente), no dependen directamente del docente, sino del tipo de gestión directiva y de las políticas internas de la institución educativa. Como afirma Guerrero (2012), la gestión de las escuelas se asume convencionalmente como una función básicamente administrativa, centrada en la formalidad de las normas, basada además en una estructura cerrada, compartimentada y piramidal, en la que las decisiones y la información se concentran en la cúpula, manteniendo a docentes en un rol subordinado. Este enfoque de gestión circunscribe el accionar del docente al aula. Sin embargo, el Ministerio de Educación (2012) promueve una gestión escolar democrática sustentada en la comunicación efectiva que permita la participación de los maestros en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Los directivos deben ejercer un liderazgo que incluya a todos los docentes en la gestión escolar quienes de esta manera podrán realmente identificarse con la misión, visión y valores de la institución educativa.

Los resultados obtenidos en este estudio también son una llamada a reflexionar sobre la realidad educativa nacional que aún no considera relevante y de utilidad este tipo de trabajo colaborativo entre profesores orientado a alcanzar un óptimo desempeño docente, siendo el presente estudio una de las experiencias pioneras en el país ya que no se han encontrado reportes de estudios similares.

En consecuencia, frente a la problemática del docente en el país, el Estado debe encaminar sus políticas educativas a atender al agente principal de la educación propiciando un incremento del nivel de desempeño docente y por consiguiente, el

logro de aprendizajes de calidad en los estudiantes. En este contexto, el acompañamiento pedagógico a los educadores debe tener un enfoque que permita la optimización de desempeño docente y no el aletargamiento de los profesores.

La incorporación de la práctica de estrategias de *coaching* y especialmente del *peer coaching* al darse en una relación de horizontalidad y confianza, conlleva a una cultura de reflexión constante, de intercambio de experiencias, en la cual la apertura sincera y la comunicación asertiva son elementos pilares y constructores de una verdadera comunidad educativa.

Todo ello será posible toda vez que las instituciones educativas conciban el servicio que ofrecen como una labor mancomunada en la que todos los actores son conscientes de su papel e importancia para el logro de los objetivos.

Asimismo las políticas educativas deben reorientar la formación inicial docente que se ofrece en las diferentes universidades e institutos pedagógicos, dando el impulso necesario al trabajo colaborativo y al aprendizaje y puesta en práctica de estrategias de *coaching* a lo largo de los años de estudio de la carrera, ya que estos lugares son semillero de los docentes que tendrán en sus manos al futuro del país.

7.2 Contrastación con estudios similares

Ebling (2011) en una muestra constituida por profesores de un colegio secundario del Estado de Pensilvania en Estados Unidos, halló que existe una correlación positiva

entre los educadores que participaron en el programa de *coaching* y su desempeño docente; resultado que coincide con los obtenidos en la presente investigación.

La similitud entre ambos estudios puede explicarse debido a que un programa de *coaching* busca generar entre los participantes interés en su desarrollo profesional y confianza en sí mismos. En el caso particular del Programa de *Coaching* LINARTE, este enfatizó actividades de reflexión y de participación activa promoviendo la toma de decisiones y la ejecución sostenida de acciones para la “mejora continua” del desempeño docente.

También se pueden contrastar los resultados del presente estudio con los encontrados por Jao (2013) quien en una muestra de profesores de matemática de una escuela primaria del Estado de Georgia en Estados Unidos, encontró que los profesores que participaron en el programa de *coaching*, al término del mismo eran más conscientes de su performance y estaban deseosos de continuar con el aprendizaje entre pares.

Como se evidencia en el diseño de actividades del Programa de *Coaching* LINARTE, la dinámica del trabajo entre pares ha tenido un lugar fundamental. Al estar basada en una relación horizontal y sin presiones, el intercambio y aprendizaje mutuo ha permitido que los educadores se nutran de la experiencia y de los aportes desde la óptica de sus colegas redundando esto en su desempeño docente.

A partir de los hallazgos obtenidos en estas investigaciones, se puede afirmar que independientemente del entorno sociocultural, un programa de *coaching* realmente incrementa el nivel de desempeño docente en los educadores.

7.3 Limitaciones

Como es natural, en el desarrollo del trabajo de investigación, han surgido diversas dificultades, las mismas que se resumen en las siguientes limitaciones.

La organización de la jornada laboral docente y las actividades pedagógicas propias impidieron que los educadores puedan participar del Programa de *Coaching* LINARTE durante la mañana, por lo cual este se llevó a cabo después del horario escolar, pudiéndose evidenciar el cansancio y fatiga en las docentes. La falta de disponibilidad de otras alternativas de horarios hace notar entre otras situaciones, el poco interés de las instituciones educativas en el quehacer investigativo. Pocas instituciones educativas tienen una política interna de apertura a la investigación que brinde las facilidades del caso.

El instrumento de evaluación *ficha de heteroevaluación docente*, validado por Juárez (2012), no contaba con sus respectivas normas de calificación, por lo cual, para efectos del presente estudio se establecieron tres niveles para caracterizar el desempeño docente (bajo, promedio, alto) con sus respectivos rangos a nivel de variable y por cada dimensión a partir de los puntajes máximo y mínimo que se podían obtener en el mismo.

El tipo de muestreo al ser no probabilístico imposibilita generalizar los resultados de la presente investigación a otras poblaciones, lo que es un reflejo de la realidad investigativa en educación a nivel nacional dado que la mayoría de las veces no se tiene acceso a la relación completa de los docentes de las instituciones educativas, lo cual se presentó en este estudio.

VIII. Conclusiones

1. La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.
2. La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.
3. La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.
4. La aplicación del Programa de *Coaching* LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

IX. Recomendaciones

1. Según variables de estudio

- Se sugiere realizar más investigaciones sobre desempeño docente y rendimiento escolar ya que se podrá determinar el impacto de la planificación del trabajo pedagógico, de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las responsabilidades profesionales en los aprendizajes de los estudiantes.
- Se recomienda correlacionar el desempeño docente con la formación inicial docente para conocer el tipo de vinculación que existe entre ambos y así confirmar si esta última ejerce influencia positiva sobre el desempeño docente.
- Se aconseja correlacionar también el desempeño docente con la valoración social del docente a fin de determinar los nexos entre ambos y la influencia que ejerce esta última sobre la primera.

2. Según grupos muestrales

- Se recomienda efectuar el Programa de *Coaching* LINARTE en docentes de zona rural de Lima con el propósito de seguir investigando en diferentes realidades.
- Se aconseja ejecutar el Programa de *Coaching* LINARTE en instituciones educativas de diferentes regiones del Perú para revalidarlo donde se obtenga un incremento significativo del nivel de desempeño docente y hacer los ajustes

necesarios adaptándolo en aquellas regiones en las que no se consiga los resultados esperados, si fuese el caso.

- Se sugiere desarrollar el Programa de *Coaching* LINARTE en docentes con diferentes grados académicos alcanzados con el objetivo de conocer la influencia de estos en el desempeño docente.
- Asimismo se cree conveniente realizar el Programa de *Coaching* LINARTE con docentes con diferente tiempo de servicio en la misma institución educativa para determinar su efectividad ya que el desempeño docente probablemente difiere entre docentes nuevos y docentes con mayor cantidad de años de experiencia en la institución.

3. Según instrumentos de medición

- Dado que existe una variedad de instrumentos utilizados en otros países para medir el desempeño docente, se sugiere realizar las traducciones y adaptaciones culturales que correspondan a la realidad peruana y así poder aplicarlos en futuras investigaciones a nivel nacional.
- Se recomienda construir instrumentos de medición sobre desempeño docente contextualizados a la realidad de cada institución educativa.

4. Según diseños de investigación

- Se recomienda desarrollar investigaciones con un diseño experimental que permita trabajar con un grupo control y comparar los resultados a fin de realizar los ajustes necesarios en el Programa de *Coaching* LINARTE.
- Se cree conveniente desarrollar investigaciones sobre desempeño docente de tipo no experimental para que no existan manipulación de las variables y sólo se compare con otras variables sin influir una sobre la otra.
- Es necesario realizar una investigación de tipo descriptivo que solo permita conocer la forma como se entiende el desempeño docente en distintas instituciones educativas privadas, públicas de los espacios rural y urbano con el fin de aplicar el programa en aquellas que presenten un limitado conocimiento de las dimensiones que abarca esta variable.

5. Según tipos de muestreo

- Se sugiere realizar investigaciones similares a partir de un muestreo probabilístico que asegure la validez externa, a fin de poder extrapolar los resultados obtenidos en otras poblaciones.

- Cárdenas Valverde, J. (2011). *Coaching y desempeño docente en la provincia de Huancayo* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0014179013219b4ae1f1e>
- Chacón, S. y López, J. (1998). Validez de la evaluación en intervención psicosocial: Un análisis metodológico. *Intervención Psicosocial*, 7(3), 407-425.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos* (8a ed.). Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Coe, R. & Merino, C. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología-PUCP*, 21(1), 147-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/993949.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=cIJH0IR33bgC&printsec=frontcover&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- De Chaparro, G. J., Romero F., L. J., Rincón C., E. & Jaime G., L. H. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11) 167-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496013>
- Dilts, R. (2004). *Coaching*. Barcelona, España: Urano.
- Ebling, M. (2011). *A Study of the Impact of Peer Coaching on Improving Teaching Techniques*. Recuperado de <http://www2.kutztown.edu/Documents/Education/SecondaryEducation/Proposal%20for%20thesis.doc>

- Echevarría, R. (2003). Colofón al arte de soplar brasas. En L. Wolk, *Coaching* (pp. 203-204). Buenos Aires: Gran Aldea.
- Fernández, J. (2009). *People excellence*. Madrid, España: FT Prentice Hall.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima, Perú: Universidad de Lima.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). El ciclo de intervención social y evaluación. En Autor (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.49-74). Madrid: Síntesis.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Recuperado de http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ktb_lktrwny_shml_fy_lhs.pdf
- Guerrero, L. (2012). *Modelo Escuelas Marca Perú. Rasgos y resultados que las definen y procesos requeridos para alcanzarlos* (Documento de trabajo). Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://documents.mx/documents/modelo-escuelas- marca-peru- luis-guerrero.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Heston, B. (2013). *Coaching for Instructional Leadership: A Case Study of Executive Coaches and Principals*. Recuperado de <http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6362&context=dissertations>
- Hueso, A. & Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo No.1*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de

https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%25C3%25A9cnicas%2520cuantitativas%2520de%2520investigaci%25C3%25B3n_6060.pdf?sequence=3

International Coach Federation, (s.f.). Definición de Coaching según ICF. Recuperado de <http://www.icf-es.com/mwsicf/sobreicf/definicion-coaching-icf-espana>

Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs, and rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290–297. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2013.11.3.290>

Juárez Echevarría, A. (2012). *Desempeño docente en una institución educativa policial de la región Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Ju%C3%A1rez_Desempe%C3%B1o-docente-en-una-instituci%C3%B3n-educativa-policial-de-la-Regi%C3%B3n-Callao.pdf

Knight, J. & Cornett, J. (2008). *Studying the Impact of Instructional Coaching*. Recuperado de http://www.instructionalcoach.org/images/downloads/research-pubs/Studying_the_Impact_of_Instructional_Coaching_4.0.pdf

Krebs Consultores. (2015). *Programas de Coaching*. Recuperado de <http://www.krebs.cl/empresa/gestion-de-talento/hijo-1-de-gestion-de-talento/>
Ley General de Educación, 28044, Congreso de la República del Perú. (2003)

- López, A. (2010). *El coaching ya se convirtió en una disciplina universitaria*. Clarín. Recuperado de http://www.clarin.com/universidades/coaching-convirtio-disciplina-universitaria_0_265773653.html
- Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *Cienciamérica*, 3, 34-39.
- Méndez, J. y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XXI Revista de Educación*, 4, 181-202.
- Ministerio de Educación (2003). *Nueva docencia en el Perú*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/\\$FILE/nueva_docencia.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/$FILE/nueva_docencia.pdf)
- Ministerio de Educación (2007). *Sistema de evaluación de desempeño docente SEDD. Programa de educación en áreas rurales PEAR*. Lima: autor.
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: autor.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: autor.
- Ministerio de Educación (2013). *PISA 2012: Primeros resultados – Informe nacional del Perú*.
- Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima: autor.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá: Magisterio.
- Montero, C. (2010). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes*. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. (71-154). Lima: autor.

- Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents*. Recuperado de <http://www.karnacbooks.com/product/coaching- in-education- getting-better-results-for-students-educators-and-parents/32912/>
- O'Connor, L., & Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona, España: Urano.
- Pardo, A. & San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II* (2a. ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Robbins, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337881.pdf>
- Rodríguez, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., et al. (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros*. *Revista de Educación*, 355, 355-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028.
- Romero Huamán, A. (2014). *Evaluación del desempeño docente en una Red de Colegios Particulares de Lima* (Tesis de maestría). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5786/ROMERO_HUAMAN_ALEXANDER_EVALUACION_DOCENTE.pdf?sequence=1
- Rosenthal, R. (1991). *Meta- analytic procedures for social research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sánchez Mirón, B. & Boronat Mundina, J. (2014). *Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra E Interpersonales*. *Educación XXI*, 17(1) 221-242. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=70629509010>

- Soria J. & Chiroque J. (2004). *Salud del maestro peruano: Salud ocupacional del docente*. (Informe N° 23). Lima: Instituto de Pedagogía Popular. Recuperado de www.oei.es/historico/oeivirt/Informe23.pdf
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós-MEC
- UNESCO (2010). *Informe del Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>
- Valdés, H. (2004). *Desempeño del maestro y su evaluación*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor*. Madrid, España: PPC
- Whitmore, J. (2010). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Wolk, L. (2003). *Coaching*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea

APÉNDICE A
MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: Influencia del Programa de Coaching LINARTE sobre el desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	MÉTODO
¿Cómo influye el Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?	Determinar la influencia del Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	H ₁ : La aplicación del Programa de Coaching LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	Tipo: Cuantitativo Diseño: Preexperimental (pretest-postest con un solo grupo)
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	
¿Cómo influye el Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?	Determinar la influencia del Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	H ₁ : La aplicación del Programa de Coaching LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de planificación del trabajo pedagógico del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	G O ₁ X O ₂ Variables: - Independiente: Programa de Coaching LINARTE - Dependiente: Desempeño docente Muestra: 12 docentes
¿Cómo influye el Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?	Determinar la influencia del Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	H ₂ : La aplicación del Programa de Coaching LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	
¿Cómo influye el Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada?	Determinar la influencia del Programa de Coaching LINARTE sobre el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	H ₃ : La aplicación del Programa de Coaching LINARTE incrementa en forma significativa el nivel de responsabilidades profesionales del desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.	

APÉNDICE B

FICHA DE HETEROEVALUACIÓN DOCENTE

Estimada coordinadora:

La presente ficha busca obtener información objetiva y veraz acerca de los docentes que están a su cargo con respecto a la planificación del trabajo pedagógico, la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las responsabilidades profesionales. A continuación encontrará indicadores a los que debe responder con sinceridad marcando con una X la alternativa elegida.

Datos del docente evaluado

1. Nombres y apellidos:

.....

2. Sexo: a) Masculino b) Femenino

3. Rango de edad: a) 20-30 años b) 31-40 años c) 41-50 años d) 51-60 años

4. Estado civil: a) Soltero(a) b) Casado(a)

DIMENSIÓN A: PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO				
Indicadores	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
1. Identifica las habilidades cognitivas de sus estudiantes.				
2. Distingue los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes				
3. Comprende los enfoques, principios, conceptos y tendencias fundamentales del nivel o área curricular que enseña.				
4. Tiene dominio de los conocimientos correspondientes a su área.				
5. Relaciona transversalmente los conocimientos que enseña con los de otras áreas del Diseño Curricular Nacional.				
6. Desarrolla los conocimientos de la asignatura acorde con la organización del silabo.				
7. Programa considerando los intereses y necesidades de los estudiantes (capacidades y actitudes previstas en el proyecto curricular de la institución o red educativa y en el Diseño Curricular Nacional).				
8. Diseña las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, basado en la formulación de los aprendizajes esperados, conocimientos, las				

competencias, las capacidades y las actitudes que se pretende desarrollar.				
9. Selecciona estrategias metodológicas y recursos didácticos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, DCN, OTP, guías y fascículos; material concreto y de biblioteca y otros), tomando en cuenta los conocimientos, las características de sus estudiantes y el entorno del aprendizaje.				
10. Formula técnica y actividades en el proceso enseñanza –aprendizaje, según las competencias, capacidades, actitudes y conocimientos de aprendizaje previstos				
11. Incorpora en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, el uso de las tecnologías de información y comunicación disponible en la institución educativa.				
12. Elabora matrices o tablas de evaluación considerando las capacidades y conocimientos e indicadores a utilizar.				
13. Elabora instrumentos considerando criterios e indicadores de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los aprendizajes esperados.				

DIMENSIÓN B: GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE				
Indicadores	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
14. Establece una relación afectiva y armónica con sus estudiantes en el aula, desde el enfoque intercultural.				
15. Promueve relaciones interpersonales en el aula, basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la confianza mutua.				
16. Propicia la aprobación de normas de convivencia, a través del consenso y la corresponsabilidad.				
17. Estimula a sus estudiantes en la formulación de respuestas asertivas y de actuación responsable, frente al quiebre de las normas de convivencia.				
18. Dispone que el mobiliario y los recursos del aula sean accesibles a todos.				
19. Utiliza un lenguaje sencillo y claro en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.				
20. Emplea un vocabulario acorde con las características cognitivas y culturales durante la sesión de aprendizaje.				

21. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades y desarrollo de sus estudiantes.				
22. Promueve entre sus estudiantes una actitud reflexiva y proactiva en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.				
23. Presenta los conocimientos dentro de una secuencia lógica y didáctica facilitando la comprensión de sus estudiantes.				
24. Aplica variadas metodologías, estrategias y técnicas didácticas durante la sesión de aprendizaje para obtener los aprendizajes esperados.				
25. Propicia diferentes formas de aprender entre sus estudiantes (auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo e interaprendizaje)				
26. Demuestra el dominio de las técnicas y procedimientos para el recojo y organización de los conocimientos previos de sus estudiantes.				
27. Propicia el uso de organizadores visuales del conocimiento para facilitar procesos de selección, organización y elaboración de información entre sus estudiantes.				
28. Promueve actitudes favorables a la indagación e investigación de acuerdo al nivel cognitivo de sus estudiantes.				
29. Utiliza técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la resolución de problemas.				
30. Promueve el desarrollo del pensamiento creativo y crítico entre sus estudiantes.				
31. Utiliza los materiales y medios educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar los aprendizajes previstos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, DCN, OTP, guías y fascículos, material concreto y de biblioteca y otros).				
32. Demuestra creatividad, eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos y medios digitales.				
33. Aplica instrumentos de evaluación de manera pertinente y adecuada.				
34. Comunica a sus estudiantes los avances y resultados de la evaluación, empleando estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conocimiento de sus logros de aprendizaje.				
35. Realiza una meta cognición para ajustar las estrategias de evaluación, después de cada unidad didáctica.				

DIMENSIÓN C: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES				
Indicadores	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
36. Contribuye a la elaboración y aplicación de los instrumentos de gestión de la I.E.				
37. Establece relaciones de colaboración y mutuo respeto con los docentes en su comunidad educativa				
38. Promueve relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia o apoderados para mejorar el rendimiento académico de sus hijos.				
39. Entrega los documentos técnico- pedagógicos y de gestión al personal jerárquico o directivo de la institución cuando es requerido.				
40. Asiste puntualmente a la escuela y cumple con su jornada de trabajo pedagógica efectiva.				
41. Reflexiona sobre su práctica pedagógica, compartiéndola con sus colegas.				
42. Orienta a los estudiantes que requieren acompañamiento socio-afectivo y cognitivo.				
43. Colabora en la solución pacífica de los conflictos que afectan la gestión pedagógica e institucional.				
44. Participa en la elaboración de proyectos (productivos, de innovación educativa o de mejora escolar).				
45. Demuestra actitudes y valores democráticos en su participación institucional.				

APÉNDICE C

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Liliana Arteaga Rodríguez y Giancarlo Linares Guevara de la Universidad Marcelino Champagnat. La meta de este estudio es determinar la influencia de un Programa de Coaching sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar activamente en un Programa dirigido a educadores de nivel secundaria.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si acepta, los procedimientos son asistir puntualmente y participar activamente en las seis sesiones que componen el programa. Las ventajas y beneficios de la intervención son que usted se entrenará en algunas habilidades de coaching que luego de ponerlas en práctica durante el desarrollo del programa, le permitirán potenciar su desempeño docente y su liderazgo.

Las sesiones podrán ser registradas a través de diferentes formas (videgrabadora, documentos escritos, entre otros), bajo previa autorización de usted y la utilización que se le dará a éstas será única y exclusivamente para fines investigativos.

La información que se produzca a partir de la intervención está protegida y nadie, aparte del investigador, conocerá dicha información, a menos que usted dé su consentimiento para ello, y puede renunciar a este consentimiento en el momento que así lo considere necesario. Cualquier información sobre los resultados de la intervención se hará con su consentimiento, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a usted o a otros. En cualquier parte de la intervención podrá suspender la intervención.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a Liliana Arteaga al correo learteaga@hotmail.com o a Giancarlo Linares al correo giancarlo_linares@hotmail.com.

Desde ya le agradecemos su participación.

Liliana Arteaga Rodríguez

Giancarlo Linares Guevara

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Liliana Arteaga Rodríguez y Giancarlo Linares Guevara de la Universidad Marcelino Champagnat. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es determinar la influencia de un Programa de Coaching sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada.

Me han informado los procedimientos, las ventajas y beneficios de la intervención, así como del derecho que tengo a participar o no del tratamiento que se me propone.

Me han informado que las sesiones podrán ser registradas a través de diferentes formas (videogradora, documentos escritos, entre otros), bajo previa autorización; que la utilización que se le dará a éstas será única y exclusivamente para fines investigativos.

Tengo conocimiento de que la información que se deriva de la intervención está protegida y nadie, aparte de los investigadores, conocerá dicha información, a menos que yo dé mi consentimiento para ello, y puedo renunciar a este consentimiento en el momento que así lo considere necesario. Me ha aclarado que la información que se deriva de la intervención se le entregará a otros, sólo con mi consentimiento, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a mi persona o a otros. Conozco que en cualquier parte del proceso podré suspender la intervención.

He realizado las preguntas que consideré oportunas, todas las cuales han sido resueltas de forma suficiente y aceptable.

En forma expresa manifiesto que he leído y comprendido este documento y en consecuencia acepto su contenido y las consecuencias que de él se deriven.

Entiendo que de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puede contactar a Liliana Arteaga al correo learteaga@hotmail.com o a Giancarlo Linares al correo giancarlo_linares@hotmail.com.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

APÉNDICE D
DINÁMICA DE BIENVENIDA:
“EL BARCO SE HUNDE”

OBJETIVO

Romper el hielo entre los participantes

Intercambiar información personal y profesional entre los participantes

MATERIAL:

Lista de preguntas de miscelánea

PROCEDIMIENTO:

- ❑ Los guías solicitan a los participantes que se pongan de pie en el centro del salón.
- ❑ Los guías cuentan la siguiente historia:
"Estamos navegando en un enorme buque, pero de pronto una tormenta hunde el barco. Para salvarse, hay que subirse en unas lanchas salvavidas. Pero en cada lancha sólo pueden entrar (se dice un número) de personas".
- ❑ Los guías indican al grupo que tienen que formar círculos compuestos por el número exacto de personas que pueden entrar en cada lancha. Si tienen más o menos personas, se declara hundida la lancha y éstos participantes deberán cantar una canción. Luego se integrarán a otros grupos para que puedan participar de las preguntas.
- ❑ Los guías cambian el número de personas y así se prosigue hasta que lo considere conveniente.
- ❑ Deben darse unos cinco segundos para que se formen las lanchas, antes de declararlos hundidos. Los guías deben dar las órdenes rápidamente para hacer la dinámica ágil y sorpresiva.
- ❑ En cada cambio de número los participantes responden a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es tu canción favorita? ¿Por qué?
 - ¿Qué es lo mejor que te ha sucedido hasta el momento este año?
 - ¿Cuánto tiempo vas ejerciendo la docencia?
 - ¿Qué expectativas tienes de este programa?
 - ¿A qué profesor de tu colegio recuerdas más? ¿Por qué?



APÉNDICE E
PROYECCIÓN DE VIDEO:
“LA DOCENCIA ES COMO UN VIAJE EN TREN”

OBJETIVO

Reflexionar sobre la importancia de la labor docente.

MATERIAL:

Video

Computadora

Proyector

Parlantes

PROCEDIMIENTO

1. Observan el video que contiene la siguiente información:

La docencia es como un viaje en tren

La docencia es como un viaje en tren...

Observen que en la escuela o Universidad, las aulas son como sus vagones...

Y a nosotros se nos hace responsables de uno de ellos

Todos los años suben al tren nuestros alumnos

Y empiezan o continúan un viaje fascinante...

A nuestro vagón sube ese alumno rebelde, el estudioso, el cariñoso y el creativo...

Y con TODOS ellos, comenzamos a recorrer el Camino... ¿Nuestra responsabilidad?

¡GUIARLOS A BUEN DESTINO!...

En otros vagones, están nuestros compañeros, participantes que eligieron este mismo tren

Con los que compartimos momentos inolvidables

Y que no debemos dejar de ver para alimentar nuestra amistad

Porque si no los vemos, es posible que el día que lo intentemos...

Ya no estén...

Y pensaremos que no hemos sido buenos compañeros de viaje... ¿SABEN CUÁL ES EL MAYOR INTERROGANTE?

SI NUESTROS ALUMNOS VAN A VALORAR LO QUE ELEGIMOS HACER SI LOGRAMOS DEJAR HUELLA EN ELLOS, O NO... La verdad es que no siempre lo sabemos...

Algunos terminan su viaje con nosotros, Y JAMÁS volvemos a verlos... Pero otros...

Y ESO ES LO MÁS GRATIFICANTE DE NUESTRA PROFESIÓN...

VISITAN EL TREN PARA MOSTRARNOS QUIENES LLEGARON A SER CUANTO HEMOS AYUDADO A QUE LO SEAN

Y CUANTO VALORAN HABER VIAJADO CON NOSOTROS...

ES CUANDO SENTIMOS QUE EL TREN VA MÁS RÁPIDO Es cuando confirmamos que este

ES UN HERMOSO VIAJE

Pero como todo viaje, también tendrá una estación final para nosotros... Y en ese momento nos preguntamos: si ayudamos a construir la vida de todos aquellos que viajaron con nosotras en nuestro vagón... Pero sobre todo...

Si fuimos felices por haber elegido el mejor trabajo del mundo... El de ayudar a los padres a modelar hombres y mujeres de bien...

El de transmitir valores y principios legados por nuestros abuelos, y... ¿Saben qué?...

Cuando me toque a mí responderme este interrogante, me animaré a recordarme que no desaproveché esta hermosa oportunidad...

Les deseo que tengan un

FELÍZ VIAJE!

- ☐ Comentan en grupo sus impresiones acerca del video, expresando la importancia de la labor docente en la sociedad.



APÉNDICE F
EJERCICIO DE AUTOANÁLISIS:
“MI PRESENTE Y MI FUTURO PROFESIONAL”

OBJETIVO

Reflexionar sobre su presente y futuro profesional.

MATERIAL:

Ficha de trabajo

PROCEDIMIENTO:

- ☐ Se invita a los participantes a la reflexión sobre su presente y futuro profesional entregándoles una ficha a cada uno.
- ☐ Responden de forma individual las preguntas propuestas en la ficha:
 - ¿Qué expectativas tienes de tu carrera en dos años? ¿En cinco años?
 - ¿Qué te condujo a tu posición actual?
 - ¿Cuáles son tus principales retos para lograr tus metas profesionales?
 - ¿Qué habilidades o conocimientos estás desarrollando actualmente?
 - ¿Cómo tu estilo personal potencia o bloquea tu carrera?
 - ¿Qué quisieras cambiar?
 - ¿Cuál crees que será el aporte del Coaching a tu desempeño docente?



APÉNDICE G

EXPOSICIÓN:

“EL COACHING Y SUS BENEFICIOS EN LA EDUCACIÓN”

OBJETIVO

Reconocer las características del Coaching y sus beneficios en la educación.

MATERIAL

Presentación en PPT

Los resultados de nuestros primeros estudios mostraron que los profesores que tenían una relación de coaching – es decir , que habían compartido aspectos de la enseñanza , planeado juntos, y puesto en común sus experiencias - practican nuevas habilidades y estrategias con mayor frecuencia y las aplican de forma más adecuada que sus homólogos que trabajaban solos para ampliar sus repertorios . Los miembros de los grupos de Peer-coaching mostraron mayor retención a largo plazo de nuevas estrategias y un uso más apropiado de los nuevos modelos de enseñanza a través del tiempo.

Si los maestros implementan nuevas habilidades y técnicas en conjunto, podrían ayudarse unos a otros con la correcta aplicación de las habilidades y técnicas. Serían capaces de ofrecer sugerencias entre sí para ayudar a facilitar una transición más fluida en nuevas habilidades y técnicas.

Si los maestros desarrollan el Peer-Coaching, van a estar fuera de su propia clase y observarán las técnicas de otros maestros. Esto puede servir de motivación para mejorar sus técnicas de enseñanza personales. El Peer-Coaching de los maestros en conjunto podría genera que unos a otros soliciten a su par que observen específicamente lo que quieren potenciar cuando están enseñando.

PROCEDIMIENTO

- Escuchan la exposición sobre el Coaching y sus beneficios en la educación
- Toman apuntes de las ideas que consideren relevantes.
- Responden las preguntas planteadas por el guía.



APÉNDICE H
TRABAJO EN EQUIPO
“APROPIÁNDONOS DEL PROGRAMA”

OBJETIVO

Decidir en consenso un nombre para el programa de Coaching.

MATERIAL

Papelote
Plumones



PROCEDIMIENTO

- Se propone a los participantes a crear el nombre del programa.
- Se reta a que lo hagan en 5 minutos reunidos y llegando a un consenso.
- Escriben el nombre propuesto de forma creativa en un papelote.
- Exponen el nombre del programa.

APÉNDICE I

DINÁMICA:

“LA PELOTA CURIOSA”

OBJETIVO

Propiciar la integración entre los participantes del programa.

MATERIAL

Pelota de playa

Audio “La pelota” (Polastri, 1991)

Equipo

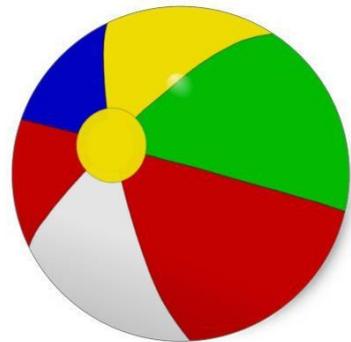
Multimedia

PROCEDIMIENTO

- f) Los participantes se ponen de pie formando un círculo.
- g) Pasan la pelota al ritmo de la música.
- h) Cuando la música se detiene, el participante que tiene la pelota responderá una pregunta formulada por uno de los guías
- i) La siguiente ronda los participantes pasarán la pelota pero antes deberán dar una vuelta.
- j) En cada ronda se agregará una actividad: Dar una vuelta, dar un salto, hacer un paso de baile, agacharse.

Las preguntas son:

- ¿Qué es lo que más te gusta de ser docente?
- ¿Qué es lo mejor que te ha pasado hoy/esta semana?
- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
- ¿Cuál es tu canción favorita? ¿Por qué?
- ¿A qué alumno recuerdas con más cariño? ¿Por qué?



APÉNDICE J

EXPOSICIÓN: “LIDERAZGO”

OBJETIVO

Identificar las características del liderazgo.

MATERIAL

Presentación en PPT

Ficha con las diapositivas en miniatura.

PROCEDIMIENTO

- d) Se muestran y comentan cinco diapositivas sobre el liderazgo.
- e) Toman nota de algunas ideas relevantes que complementen la información presentada.
- f) Responden las preguntas que los guías les plantearán acerca de lo trabajado.



APÉNDICE K
JUEGO DE ROLES:
“DESCUBRIENDO LOS ESTILOS DE LIDERAZGO”

OBJETIVO

Representar y caracterizar los estilos de liderazgo a través del juego de roles.

MATERIAL

Tarjetas para la dinámica

Tarjetas con estilos de liderazgo

PROCEDIMIENTO

- A cada persona se le entrega una tarjeta con una frase incompleta.
- Cuando se dé la indicación cada participante tiene que encontrar a la persona que tiene la tarjeta con la frase que completa la que este posee. Esta persona será su pareja para la próxima actividad.

Frases de las tarjetas

“Un pájaro posado en un árbol, nunca tiene miedo de que la rama se rompa, porque su confianza no está en la rama, sino en sus propias alas”

Anónimo

“La felicidad generalmente no se logra con grandes golpes de suerte, sino con pequeñas cosas que ocurren todos los días”

Benjamin Franklin

“Si no quieres perderte en el olvido tan pronto como estés muerto y enterrado, escribe cosas dignas de leerse, o mejor aún, haz cosas dignas de escribirse”

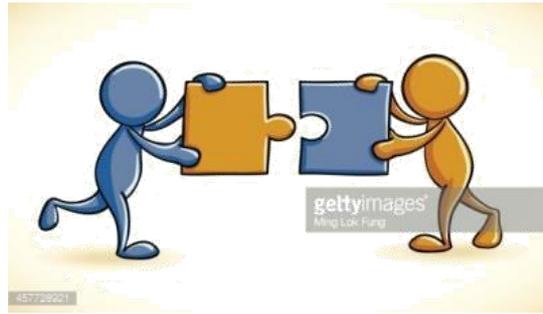
Benjamin Franklin

“Comienza haciendo lo que es necesario, después lo que es posible y de repente estarás haciendo lo imposible”

San Francisco de Asís

“Estar preparado es importante, saber esperar lo es aún más, pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida”

Arthur Snitzler



- Cada pareja recibe una tarjeta y leen el estilo de liderazgo presentado según Daniel Goleman.
- Plantean en parejas un ejemplo del estilo que les corresponde.
- Preparan una breve escenificación en la que se refleje el estilo de liderazgo correspondiente.
- Presentan su escenificación.

Tarjetas de los estilos de liderazgo

Líder coercitivo



Demanda acatamiento inmediato. Ordena y manda. Suele provocar desmotivación y un clima de inadecuadas relaciones humanas.

Líder democrático



Busca el consenso a través de la participación de todos los involucrados. Cuenta con su equipo a la hora de tomar decisiones.

Líder afiliativo



Prioriza la persona y las relaciones sociales. Crea armonía, promueve la comunicación y construye lazos emocionales.

Líder orientativo



Moviliza a la gente hacia una visión. Motiva a las personas para que pongan en juego su talento.

Líder coach



Desarrolla a la gente para el futuro. Ayuda a la personas a sacar lo mejor de ellas, a ser conscientes de su potencial y a explotarlo a través de habilidades.

Líder ejemplar



Establece estándares de desempeño muy elevados y los ejemplifica el mismo. Pone un rumbo y guía al grupo pero no es capaz de desarrollar el talento.

APÉNDICE L
PUESTA EN COMÚN
“ESTILO DE LIDERAZGO”

OBJETIVO

Determinar las ventajas y desventajas de cada estilo de liderazgo.

MATERIAL

Presentación en PPT con la tabla de los estilos de liderazgo

PROCEDIMIENTO

- Los guías dirigen una puesta en común sobre los estilos observados en las escenificaciones.
- Los guías explican los estilos de liderazgo utilizando diapositivas.
- Reciben una ficha con un cuadro resumen sobre los estilos de liderazgo.
- Comentan las ventajas y desventajas de cada estilo de liderazgo.
- Eligen los tres estilos que les parece más efectivos y los fundamenta.

	<i>MODUS OPERANDI</i>	<i>ESTILO</i>	<i>COMPETENCIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	<i>CUÁNDO ESTE ESTILO ES MÁS EFICAZ</i>
<i>COERCITIVO</i>	Exige cumplimiento inmediato	“Haz lo que te digo”	Conducir para lograr metas	En una crisis, para poner en marcha un cambio de tendencia, o con un empleado problemático
<i>ORIENTATIVO</i>	Moviliza al equipo hacia una visión	“Ven conmigo”	Autoconfianza, empatía, catalizador de cambios	Cuando los cambios requieren una nueva visión, o cuando se requiere una dirección clara.
<i>AFILIATIVO</i>	Crea armonía y construye lazos emocionales	“Las personas son lo primero”	Empatía, construcción de relaciones, comunicación	Para curar fricciones en un equipo, o para motivar al equipo en circunstancias estresantes
<i>DEMOCRÁTICO</i>	Forja consenso a través de la participación	“¿Tú qué opinas?”	Colaboración, liderazgo de equipo, comunicación	Para lograr consenso, o para conseguir ideas de empleados valiosos
<i>TIMONEL O EJEMPLAR</i>	Establece altos estándares de desempeño	“Haz lo que yo hago, ahora”	Diligencia, conducir para lograr metas, iniciativa	Para obtener resultados rápidos de un equipo altamente motivado y competitivo
<i>COACH</i>	Desarrolla personas para el futuro	“Intenta esto”	Desarrollo de los demás, empatía y consciencia de sí mismo	Para ayudar a un empleado a mejorar su rendimiento, o para desarrollar fortalezas a largo plazo.

APÉNDICE M
EJERCICIO INDIVIDUAL
“CUIDADO CON EL YO LIMITANTE”

OBJETIVO

Identificar aquellas situaciones en las cuales haya experimentado la presencia del yo limitante.

MATERIAL

Ficha de trabajo

PROCEDIMIENTO

- Reciben una ficha de trabajo.
- Leen las frases que se presentan explicando las causas y consecuencias de estas.

“Esto es una tontería”

“Es demasiado arriesgado”

“Debería ser más fuerte”

“No necesito de esto”

“No puedo hacerlo solo(a)...”

“No soy capaz de...”

“A ellos no les va a gustar”

“Yo no tengo las respuestas/ el talento/ la experiencia”



- Plantean otras frases que sean características del yo limitante que hayan experimentado ellos mismos o que hayan notado en otras personas.

Escribe una situación en la cual has experimentado la presencia del yo limitante en ti o en otras personas.

APÉNDICE N
DIÁLOGO
“MODELO GROW”

OBJETIVO

Reconocer el modelo GROW como una herramienta efectiva en el proceso de Coaching.

MATERIAL

Video

Ficha de trabajo

PROCEDIMIENTO

- Observan el video sobre el modelo GROW
- Expresan sus apreciaciones sobre lo observado a través del diálogo dirigido.
- Responden de forma individual las siguientes preguntas:

¿Deseo crecer en algún aspecto de mi desempeño docente?

¿Servirá el modelo GROW para la meta que me plantee?

4. Comparten en parejas su respuesta sobre la segunda pregunta.

APÉNDICE O

DINÁMICA:

“CARRERA DE BALSAS”

OBJETIVO

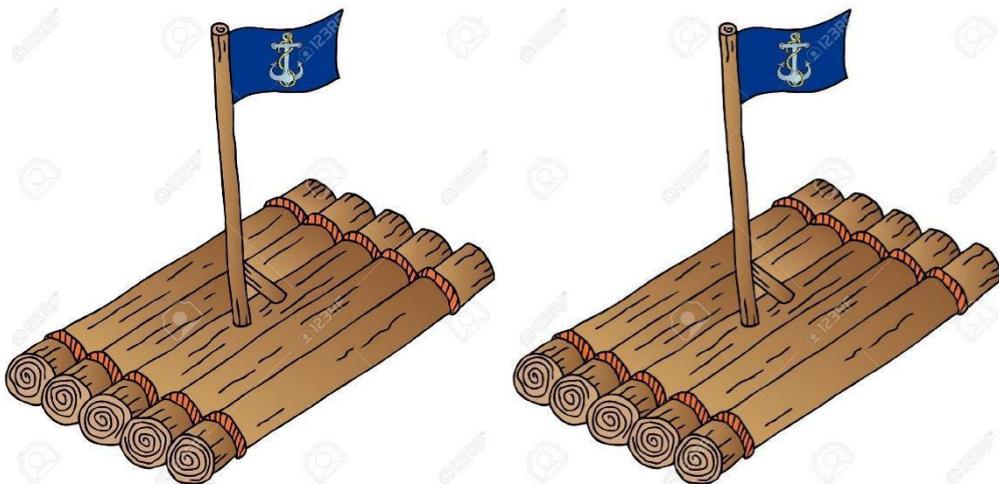
Desarrollar el sentido de trabajo en equipo

MATERIAL

Cuatro cartulinas

PROCEDIMIENTO

- Los participantes se dividen en 2 grupos iguales.
- Por grupos se colocan sobre una cartulina simulando estar en una balsa.
- Cada grupo deberá utilizar otra cartulina para trasladarse a la siguiente “balsa”.
- Un miembro del grupo deberá recoger la primera “balsa”, pasársela a sus compañeros para que puedan volver a utilizarla y así sucesivamente hasta llegar a la meta.
- Gana el equipo que llega primero a la meta.



APÉNDICE P

EXPOSICIÓN:

“ETAPAS DEL PROCESO DE COACHING”

OBJETIVO

Identificar las etapas del proceso de Coaching.

MATERIAL

Video

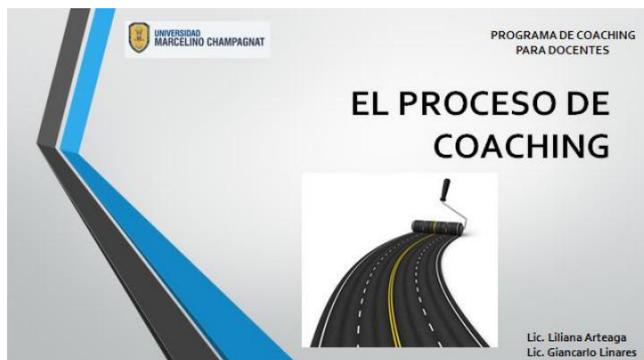
Separata

Proyector

Computadora

PROCEDIMIENTO

- Escuchan la breve exposición sobre las etapas del proceso de Coaching.
- Expresan sus impresiones y plantean preguntas si fuese necesario.
- Reciben una separata de resumen sobre las etapas del Coaching.



APÉNDICE Q

CONCURSO

“¿CUÁNTO APRENDISTE?”

OBJETIVO

Repasar los aspectos básicos del coaching.

MATERIAL

Tarjetas con preguntas relacionadas al Coaching

PROCEDIMIENTO

- Los participantes se dividen en dos grupos.
 - Un miembro del grupo toma una tarjeta con una pregunta y la contesta.
 - Si la respuesta es correcta, el grupo obtiene un punto, de lo contrario el puntaje es cero.
 - Seguidamente el segundo grupo toma otra tarjeta y responde a la pregunta que en ella se encuentra.
5. Se da como ganador al equipo que obtiene más puntos.

Preguntas:

- ¿Qué es el coaching?
- ¿Cuáles son los elementos del Coaching?
- ¿Cuáles son las etapas del proceso de Coaching?
- ¿Cuál es la finalidad del Coaching?
- ¿Qué es Peer-Coaching?
- ¿Cuáles son los beneficios del Peer-Coaching?
- ¿Qué son preguntas poderosas?
- ¿Qué características debe tener una sesión de Coaching?
- Da un ejemplo de pregunta poderosa



APÉNDICE R
EXPOSICIÓN:
“PREGUNTAS PODEROSAS Y ESCUCHA ACTIVA”

OBJETIVO

Conocer las características de las preguntas poderosas

Conocer las características de la escucha activa

MATERIAL

Presentación en PPT

Computadora

Proyector

Fichas

PROCEDIMIENTO

- Participan de la exposición sobre preguntas poderosas
- Realizan ejercicios sencillos identificando preguntas poderosas
- Reconocen estrategias de escucha activa
- Comentan sus apreciaciones
- Infieren las ventajas de la escucha activa

PREGUNTAS PODEROSAS

<p style="text-align: center;">Alternativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las posibilidades? - Si tuvieras que escoger, ¿qué harías? - ¿Cuáles son las posibles soluciones? - ¿Qué pasará si lo haces y qué pasará si no lo haces? 	<p style="text-align: center;">Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te parece todo esto? - ¿Qué piensas? (¿Qué es mejor?) - ¿Cómo lo ves? - ¿Cómo te sientes al respecto? 	<p style="text-align: center;">Identificación del problema</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál parece ser el problema? - ¿Cuál parece ser el mayor obstáculo? - ¿Qué es lo que te impide continuar? - ¿Qué es lo que más te preocupa de _____?
<p style="text-align: center;">Clarificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quieres decir? - ¿Cómo se ve/suena/se percibe tal cosa? - ¿Qué es lo que parece confundirte? 	<p style="text-align: center;">Descripción</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo era? - ¿Qué pasó? - Y entonces, ¿qué? 	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera? - ¿Cómo encaja esto con tus planes/ estilo de vida/ valores? - ¿Qué piensas?
<p style="text-align: center;">Emprender acciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué acciones vas a realizar? ¿Y después de éstas? - ¿Qué harás? ¿Cuándo? - ¿Adónde irás a partir de aquí/de este punto? ¿Cuándo lo harás? - ¿Cuáles son tus siguientes pasos? ¿Cuándo los darás? 	<p style="text-align: center;">Diversión, Suavizar</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue divertido acerca de _____? - ¿Qué tiene gracia de esta situación? - ¿Cómo puedes encontrar el modo de hacerlo divertido? - ¿Cómo quieres que sea? 	<p style="text-align: center;">Hipótesis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si pudieras volver a empezar, ¿qué harías de forma diferente? - Si te hubiese ocurrido a ti, ¿qué habrías hecho? - ¿De qué otro modo podría alguien manejar la situación? - Si pudieses hacer lo que quisieras, ¿qué harías?
<p style="text-align: center;">Historial</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te llevó a _____? - ¿Qué has intentado hasta ahora? - ¿Qué te parece todo esto? 	<p style="text-align: center;">Puesta en práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tendrás que hacer para completar el trabajo? - ¿Qué apoyos necesitas para cumplir _____? - ¿Qué harás? - ¿Para cuándo lo harás? 	<p style="text-align: center;">Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué te gustaría centrarte hoy? - ¿Sobre qué te gustaría hacer coaching hoy? - ¿Qué te gustaría explorar hoy?
<p style="text-align: center;">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quieres? - ¿Cuál es el resultado que deseas conseguir? - Si lo consiguieras, ¿qué te aportaría? - ¿Cómo sabrás que lo has recibido/conseguido? 	<p style="text-align: center;">Predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo crees que funcionará todo? - ¿Qué te aportará esto? - ¿Dónde te llevará esto? - ¿Cuáles son las posibilidades de éxito? 	<p style="text-align: center;">Preparación para el fracaso</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasará si las cosas no salen como deseas? - ¿Qué pasará si no funciona? - Si esto fracasa, ¿qué harás? - ¿Cómo quieres que sea?

Estrategias para escuchar mejor



Adopta una actitud corporal receptiva.
De frente
Mira a los ojos.
- Maneja tu lenguaje no verbal.

- Usa tu velocidad de pensamiento de la mejor manera; es decir para entender y no para divagar.

Guarda silencio y observa.

- Evita los prejuicios. Escucha las palabras y no a quien las dice.

- No te adelantes a la conclusión. Ten paciencia.

- Haz notar a la persona que habla que se le está escuchando.

Parfrasea

- Refleja sentimientos de la persona que habla: "veo que estás molesta" "pareces preocupado"



d) Organiza tu tiempo y despeja tu mente.

Tomado de: Mendoza (s/f). Coaching. Grupo Interbank

APÉNDICE S
EJERCICIO:
“SIMULANDO UNA SESIÓN DE COACHING”

OBJETIVO

Recrear una sesión de Coaching aplicando las estrategias para escuchar mejor y las preguntas poderosas.

MATERIAL

No se requiere

PROCEDIMIENTO

- Revisan las estrategias para escuchar mejor y las preguntas poderosas a través del diálogo dirigido.
- Comentan las diferentes estrategias y preguntas que ayudan a la efectividad de una sesión de coaching.
- En parejas y de forma voluntaria escenifican una sesión de coaching demostrando la presencia o ausencia de las estrategias para escuchar mejor y de las preguntas poderosas según indicación de los ponentes.
- Al final de cada dramatización se hacen comentarios sobre la sesión observada.

APÉNDICE T DINÁMICA “LOS MATAMOSCAS”

OBJETIVO

Repasar los conceptos básicos del coaching de manera lúdica

MATERIAL

Matamoscas

Tarjetas con palabras clave relacionadas al coaching

PROCEDIMIENTO

- Los participantes se dividen en tres grupos de acuerdo a su ubicación en los asientos
- Cada grupo tendrá un representante por turno quien sostendrá, de espaldas a la pizarra, un matamoscas
- En cada turno el guía hará una pregunta.
- Las respuestas estarán en la pizarra, los participantes deberán identificar la respuesta correcta utilizando el matamoscas
- Gana el grupo que obtiene más respuestas correctas

Preguntas:

- Es un método muy utilizado en coaching
- Es un elemento del coaching
- Es una etapa del coaching
- Tipo de preguntas en coaching



APÉNDICE U
EXPOSICIÓN
“EL PEER-COACHING, SUS CARACTERÍSTICAS Y VENTAJAS”

OBJETIVO

Conocer qué es el Peer-coaching, sus características y ventajas en la educación

MATERIAL

Presentación en PPT
Computadora
Proyector

PROCEDIMIENTO

- Participan de una breve exposición sobre Peer-coaching
- Identifican sus características
- Reconocen las ventajas del Peer-coaching
- Observan una pequeña sesión de Peer-coaching por parte de los guías

Peer-coaching es un proceso confidencial a través del cual dos o más colegas profesionales trabajan juntos para reflexionar sobre las prácticas actuales; ampliar, perfeccionar y desarrollar nuevas aptitudes; compartir ideas; enseñarse unos a otros; realizar investigación en el aula; o resolver problemas en el lugar de trabajo.

How to Plan and Implement a Peer Coaching Program

by Pam Robbins

APÉNDICE V
DINÁMICA:
“¿QUIÉN ES EL LÍDER?”

OBJETIVO

Incrementar el sentido de trabajo en equipo

MATERIAL:

No se requiere

PROCEDIMIENTO:

1. Los participantes se sientan formando un círculo. Una persona se ofrece de voluntario para salir del salón.
2. Después que haya salido, el resto del grupo escoge un 'líder'. El líder debe hacer una serie de acciones, como aplaudir, zapatear, etc., que luego son imitadas por todo el grupo.
 - El voluntario regresa al salón, se para en el centro y trata de adivinar quién es el líder que ejecutó las acciones. El grupo no mira al líder para protegerlo. El líder debe cambiar sus acciones a intervalos regulares sin que lo pillen.
 - Cuando el voluntario encuentra al líder, se une al círculo y la persona que era el líder sale del salón para permitir que el grupo escoja a un nuevo líder.



APÉNDICE W
EXPOSICIÓN SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE:
“PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO”

OBJETIVO

Identificar los criterios del desempeño docente sobre la planificación del trabajo pedagógico y discriminar aquellos en los que tiene interés en potenciar.

MATERIAL

Presentación en PPT

Ficha

PROCEDIMIENTO

1. Participan en la exposición observando la presentación en PPT.



- Analizan la ficha entregada y realizan preguntas.
- Eligen algunos de los aspectos del criterio discutido en la presentación.
- Determinan metas a partir de los criterios seleccionados dialogando con su coach y respondiendo a las preguntas poderosas planteadas.

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO	
- Identificar las habilidades cognitivas de sus estudiantes.	
- Distinguir los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes	
- Comprender los enfoques, principios, conceptos y tendencias fundamentales del nivel o área curricular que enseña.	
- Tener dominio de los conocimientos correspondientes a su área.	
- Relacionar transversalmente los conocimientos que enseña con los de otras áreas del Diseño Curricular Nacional.	
- Desarrollar los conocimientos de la asignatura acorde con la organización del silabo.	
- Programar considerando los intereses y necesidades de los estudiantes (capacidades y actitudes previstas en el proyecto curricular de la institución o red educativa y en el Diseño Curricular Nacional).	
- Diseñar las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, basado en la formulación de los aprendizajes esperados, conocimientos, las competencias, las capacidades y las actitudes que se pretende desarrollar.	
- Seleccionar estrategias metodológicas y recursos didácticos tomando en cuenta los conocimientos, las características de sus estudiantes y el entorno del aprendizaje.	
- Formular técnica y actividades en el proceso enseñanza –aprendizaje, según las competencias , capacidades, actitudes y conocimientos de aprendizaje previstos	
- Incorporar en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, el uso de las tecnologías de información y comunicación disponible en la institución educativa.	
- Elaborar matrices o tablas de evaluación considerando las capacidades y conocimientos e indicadores a utilizar.	
- Elaborar instrumentos considerando criterios e indicadores de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los aprendizajes esperados.	

APÉNDICE X HOJA DE METAS Y ACCIONES

OBJETIVO

Plasmar metas personales enfocadas a incrementar su nivel de desempeño docente.

MATERIAL

Hojas de metas

PROCEDIMIENTO

- De acuerdo a los criterios presentados, los participantes se plantean una meta personal de acuerdo a sus necesidades en el aula.
- Plantean acciones a seguir para lograr dicha meta
- Comunican a su coach la meta y acciones planteadas y llegan a acuerdos para el monitoreo respectivo.



COMPROMISO PARA LOGRAR MI META

Yo, _____ elegí para esta semana
lograr la meta de _____
_____ en la dimensión
_____ sobre desempeño docente. Para
esto, tomaré las siguientes acciones: _____

Firma Fecha

APÉNDICE Y REFLEXIÓN GRUPAL “APRENDIENDO A D.A.R.”

OBJETIVO

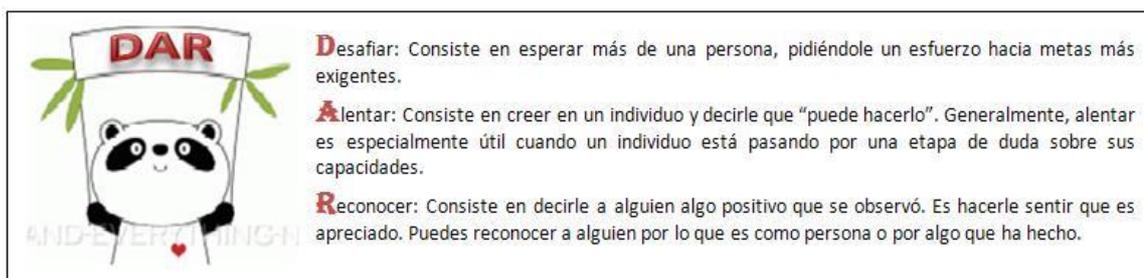
Identificar los pasos de la estrategia D.A.R. para un proceso de Coaching efectivo.

MATERIAL

Bookmark con los consejos D.A.R.

PROCEDIMIENTO

- Observan un video de una sesión de clase.
- Comentan en parejas sus impresiones sobre la clase observada.
- En breve plenario comentan lo anterior.
- Participan individualmente respondiendo cómo ejercerían su rol de coach con esta docente.
- Reciben el bookmark y reflexionan sobre la estrategia DAR.



- Elaboran en equipos un papelógrafo donde coloquen los aspectos que tratarían con la profesora del video teniendo ellos el papel de coach y considerando la estrategia DAR.
- En plenario se socializan los trabajos de cada equipo.

APÉNDICE Z
EXPOSICIÓN SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE:
“GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE”

OBJETIVO

Identificar los criterios del desempeño docente sobre la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y discriminar aquellos en los que tiene interés en potenciar.

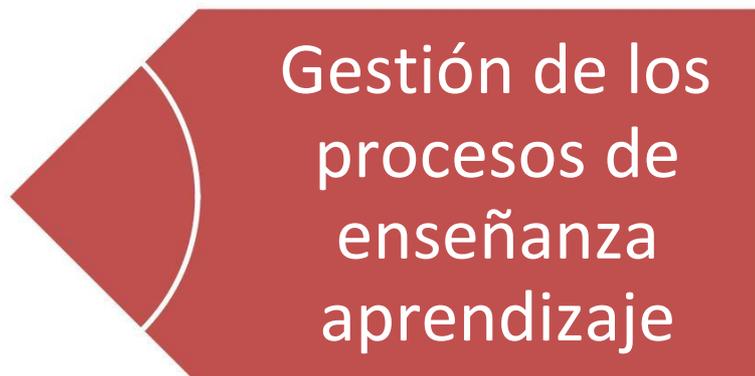
MATERIAL

Presentación en PPT

Ficha

PROCEDIMIENTO

1. Participan en la exposición observando la presentación en PPT.



- Analizan la ficha entregada y realizan preguntas.
- Eligen algunos de los aspectos del criterio discutido en la presentación.
- Determinan metas a partir de los criterios seleccionados dialogando con su coach y respondiendo a las preguntas poderosas planteadas.

GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

d)	Establecer una relación afectiva y armónica con sus estudiantes en el aula, desde el enfoque intercultural.	
e)	Promover relaciones interpersonales en el aula, basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la confianza mutua.	
f)	Propiciar la aprobación de normas de convivencia, a través del consenso y la corresponsabilidad.	
g)	Estimular a sus estudiantes en la formulación de respuestas asertivas y de actuación responsable, frente al quiebre de las normas de convivencia.	
h)	Disponer que el mobiliario y los recursos del aula sean accesibles a todos.	
i)	Utiliza un lenguaje sencillo y claro en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.	
j)	Emplear un vocabulario acorde con las características cognitivas y culturales durante la sesión de aprendizaje.	
k)	Manifiestar altas expectativas sobre las posibilidades y desarrollo de sus estudiantes.	
l)	Promover entre sus estudiantes una actitud reflexiva y proactiva en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.	
m)	Presentar los conocimientos dentro de una secuencia lógica y didáctica facilitando la comprensión de sus estudiantes.	
n)	Aplicar variadas metodologías, estrategias y técnicas didácticas durante la sesión de aprendizaje para obtener los aprendizajes esperados.	
o)	Propiciar diferentes formas de aprender entre sus estudiantes (auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo e inter-aprendizaje)	
p)	Demostrar el dominio de las técnicas y procedimientos para el recojo y organización de los conocimientos previos de sus estudiantes.	
q)	Propiciar el uso de organizadores visuales del conocimiento para facilitar procesos de selección, organización y elaboración de información entre sus estudiantes.	
r)	Promover actitudes favorables a la indagación e investigación de acuerdo al nivel cognitivo de sus estudiantes.	
s)	Utilizar técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la resolución de problemas.	
t)	Promover el desarrollo del pensamiento creativo y crítico entre sus estudiantes.	
u)	Utilizar los materiales y medios educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar los aprendizajes previstos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, DCN, OTP, guías y fascículos, material concreto y de biblioteca y otros).	
v)	Demostrar creatividad, eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos y medios digitales.	
w)	Aplicar instrumentos de evaluación de manera pertinente y adecuada.	
x)	Comunicar a sus estudiantes los avances y resultados de la evaluación, empleando estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conocimiento de sus logros de aprendizaje.	
y)	Realizar una meta cognición para ajustar las estrategias de evaluación, después de cada unidad didáctica.	

APÉNDICE AA
EXPOSICIÓN SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE:
“RESPONSABILIDADES PROFESIONALES”

OBJETIVO

Identificar los criterios del desempeño docente sobre las responsabilidades profesionales y discriminar aquellos en los que tiene interés en potenciar.

MATERIAL

Presentación en PPT

Ficha de criterios de desempeño

PROCEDIMIENTO

1. Participan en la exposición observando la presentación en PPT.



4. Analizan la ficha entregada y realizan preguntas.
5. Eligen algunos de los aspectos del criterio discutido en la presentación.
6. Determinan metas a partir de los criterios seleccionados dialogando con su coach y respondiendo a las preguntas poderosas planteadas.

RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	
5. Contribuir a la elaboración y aplicación de los instrumentos de gestión de la I.E.	
6. Establecer relaciones de colaboración y mutuo respeto con los participantes en su comunidad educativa	
7. Promover relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia o apoderados para mejorar el rendimiento académico de sus hijos.	
8. Entregar los documentos técnico- pedagógicos y de gestión al personal jerárquico o directivo de la institución cuando es requerido.	
9. Asistir puntualmente a la escuela y cumple con su jornada de trabajo pedagógica efectiva.	
10. Reflexionar sobre su práctica pedagógica, compartiéndola con sus colegas.	
11. Orientar a los estudiantes que requieren acompañamiento socio-afectivo y cognitivo.	
12. Colaborar en la solución pacífica de los conflictos que afectan la gestión pedagógica e institucional.	
13. Participar en la elaboración de proyectos (productivos, de innovación educativa o de mejora escolar).	
14. Demostrar actitudes y valores democráticos en su participación institucional.	

APÉNDICE AB REFLEXIÓN Y COMPROMISO

OBJETIVOS

Generar la reflexión personal sobre las posibilidades de mantener un desempeño docente de alto nivel

Elaborar un compromiso en relación a su desempeño docente a futuro.

MATERIAL:

Hoja de compromiso personal

PROCEDIMIENTO:

- ☐ Reflexionan acerca de las múltiples posibilidades de actualización e innovación docente
- ☐ Mencionan algunas posibilidades que ellos conocen como foros, capacitaciones en línea, talleres gratuitos, maestrías, etc.
- ☐ Escriben un compromiso personal y lo plasman en la hoja recibida.

HOJA DE METAS

