

# **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO “BENEDICTO XVI”**

## **SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA**



### **LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA**

#### **Trabajo académico para obtener el título de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**AUTOR:**

**Mg. Díaz Saldaña, Johnny**  
<https://orcid.org/0009-0005-7412-6866>

**ASESOR:**

**Dr. Cruz Aguilar, Remberto**  
<https://orcid.org/0000-0003-2362-2147>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**Diseño, desarrollo y evaluación curricular**

**TRUJILLO – PERÚ**  
**2025**

## DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Decano de la Facultad de Humanidades:

Yo, CRUZ AGUILAR, REMBERTO con DNI N° 19096768, como asesor del trabajo de investigación titulado “LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA”, desarrollado por el egresado Díaz Saldaña, Johnny con DNI 27376554 del Programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA; considero que dicho trabajo reúne las condiciones tanto técnicas como científicos, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Titulación de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI” y en la normativa para la presentación de trabajos de graduación de la Facultad de Humanidades. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que pueda ser sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



---

Dr. Cruz Aguilar Remberto  
DNI 19096768

**AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

**EXEMO MONS. DR. HÉCTOR MIGUEL CABREJOS VIDARTE, O.F.M.**

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Fundador y Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

**DRA. MARIANA GERALDINE SILVA BALAREZO**

Rectora de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

**DRA. ROMY DÍAZ FERNÁNDEZ**

Vicerrectora académica

**DRA. ENA CECILIA OBANDO PERALTA**

Vicerrectora de Investigación

**DR. HÉCTOR ISRAEL VELÁSQUEZ CUEVA**

Decano de la Facultad de Humanidades

**DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARIN**

Secretaria General

### **DEDICATORIA**

A mi esposa e hijos que en forma permanente me apoyaron con su aliento a culminar esta segunda especialidad.

A mi padre por su apoyo para realizarme como profesional y a mi madre que, desde el cielo, guía mi camino y mi superación en forma permanente.

El autor

### **AGRADECIMIENTO**

A Dios todo poderoso por mantenerme con salud y motivado para salir adelante en tiempo adversos.

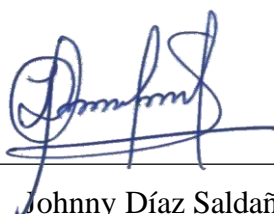
A mis maestros de la UCT que apoyaron durante este proceso formativo; en especial para el asesor que orientó el diseño y culminación de este trabajo académico.

El autor

## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Díaz Saldaña, Johnny con DNI 27376554, egresado del Programa de Estudios de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, doy fe que he seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Facultad de Humanidades, para la elaboración y sustentación del trabajo académico titulado: “LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA”, el cual consta de un total de 56 páginas y un total de cinco páginas en anexos.

Doy constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación, y declaro bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a mi autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de mi entera responsabilidad.



---

Johnny Díaz Saldaña

DNI 16738544

## ÍNDICE

PORTADA	
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD .....	i
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD .....	vi
ÍNDICE.....	vii
RESUMEN .....	viii
ABSTRACT.....	ix
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	10
1.1. Realidad problemática y formulación del problema .....	10
1.2. Formulación de objetivos .....	12
1.2.1. Objetivo general .....	12
1.2.2. Objetivos específicos.....	12
1.3. Justificación de la investigación .....	12
II. MARCO TEÓRICO .....	14
2.1. Antecedentes de la investigación.....	14
2.2. Referencial teórico.....	19
2.2.1. Comunidades profesionales de aprendizaje .....	19
2.2.2. Desempeño docente.....	26
2.2.3. Teorías científicas.....	36
2.2.3.1. Para las comunidades profesionales de aprendizaje.....	36
2.2.3.2. Para el desempeño docente.....	40
III. MÉTODOS .....	43
IV. CONCLUSIONES TEÓRICAS .....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
ANEXOS .....	52
Anexo 1: Matriz para título preliminar .....	52
Anexo 2: Matriz para trabajo con antecedentes .....	52
Anexo 3: Matriz de dominios, competencias y desempeños (MBDD) .....	53
Anexo 4: Captura de reporte de turnitin .....	56

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo académico es explicar cuál es el aporte de las comunidades profesionales de aprendizaje a la mejora del desempeño docente del nivel secundaria, teniendo en cuenta la descripción de los referentes teóricos de las comunidades profesionales de aprendizaje y del desempeño docente, así también su fundamentación por medio de teorías científicas sobre la temática de investigación. Este trabajo académico por su grado de abstracción corresponde al tipo de investigación básica y por su objetivo es una investigación descriptiva. Tomando en cuenta los antecedentes, el marco conceptual y las teorías científicas, se concluye que las comunidades profesionales de aprendizaje, aportan significativamente a la mejora del desempeño docente en el nivel secundario, permitiendo el diálogo reflexivo de su actuar pedagógico de manera analítica, crítica y permanente e impulsa el trabajo colaborativo y en equipo, convirtiéndose en una práctica innovadora, en donde, los docentes intercambian conocimientos, metodologías, logros, dificultades y buenas experiencias, lo que conlleva al enriquecimiento de su práctica pedagógica, al desarrollo de su profesionalidad, a una formación integral de los estudiantes y a la mejora continua de la calidad educativa. Por lo tanto, las CPA, es una estrategia fundamental en el fortalecimiento de las competencias docentes alineadas a los estándares y al Marco del Buen Desempeño Docente.

Palabras Claves: Comunidades, Profesionales, Aprendizaje, Desempeño.

## **ABSTRACT**

The aim of this academic work is to explain the contribution of professional learning communities to the improvement of teaching performance at secondary level, taking into account the description of the theoretical references of professional learning communities and teaching performance, as well as their basis by means of scientific theories on the subject of research. This academic work corresponds to the type of basic research because of its degree of abstraction and because of its objective it is a descriptive research. Taking into account the background, the conceptual framework and the scientific theories, it is concluded that professional learning communities contribute significantly to the improvement of teaching performance at secondary level, allowing reflective dialogue of their pedagogical action in an analytical, critical and permanent way and promotes collaborative and teamwork, It becomes an innovative practice, where teachers exchange knowledge, methodologies, achievements, difficulties and good experiences, which leads to the enrichment of their pedagogical practice, to the development of their professionalism, to a comprehensive training of students and to the continuous improvement of the quality of education. Therefore, CPAs are a fundamental strategy for strengthening teaching competences in line with the standards and the Framework for Good Teaching Performance.

**Keywords:** Communities, Professionals, Learning, Performance.

## I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Realidad problemática y formulación del problema

Las comunidades profesionales de aprendizaje hoy en día se han constituido en un pilar fundamental de consenso institucional para la innovación de nuestra práctica de enseñanza y trabajo docente basado en la colaboración (Martínez y Martino, 2017), dichas comunidades son concebidas como el conjunto de profesionales que tienen una visión en común, que construyen sus aprendizajes de manera colegiada y cuya misión es la mejora permanente de su práctica de enseñanza. Sigurðardóttir (como se citó en Morales y Morales, 2020).

En todo el mundo, el desempeño docente es uno de los elementos que influye en la calidad de la educación, y es esencial para lograr un mundo sustentable (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f.). por otra parte, el desempeño docente se define como el rendimiento de los maestros en relación a sus habilidades, competencias y habilidades que les permiten orientar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciando el dominio de ciertos roles y funciones para asumir y responder a la tarea (Martínez y Martino, 2017).

En el Contexto internacional, organismos como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea a través de sus diferentes estudios e investigaciones reconocen que el mundo en su conjunto está cambiando de manera acelerada y que los sistemas educativos a nivel mundial no han desplegado a ese mismo ritmo de cambios de nuestra sociedad planetaria, esto se evidencia en su forma de organización desfasada de nuestros centros educativos, el no acompañamiento sistemático e integral a la labor docente para que pueda enfrentar con éxito dichos cambios (UNESCO, 2021). Del mismo modo se ha constatado que muchos docentes tienen dificultades en la implementación de estrategias metodológicas y didácticas acordes a los procesos de enseñanza actual, de igual manera tienen limitaciones en el empleo de las TIC en sus actividades pedagógicas y en el desarrollo de acciones que promuevan la investigación e indagación (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2018).

Nuestro país, no es ajeno a esta problemática internacional, instituciones como el Ministerio de Educación (MINEDU), el Consejo Nacional de la Educación (CNE), el

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y el Foro Educativo, en sus diferentes estudios realizados, coinciden en afirmar que como docentes evidenciamos una poca identidad profesional, que nuestros paradigmas de enseñanza forman parte de la escuela tradicional, que se carece de estrategias que permita profesionalizar nuestra labor docente, que nuestra práctica pedagógica se vincula con una escuela que no fomenta el pensamiento crítico y reflexivo del conocimiento impartido, que es autoritaria y ajena a las características del estudiante y de su contexto (MINEDU, 2014). Por otra parte, en nuestro país la atención al desempeño de los docentes se focaliza a raíz de que existe una percepción de que los resultados de la evaluaciones PISA y ECE que se les aplica a los estudiantes es un indicador del desempeño docente, estas evaluaciones tanto nacionales como internacionales evidencia que en el Perú existe un progreso relativo año a año, pero que dicho crecimiento es insuficiente para alcanzar los estándares de calidad que se requiere para nuestra educación, situación que evidencia un inadecuado proceso de enseñanza por parte de los docentes (MINEDU, 2022).

Al igual que en otras regiones de nuestro país, en Cajamarca ocurre que según la Política Educativa Regional “Escuelas que generan desarrollo en la comunidad-Escuela DECO” implementada por la Dirección Regional de Educación, se ha podido determinar que la problemática que presenta el desempeño docente en el contexto internacional, nacional, y en nuestra región es similar, ya que se puede evidenciar un alto índice de inasistencia docente lo que evidencia el no compromiso con la educación y la poca identidad docente que tiene, por otra parte la gran cantidad de estudiantes desaprobados y que requieren recuperación ponen en evidencia que los docentes no hacen uso de estrategias metodológicas y didácticas adecuadas a las necesidades de los estudiantes y a las características del contexto, no fomentan la innovación e investigación en su práctica pedagógica, realizan un trabajo individualizado, los recursos TIC son mínimamente utilizado en su labor diaria ( Dirección Regional de educación (DRECAJ), 2019)

En ciertos centros educativos de sus provincias, es claro que muchos docentes no consideran las particularidades de los estudiantes y su contexto, en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje imperan el expositivismo docente, la evaluación tradicional, empleo inadecuado de la didáctica del área a su cargo, el limitado manejo de las

tecnologías de la información y de la comunicación, bajo nivel de investigación e innovación y el uso inadecuado de los materiales educativos; por otra parte, se puede constatar que no asumen con responsabilidad el trabajo colegiado y menos reflexionan de manera crítica sobre sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Basándose en lo anterior, se planteó el siguiente problema: ¿Cuál es el aporte de las comunidades profesionales de aprendizaje a la mejora del desempeño de los docentes del nivel secundario?

## **1.2. Formulación de objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

Explicar cuál es el aporte de las comunidades profesionales de aprendizaje a la mejora del desempeño de los docentes del nivel secundario.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Describir los referentes teóricos de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Describir los aspectos teóricos del desempeño docente.

Corroborar a través de teorías científicas la importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje para el desempeño docente.

## **1.3. Justificación de la investigación**

El presente trabajo académico de investigación surge de los constantes y múltiples cuestionamientos que se hace al desempeño docente, cuestionamientos relacionados a su práctica pedagógica y a la vinculación de estas prácticas con los resultados de aprendizaje, siendo pertinente describir y fundamentar científicamente la importancia que tiene la formación e implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje en la mejora de la praxis de enseñanza docente, lo que da a esta investigación una gran relevancia social, ya que permitirá un mejor desempeño y con ello aprendizajes de calidad. Del mismo modo, este estudio tiene un gran beneficio para

la comunidad educativa, debido a que se contará con información relevante al alcance de cualquier docente.

Teóricamente este estudio tiene gran importancia, ya que proporciona información teórica relevante y actualizada que define a las comunidades profesionales de aprendizaje, describe sus características, sus principios, sus subcategorías y sus condiciones estructurales y sociales; respecto al desempeño docentes se aporta información teórica sobre su etimología, definiciones, el Marco del Buen Desempeño Docente, sus categorías del desempeño docente; información que servirá de sustento y soporte para ampliar el bagaje cultural y pedagógico de los docentes, directivos, padres de familia, miembros de la comunidad y de todos los lectores en general.

Además, esta investigación a nivel metodológico evidencia un estricto y riguroso desarrollo de todos los procesos que demanda la investigación científica en la actualidad, constituyéndose como fuente primaria de consulta de vital importancia para otras futuras investigaciones que se realizarán relacionadas con la temática abordada o similares a los abordados en este trabajo académico. Para ello se ha utilizado los ficheros bibliográficos para sintetizar información proveniente de las fuentes consultadas de repositorios universitarios, de revistas científicas virtuales, de libros virtuales, de organizaciones científicas internacionales y nacionales, también se utilizó una matriz que nos permitió sintetizar información de los antecedentes empleados en este estudio.

Finalmente se puede afirmar que, en lo práctico, este estudio constituye una herramienta de suma utilidad para el investigador, debido a que los conocimientos adquiridos nos sirven para poderlos utilizar en nuevos proyectos y estudios de investigación en diversas temáticas, además permiten potencializar nuestro espíritu investigador e innovador de todos los docentes.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de la investigación.

Durante el estudio, se recurrió a fuentes de confianza, tales como tesis almacenadas en repositorios de diversas universidades y artículos científicos publicados en revistas indexadas, lo que permitió identificar datos pertinentes sobre los variables de la investigación actual.

En el escenario internacional, la investigación mixta, con diseño cuasi experimental de corte descriptivo exploratorio realizada por Aravena (2021), tuvo como objetivo evaluar prácticas de apoyo pedagógico para comprender su impacto en el desarrollo profesional de docentes de aula pertenecientes a establecimientos educacionales de la comuna de Temuco; utilizó rúbricas ideográficas y estandarizadas, observación y entrevistas para recolectar datos. Los resultados muestran que el apoyo pedagógico continuo a través de un enfoque formativo, colaborativo, crítico y participativo promueve el aprendizaje y el análisis de los grupos acerca de su praxis pedagógica.

En esta dirección, Maldonado (2021), en su estudio Comunidades de Aprendizaje: un camino hacia la transformación de la práctica educativa de la UDEEI en el nivel secundaria, utilizando como enfoque la investigación-acción, plantea la creación de espacios de diálogo reflexivo, en los cuales se movilicen diversos recursos que beneficien aprendizajes dinámicos y significativos en los estudiantes, con apoyo de toda la comunidad educativa. Se trabajó con una población de 11 docentes, 5 madres de familia y 21 estudiantes, como instrumentos de recolección de datos se empleó la observación, la entrevista y el cuestionario aplicados a docentes, padres de familia y estudiantes. Los resultados determinan que las CPA permiten hacer una reflexión permanente de nuestra práctica pedagógica diaria.

Por otro lado, Castillo (2020), realizó una investigación de métodos mixtos con enfoque socio crítico y propuso un diseño de intervención formativa que permite reflexionar sobre el trabajo pedagógico en el aula. Se llevó a cabo en una escuela de la ciudad de San Lorenzo, cuya población participante fue de trece profesores. Se usaron diferentes herramientas como son: el cuestionario con escala de Likert, grupo focal y encuesta; además el Alfa de Cronbach y estadística descriptiva. El análisis de los datos

cuantitativos y cualitativos llevó a la conclusión de que existen varias comunidades de aprendizaje en las que los profesores comparten experiencias sobre su labor docente e institucional.

Montoya (2020), en su estudio sobre caracterización de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la Institución Educa Félix Naranjo de San Diego, Samaná, Caldas, se centró en establecer diferencias entre los docentes que participan en Comunidades Profesionales de Aprendizaje y aquellos que no lo hacen. Realizó una investigación de tipo descriptivo y transversal, con la participación de 29 docentes, concluye afirmando que sí existe diferencia en relación a confianza, pensamiento crítico y compromiso de desarrollo profesional entre los docentes que participan en Comunidades Profesionales de aprendizaje con los que no lo hacen.

Por su parte Valdebenito (2020), en su trabajo de investigación de corte cualitativo, llevada a cabo mediante un estudio de caso y bajo la metodología comunicativa, se propuso analizar el proceso de transformación de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende-Valparaíso-Chile hacia una comunidad de aprendizaje, poniendo énfasis en la transferibilidad de las prácticas educativas exitosas. Utilizó como técnicas de recolección de datos la entrevista semiestructurada, relatos de la vida cotidiana, grupo de discusión, observaciones y apuntes de campo. Los hallazgos sugieren que el proceso de transformación en la escuela, sumado a la implementación de estas medidas, ha fortalecido el paradigma institucional de inclusión, fundamentado en una constante y crítica reflexión sobre la práctica pedagógica y la relación de la escuela con la comunidad, enfatizando el diálogo y la relación entre la escuela y la comunidad, destacando el diálogo y la comunicación como bases esenciales para mejorar los resultados académicos.

A nivel nacional, Condori (2022), concretó una investigación cualitativa con el objetivo de desarrollar una propuesta orientada a una comunidad profesional de aprendizaje (CAP destinada a potenciar el desempeño docente, se contó como población y muestra a trece profesores de enseñanza del nivel secundario, un director y un profesor experto en el tema de CPA; este estudio se enmarca en el paradigma socio crítico interpretativo, no experimental, transversal y descriptivo; las técnicas empleadas incluyeron la observación, la entrevista y el sondeo, en cuanto a los instrumentos

utilizados incluyeron el cuestionario de entrevista semiestructurada, la guía de observación y el cuestionario de encuesta. Los resultados muestran que los profesores realizan un trabajo individual sin reflexionar críticamente sobre su labor pedagógica en el aula. De ahí la necesidad de establecer comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia para mejorar el rendimiento pedagógico.

En este contexto, la tesis de Peralta (2022) se propuso determinar si las comunidades profesionales de aprendizaje mejoran el rendimiento de los profesores en el aula. Para ello, realizó una investigación aplicada con un diseño descriptivo transversal, de revisión sistémica basada en la experimentación, con una población de 61 artículos científicos de revistas indexadas y una muestra de 20 artículos científicos; se utilizaron tablas estructuradas de doble entrada para recopilar y procesar la información; La revisión sistemática mostró que el 35% de los investigadores afirmaron que las comunidades profesionales de aprendizaje tienden a mejorar el desempeño docente, mientras que el 30% afirmó que tienen un impacto significativo en la enseñanza y el 35% confirmó que desarrollan competencias para mejorar sus prácticas docentes.

Casihumán (2021), en su estudio, decide examinar el efecto de comunidades profesionales de aprendizaje en el ejercicio educativo de los maestros en la institución educativa de Andahuaylillas-Cusco. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista con preguntas abiertas como técnica para el regajo de la información, la muestra incluyó a 20 docentes y 12 administrativos del nivel secundario entre nombrados y contratados. Los resultados revelan que las comunidades de aprendizaje profesionales repercuten positivamente en la praxis educativa de los maestros, evidenciando estrecha relación entre el trabajo en equipo y el liderazgo transformacional. Así mismo, la reflexión oportuna sobre la praxis pedagógica de los maestros conlleva a superar las dificultades que se presentan en el día a día.

Chunga (2021), en su estudio sobre clima institucional y el desempeño docente, trató de determinar la relación entre ambos factores realizando un estudio de nivel básico, correlacional, con un diseño no experimental y transversal, cuya población y muestra fueron 33 profesores de una institución educativa, utilizando como método e instrumento de recogida de datos una encuesta y un cuestionario, respectivamente. Los resultados muestran que existe una fuerte correlación positiva entre el clima

institucional y el desempeño docente, ya que el valor del coeficiente de correlación Sig. obtenido es de 0,00, inferior a 0,05, y el coeficiente de correlación Rho Spearman es de 0,706, lo que permite establecer que un alto clima institucional está directamente relacionado con un mejor desempeño docente.

Guerra (2020), en su investigación cualitativa basada en el estudio de casos consideró como población y muestra a todo el personal docente y directivo de la institución educativa, y tiene como objetivo analizar las percepciones del personal de la administración escolar desde el punto de vista de la comunidad profesional de aprendizaje. Con el uso de métodos cualitativos como el Focus Group y la entrevista semiestructurada usando guiones de grupos focales y guiones de entrevista. Determinó que las instituciones educativas tienen responsabilidades compartidas, la gestión conjunta es limitada, pero se centran en el aprendizaje, la visión compartida y los valores de la institución educativa. En conclusión, las comunidades de aprendizaje profesional favorecen el trabajo de los maestros.

A nivel regional, Segura (2024), en su estudio sobre acompañamiento pedagógico y desempeño docente, buscó determinar el impacto de la asistencia pedagógica en el desempeño docente en instituciones públicas de la provincia de Jaén. Para ello empleó un enfoque cuantitativo con diseño correlacional, en una población de 40 docentes de educación básica regular; el recojo de la información se llevó a cabo mediante cuestionarios cuya validez y fiabilidad se comprobó a través de pruebas piloto y la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados muestran que la asistencia pedagógica ejerce un impacto significativo en el desarrollo profesional de los maestros presentando una correlación positiva y significativa ( $r = 0.817$ ,  $p = 0.000$ ).

Vera (2022), en su investigación tuvo como propósito establecer un vínculo entre clima organizacional y el desempeño docente, en una población y muestra no probabilística de 23 docentes; su trabajo se enmarca dentro del paradigma cuantitativo de tipo básica, con diseño no experimental, descriptivo correlacional. Como instrumentos se utilizó dos cuestionarios adaptados y validados por juicio de expertos confiables. Se utilizó la herramienta estadística alfa de Cronbach para la confiabilidad y la relación de Rho Spearman para el contraste hipotético. Los resultados del análisis estadístico mostraron la relación  $r = 0,806$  entre las variables. Esto define una relación directa e indica un alto

nivel de comunicación. Esto indica que una cultura bien organizada tiene un efecto positivo en el desempeño docente.

Díaz (2022), realizó una investigación correlacional-causal, en la cual se propuso determinar la influencia del liderazgo educativo en el desempeño docente, para ello se utilizó un diseño correlacional-causal, siendo su población de veinte profesores, empleó dos cuestionarios uno para cada variable. El análisis de los datos estadísticos encontró que el liderazgo educativo tuvo un efecto positivo en el desempeño docente ( $R^2 = 0.830$ ). Correlaciones y estadísticas significativas ( $p < .01$ ) determinan el desempeño docente. Finalmente concluye afirmando que un mejor liderazgo educativo propicia un mejor proceso educativo lo que determina la calidad de los servicios educativos porque el impacto es positivo.

Infantes y Flores (2021), en trabajo de investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre el ambiente institucional y el desempeño docente en centros educativos de la ciudad de San Miguel, tuvo como muestra a 62 docentes. Su investigación se basa en modelos cuantitativos, empleando como método el hipotético-deductivo, con diseño correlacional, de corte transversal.; usó como técnica la encuesta, la observación sistemática y como instrumento el cuestionario; el análisis estadístico de los datos recopilados reveló correlaciones positivas significativas entre estos factores ( $r = 0.585$ ), de esta forma, incide en el desempeño pedagógico del docente y en el desarrollo de aprendizajes de calidad para los estudiantes

Otra significativa aportación es la investigación realizado por Amador y Otiniano (2021), donde su objetivo era determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y la comunidad profesional de aprendizaje en las Instituciones Educativas de la UGEL Cajabamba, realizando para ello una investigación básica dentro del paradigma cuantitativo, de carácter correlacional, de alcance temporal transversal y orientada a la verificación, cuyo método fue el hipotético-deductivo. Se aplicó a una muestra de 40 docentes del ámbito urbano, para el recojo de la información usó el cuestionario de encuesta con escala Likert como instrumento y de cuyo análisis estadístico se obtuvo el coeficiente de correlación de Spearman igual a 0.789 y el p valor ( $\text{sig} = 0.000$ ) es inferior al nivel de significancia 0.05, lo que indica que existe una correlación positiva significativa entre estas variables.

## **2.2. Referencial teórico**

### **2.2.1. Comunidades profesionales de aprendizaje**

Entre las diversas definiciones identificadas sobre comunidades profesionales de aprendizaje, destacan los aportes de Malpica Basurto (2018), quien la define como un grupo de individuos de una institución que crecen juntos, compartiendo los resultados y dificultades de su trabajo profesional y enfocando todo su esfuerzo colectivo para alcanzar una meta común institucionalizada. En este sentido, Gairín Sallán (2015), en su libro sobre Comunidades de Práctica profesional, las considera una buena estrategia en la que se reúnen no solo personas con intereses, problemas y objetivos comunes, sino también personas que son capaces de desarrollar e intercambiar habilidades y crear nuevos conocimientos, superar retos y resolver sus propias situaciones conflictivas, convirtiéndolas en productos concretos.

En cuanto a la definición de comunidades profesionales de aprendizaje en el campo de la educación, Elboj et.al. (2006) las definen como una aspiración en la que todos los miembros de la comunidad educativa pueden actuar libremente sin verse limitados por las desigualdades que existen en la sociedad actual. Esto fomenta una cultura de autoorganización que permite el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje en toda la comunidad educativa.

Por otro lado, en la R.V.M. N° 186-2021, el MINEDU define a las comunidades profesionales de aprendizaje como un colectivo de docentes y directivos escolares que reflexionan críticamente sobre su quehacer pedagógico de manera permanente y colegiada y establecen un panorama compartido que favorece tanto el desarrollo de su profesionalidad como al desarrollo de sus habilidades académicas de los alumnos. Transformar la práctica pedagógica reflexiva, el trabajo colegiado y colaborativo y el liderazgo pedagógico compartido en la cultura organizacional de la escuela.

Otra definición relevante considera a las comunidades profesionales de aprendizaje como grupos organizados de educadores y directivos, que comparten una visión, misión y metas de transformación, estos equipos colaboran

activamente, intercambian experiencias, cuestionan prácticas, y comparten conocimientos sobre estrategias pedagógicas con el propósito de optimizar el aprendizaje de los estudiantes, a través de relaciones positivas, valores comunes, diálogo constante, trabajo en equipo y reflexión crítica, buscan responder a las necesidades educativas de los alumnos (MINEDU, 2022).

Desde un punto de vista terminológica, se distingue tres componentes esenciales: comunidades donde los docentes trabajan en equipo de manera colaborativa, manteniendo una comunicación constante enfocada en perfeccionar su praxis pedagógica; comunidades de aprendizaje, cuyo progreso se basa en un compromiso sólido con los objetivos educativos, el bienestar integral y el desempeño académico de los estudiantes; el mejor proceso de superación está fuertemente moldeado por el desarrollo del profesionalismo y profesionalidad, la indagación y los principios de eficaz enseñanza; y comunidades de aprendizaje profesional son espacios educativos que promueven un ambiente donde la experiencia es valorada y la evidencia se considera un instrumento útil, aunque no idealizado. En estos espacios, el diálogo y la retroalimentación se enfocan en perfeccionar la práctica profesional, siendo profunda, directa y rigurosa (Hargreaves y O’connor, 2018).

En ese mismo enfoque, Shirley Hord (2009), identifica en una comunidad profesional de aprendizaje tres elementos fundamentales: una comunidad conformada por personas que se agrupan con el propósito de participar en actividades relevantes que les permitan un aprendizaje profundo en conjunto con sus pares, estas interacciones están orientadas a construir significado y alcanzar metas comunes relacionadas con un tema específico; los profesionales de la educación, encargados de proporcionar un efectivo servicio educativo que permite a los estudiantes lograr un aprendizaje óptimo, estas personas evidencian un firme compromiso con su propio aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de dicho proceso; y el aprendizaje se refiere a la actividad a través de la cual educadores enriquecen sus conocimientos y competencias de manera ética.

Organizacionalmente, las comunidades profesionales de aprendizaje, puede ser vistas desde una triple dimensión: en la dimensión docente, las Comunidades

Profesionales de Aprendizaje (CPA) se entienden como un grupo de personas que comparten y analizan de forma crítica sus prácticas, promoviendo un proceso constante de reflexión, colaboración, inclusión y centrado en el aprendizaje de los estudiantes; considerando el enfoque orientada a la escuela, se define como una institución educativa dedicada a fomentar una cultura de aprendizaje conjunto y creativo, sustentada en valores y una visión compartida y; desde una perspectiva de comunidad escolar, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se conciben como una estrategia organizativa efectiva que motiva y fortalece a los docentes y demás integrantes de la comunidad para aprender y colaborar con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de sus miembros (Krichesky y Murillo, 2011)

Otra definición importante, es la que considera a una comunidad profesional de aprendizaje, como una estrategia para el desarrollo profesional, donde los docentes colaboran con el propósito de perfeccionar sus técnicas de enseñanza y evolucionar profesionalmente. Su finalidad principal es fortalecer los conocimientos, habilidades y la capacidad de trabajo conjunto de los profesores y generar un impacto significativo en el aprendizaje y los logros académicos de los estudiantes. En las sesiones formales, el análisis conjunto de las inquietudes relacionadas con los alumnos pone a estos en el centro de las problemáticas discutidas, promoviendo un proceso de indagación colaborativa entre los docentes para identificar las estrategias más efectivas que faciliten su avance académico (Leclerc y Laballe, 2013)

Cabe resaltar que una comunidad profesional de aprendizaje es un proceso dinámico y constante donde los maestros cooperan en ciclos sucesivos de reflexión compartida y aplicación de estrategias basadas en investigación, con el propósito de optimizar los logros educativos de los estudiantes. Es la colaboración y articulación de los educadores la que garantiza un efecto positivo en el desempeño académico de los alumnos (DuFour et al., 2016)

Sintetizando todas las definiciones mencionadas en este trabajo de investigación sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se afirma que es una estrategia fundamental en la actualidad para la mejora de los aprendizajes de

nuestros estudiantes y de la práctica pedagógica de los docentes. En ella, se comparten conocimientos, habilidades y experiencias pedagógicas vividas, se apunta hacia una meta, objetivos y visión de manera compartida, se reflexiona críticamente sobre el quehacer pedagógico diario, se trabaja en equipo de manera colaborativa, es decir, se desarrolla un trabajo colaborativo; debemos entender que el trabajo colaborativo se origina en el marco de una cultura laboral que promueve la conexión y alineación de objetivos comunes para alcanzar metas colectivas. En este contexto, la colaboración actúa como una herramienta clave para lograr propósitos compartidos, favoreciendo el desarrollo de actitudes, valores, creencias, habilidades prácticas y, a la vez, fortaleciendo la creación de escuelas concebidas como entornos de aprendizaje inclusivo para todos. En este escenario, no basta con expresar la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo; resulta indispensable establecer espacios concretos en la dinámica escolar que permitan a los equipos docentes disponer de tiempo para reflexionar de manera colectiva y analizar de manera crítica sus prácticas pedagógicas en profundidad (Molina y Sepúlveda, 2019).

Estás CPA se caracterizan porque: son equipos organizados de educadores que comparten una visión, misión y objetivos comunes orientados a la transformación educativa y de su práctica profesional, donde analizan, cuestionan, comparten experiencias y conocimientos relacionados con las prácticas pedagógicas, con el propósito de maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Este procedimiento se fundamenta en vínculos interpersonales positivos, valores compartidos, diálogo constructivo, trabajo en equipo y una constante reflexión crítica; afrontan retos comunes relacionados con el aprendizaje, promueven el intercambio de experiencias, su análisis crítico y la elaboración de propuestas pedagógicas y herramientas tecnológicas, en el marco de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y considerando diversos contextos educativos; se abordarán diferentes factores enfocados en reconocer las demandas y necesidades específicas de directivos y docentes, con el objetivo de garantizar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes y, se sustenta en la colaboración conjunta para promover y consolidar una cultura innovadora, enfocada en desarrollar estrategias pedagógicas que orienten y ofrezcan

retroalimentación a los estudiantes, atendiendo a sus necesidades específicas y al contexto en el que se desenvuelven (MINEDU, Orientaciones para el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CAP) en las Redes Educativas (RE) en el marco del servicio educativo a distancia, 2021).

El término comunidad profesional de aprendizaje, conforme a los planteamientos de Hord, posibilita la identificación de algunos atributos esenciales como: Durante el proceso de desarrollo educativo, se definen principios y valores compartidos sobre la forma en que debe estructurarse la educación. Se promueve un liderazgo en equipo, donde la autoridad, el poder y las decisiones se reparten entre los miembros de la comunidad educativa. Adicionalmente, se asegura la existencia de recursos y condiciones estructurales apropiadas, como el tiempo, los espacios y los materiales. Es esencial que haya relaciones positivas, definidas por el respeto recíproco, la atención y la confianza. Se fomenta el aprendizaje en grupo para detectar las necesidades de los alumnos, a través de la creación de estrategias que mejoren el trabajo de los expertos. Finalmente, se establecen procesos de evaluación entre compañeros para proporcionar comentarios tanto a nivel personal como grupal.

De hecho, las CPA para un adecuado funcionamiento dependen de ciertos fundamentos o principios estratégicos que aseguran su continuidad y fortalecimiento en el entorno educativo, los cuales se resumen en: Garantizar que los alumnos realmente aprendan, es decir, centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza, cuando los profesores asumen plenamente este compromiso, se producen profundos cambios en la organización educativa. Fomentar un trabajo colaborativo orientado a un propósito compartido, estas comunidades se diferencian por su enfoque estructurado, en el cual los docentes se reúnen para reflexionar y analizar estrategias que optimicen su labor, participando en un ciclo continuo de indagación que impulsa un aprendizaje colectivo significativo. Orientación al logro de metas, con énfasis en analizar los progresos alcanzados respecto a los objetivos propuestos en la planificación curricular, los equipos docentes participan en un proceso constante de identificación del nivel actual de rendimiento de los estudiantes, estableciendo metas precisas para elevar el nivel

de rendimiento, colaborando con estrategias para alcanzar estas metas y presentar evidencias periódicas (DuFour, 2004).

Es fundamental comprender que una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) es una entidad social que, al igual que cualquier organismo vivo, posee un ciclo de vida: se origina, se desarrolla y finalmente desaparece con la disolución de sus integrantes o de la estructura que la sostenía, similar a lo que ocurre con otros tipos de equipos de trabajo. En términos generales, las CPA atraviesan un proceso de formación y desarrollo que implica etapas o fases claramente definidas, siendo estas las siguientes: Etapa inicial o formativa, acá las personas impulsadas por el anhelo de compartir espacios para reflexionar sobre experiencias parecidas y explorar intereses compartidos, en esta etapa, predomina una comunicación franca y fluida de información, aunque aún no se han establecido roles específicos ni se han definido métodos estructurados de trabajo. Etapa de crecimiento: los integrantes buscan formas de compromiso más intensas, enfocándose en perfeccionar sus prácticas profesionales, realizan esfuerzos en la construcción de acuerdos sobre métodos de trabajo, distribución de roles y responsabilidades, además de establecer objetivos compartidos y procedimientos operativos; comienza a generarse un intercambio significativo de conocimientos. Fase de fortalecimiento: integrantes dedicados a su desarrollo profesional, trabajan de manera conjunta en actividades y tareas, empleando metodologías consensuadas y adaptándose a los cambios con la intención de avanzar continuamente, en esta etapa, los roles están claramente asignados con responsabilidades precisas, y el funcionamiento del grupo está incorporado en el quehacer diario. Los miembros alcanzan la capacidad de producir nuevo conocimiento (Gairín Sallán, 2015).

Determinantes estructurales de la CPA. Son factores que las instituciones educativas consideran como parte del proceso de comunicación, tales como el tiempo dedicado a reuniones y debates docentes, la proximidad física entre maestros y quienes dirigen la institución, funciones de dependencia recíproca entre docentes, delegación de autoridad a docentes por parte de las instituciones educativas y el establecimiento de estructuras de comunicación (Molina y Sepúlveda, 2019). Tomando como referencia este determinante, las medidas que deben tenerse en cuenta debido a las condiciones estructurales del CPA se

incluyen las siguientes: (a) participar en reuniones semanales, quincenales o mensuales de área o interáreas y en reuniones generales para discutir temas específicos de la práctica docente relacionados con los objetivos de aprendizaje; b) demostrar compromiso para que su equipo esté cohesionado en la planeación, implementación y evaluación curricular, reflexionando sobre los retos de su práctica docente y estableciendo vínculos sanos para desarrollar relaciones interpersonales; c) manifestar un compromiso mutuo con el desarrollo de la actuación profesional durante el diseño del plan de estudios y el seguimiento de las actividades de aprendizaje, promoviendo la tolerancia, el diálogo constructivo, así como la posibilidad de consensuar o disentir respecto a la práctica docente y los desafíos enfrentados; y d) evidenciar una interacción comunicativa efectiva, basada en el respeto mutuo y la confianza entre colegas. Este intercambio permite brindar apoyo sustentado en investigaciones y experiencias pedagógicas, además de recibir retroalimentación formativa que contribuya al fortalecimiento del desempeño profesional.

Por otra parte, Malpica Basurto (2018), detalla ciertos elementos interrelacionados de manera integral, que contribuyen a optimizar las prácticas pedagógicas, focalizar las acciones desarrolladas por las CPA y asegurar que la inversión en estas comunidades sea utilizada eficazmente por la institución para promover su mejora constante, estos componentes son: 1. Establecer el cambio como necesidad inmediata: Presentar balances respaldados con información cuantitativa y cualitativa, que permitan identificar de manera clara la diferencia entre las prácticas actuales y las que deberían implementarse. 2. Construir una Visión Común sobre los logros estudiantiles: Primero debemos alcanzar un acuerdo sólido sobre los criterios de desempeño y los métodos de evaluación. 3. Definir una visión compartida sobre la enseñanza de calidad: Antes de documentar prácticas pedagógicas destacadas, es fundamental consensuar sobre lo que es una enseñanza efectiva. 4. Organizar reuniones centradas en la práctica docente: Planificar y sostener espacios dedicados de manera exclusiva a la reflexión y análisis de las buenas prácticas pedagógicas y de acciones de mejora institucional. 5. Supervisión eficaz: Es fundamental establecer una supervisión que sea aceptada por maestros y otros actores educativos, que facilite sus funciones. Esta

supervisión debe ser constante, rigurosa y enfocada en potenciar la gestión pedagógica y la calidad de la enseñanza. 6. Crecimiento profesional: Es fundamental implementar un programa de formación continua que se enfoque prioritariamente en el contexto local, respondiendo a las necesidades específicas de cada individuo. Este programa debe caracterizarse por ser profundo, colaborativo y orientado hacia la optimización del desempeño profesional.

### **2.2.2. Desempeño docente**

En décadas pasadas, la mayor parte de las reformas impulsadas por los diferentes países resaltan la importancia de la función de los maestros en la mejora de la calidad educativa, no obstante, este reconocimiento casi siempre no se acompañaba de estrategias sistemáticas y exhaustivas que permitan a los maestros asumir las nuevas responsabilidades asignadas a ellos, participar de manera activa en los procesos de cambio y asumir una corresponsabilidad efectiva por los resultados de su labor. A pesar de la insistencia en la necesidad de formar maestros innovadores, capaces de investigar y sistematizar nuevos conocimientos, así como de operar en entornos complejos y utilizar eficazmente las TIC en su práctica pedagógica, las estrategias empleadas para su formación y crecimiento profesional suelen recurrir a enfoques decimonónicos, las cuales se centran principalmente en la capacitación continua y, en algunos casos, incorporan la evaluación de desempeño como una variante, sin promover cambios significativos que puedan potenciar su protagonismo en los nuevos contextos educativos (Robalino, 2005).

En lo que va del presente siglo, el término desempeño docente ha cobrado relevancia en debates internacionales sobre el impacto de los maestros en el rendimiento educativo de los estudiantes. También ocupa un lugar prioritario en las agendas de investigación educativa, tanto en estudios sobre la profesión docente como en aquellos relacionados con su formación y evaluación. Este resurgimiento del interés en el desempeño de los maestros ha surgido como resultado de las transformaciones en el debate sobre educación que ocurrieron al inicio de la última década (Consejo Nacional de Educación (CNE), 2011).

Este escenario se observa, tanto a nivel internacional como nacional, que el papel del profesorado ha ganado una importancia cada vez mayor en las agendas educativas de los diferentes países, consolidándose como un factor clave para mejorar los resultados educativos. En la región, se han conseguido progresos importantes, especialmente en la comprensión de que las transformaciones en el sector educativo no son factibles sin la implicación de profesores altamente formados y con un fuerte compromiso moral hacia el aprendizaje y la educación integral de los alumnos. Desde una visión más amplia, ha tomado fuerza la noción de las políticas docentes como decisiones fundamentales adoptadas por los Estados, a través de los Ministerios de Educación, con el objetivo de poner en marcha de manera sostenida estrategias y acciones duraderas a mediano y largo plazo que transformen los roles y las prácticas docentes. En este escenario, dichas estrategias buscan fortalecer una visión de los docentes como profesionales cuyo trabajo y desempeño constituyen un elemento esencial no solo para el fortalecimiento de los sistemas educativos, sino también para el progreso de los países (UNESCO, 2019).

Para tener una visión amplia de lo que es desempeño docente, consideramos de vital importancia encuadrarlo etimológicamente, desde este punto de vista, el término "desempeño" deriva de la palabra inglesa "perform" y significa llevar a cabo y completar una tarea determinada de la manera esperada. La forma en que se llevan a cabo estas tareas refleja las competencias básicas de una persona. El término tiene su origen en el ámbito de la gestión, donde se define como el comportamiento de la persona evaluada para lograr un determinado objetivo y representa la estrategia del individuo para alcanzar la meta deseada (Chiavenato, 2011).

Por otra parte, la docencia o profesión docente se entiende como una actividad intrínsecamente compleja, que demanda una práctica fundamentada en la reflexión crítica y autónoma frente al conocimiento necesario para actuar de manera eficaz. Este enfoque demanda que el maestro tome decisiones contextualizadas y apropiadas en función de las necesidades de su entorno. Asimismo, la labor docente se lleva a cabo dentro de una dinámica relacional que involucra tanto a los estudiantes como a sus colegas y a otros profesionales,

interacciones que impactan de manera significativa en el aprendizaje y en la buena marcha de la institución educativa. Desde este punto de vista, los docentes se convierten en agentes de transformación, consciente del impacto de sus palabras y acciones en la formación de sus estudiantes; además, su desempeño implica un trabajo colaborativo con otros profesionales para la planificación, evaluación y análisis pedagógico, finalmente, consideramos que es una tarea profundamente vinculada con un compromiso ético, que trasciende el ámbito individual y promueve la mejora colectiva en el ámbito educativo (MINEDU, 2014).

Otro aporte importante sobre lo que es docencia, lo encontramos en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, y la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, donde a la docencia se considera como una profesión con fuerte componente ético, orientada hacia objetivos sociales y caracterizada por una autonomía que permite a los maestros desempeñar su labor dentro del marco del sistema y la institución educativa. Además, esto conlleva una responsabilidad integral por el desarrollo del proceso educativo y los logros alcanzados por nuestros estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo.

Tomando en cuenta estas definiciones y la función de los maestros desde un enfoque tridimensional, que incluye su responsabilidad por el logro del aprendizaje de los estudiantes, su participación activa en la gestión educativa y su contribución a la elaboración e implementación de las políticas educativas, definimos al desempeño docente desde un enfoque holístico y renovado, como la capacidad para estimular competencias profesionales, su compromiso personal y su responsabilidad social, esto implica establecer conexiones significativas entre los elementos que influyen en la formación estudiantil, participar activamente en la gestión educativa, fomentar una cultura institucional basada en principios democráticos y contribuir al diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas tanto locales, regionales y nacionales. Todo ello con el objetivo de garantizar que los estudiantes adquieran fundamental conocimientos y habilidades para la vida (Robalino, 2005).

Por otra parte, el desempeño docente se comprende como el cumplimiento efectivo de las responsabilidades inherentes a su rol, influido por diversos factores

relacionados con él mismo, los estudiantes y el entorno en el que se desarrolla. Este desempeño se evidencia en distintas dimensiones: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y el propio docente, a través de un ejercicio constante de reflexión crítica. En síntesis, el desempeño docente abarca el conjunto de acciones que el educador lleva a cabo para cumplir su misión principal: la formación integral de niños y jóvenes bajo su responsabilidad (Montenegro, 2003).

De los dos aportes últimos, podemos afirmar que Robalino y Montenegro concuerdan sobre la eficacia de los profesores, al manifestar que depende no sólo de las situaciones relacionadas con el aprendizaje de los alumnos, sino también de su participación en el gobierno de la escuela y de la comunidad, de la aplicación de políticas educativas que promuevan el desarrollo social y pedagógico, y del aprendizaje de su profesión con sus colegas, descubriendo y aplicando estrategias y soluciones innovadoras para mejorar su práctica.

Desde un enfoque centrado en la ejecución de tareas, Avalos (2005) plantea una visión particular del desempeño docente al asociarlo directamente con el concepto de competencia. En este sentido, se considera competente a quien realiza las tareas que le corresponden de manera satisfactoria. Aplicado al ámbito educativo, este concepto se relaciona con la labor docente, entendida como una actividad orientada a promover cambios en los demás. Para que estos cambios sean significativos, el docente no solo debe poseer un sólido conocimiento sobre lo que enseña, sino también la habilidad para transmitirlo efectivamente. Esto lleva a concebir la competencia como la capacidad de responder adecuadamente a las exigencias profesionales, integrando saberes y habilidades. No se trata de una conducta específica, sino de una cualidad del desempeño docente que puede manifestarse en distintos niveles.

Considerando las características, cualidades y aptitudes fundamentales que los docentes deben poseer para desempeñar su labor de manera efectiva, Martínez et al, (2016), las agrupa en las siguientes dimensiones esenciales: 1. Un docente que comprende a sus estudiantes, entiende sus procesos de aprendizaje y define claramente lo que deben adquirir. 2. Un docente que planifica y evalúa el trabajo

educativo, llevando a cabo intervenciones didácticas adecuadas al contexto. 3. Un docente que se concibe como un profesional en constante desarrollo, comprometido con el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. 4. Un docente que asume con responsabilidad los aspectos legales y éticos de su profesión, velando por el bienestar integral de sus alumnos. 5. Un docente que contribuye al funcionamiento efectivo de la escuela, fortaleciendo la relación con la comunidad para garantizar el éxito escolar de todos los estudiantes.

Existe gran semejanza entre las dimensiones esenciales para desempeñar una labor docente efectiva planteadas por Martínez et al y la misión del profesor que se desprende de los documentos oficiales, donde se considera que el docente debe:

1. Aportar de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes, considerando todas las dimensiones que conforman su crecimiento humano.
2. Diseñar, implementar y valorar estrategias pedagógicas que garanticen el logro de los aprendizajes esperada por los estudiantes.
3. Desempeñar las funciones docentes dentro del respeto y cumplimiento de las normas de convivencia institucionales establecidas en la comunidad educativa.
4. Involucrarse de manera activa en la vida institucional y en otras instituciones educativas para fomentar la consolidación del Proyecto Educativo Institucional y así como de los proyectos educativos a nivel local, regional y nacional.
5. Cooperar estrechamente con familias, la comunidad y entidades estatales para garantizar una educación integral para los estudiantes.
6. Cumplir una función pública esencial orientada a garantizar el derecho de los estudiantes y la comunidad a recibir una educación de calidad, equitativa y pertinente (MINEDU, 2014)

Es así, como el desempeño docente se incorpora en la agenda política latinoamericana a inicios del presente siglo (S. XXI), por la crisis de identidad de los maestros con su carrera profesional y el desfase de los modelos neoliberales propios de la década de los 90, esta problemática a nivel internacional ha conllevado a muchos enfrentamientos, a posiciones polarizadas y a un incremento de producción literaria sobre el tema en cuestión. En nuestro país, esta realidad sobre el desempeño docente constituyó el núcleo de la política educativa, tanto así, que a fines del siglo pasado (XX), esta discusión pasó a ser la parte neurálgica de los diferentes diálogos educativos. Iniciándose una etapa de construcción de

políticas educativas diferentes a las ya existentes, cuyas características sobresalientes fueron la participación de los diversos actores de la sociedad peruana y el análisis crítico realizado en cada una de las mesas temáticas y de trabajo por parte de los participantes (CNE, 2011; Ureta et al., 2019).

En el Perú, el desempeño docente, es regulado por un marco normativo específico, dentro del cual destaca la Ley N° 28044, Ley General de Educación, y la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, ambas normas regulan de manera adecuada la labor docente y lo consideran como el actor fundamental en la mejora de la calidad educativa. Otro documento importante es el Proyecto Educativo Nacional-PEN 2036, en el cual se estipula el reto a la Ciudadanía Plena y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Vargas, 2022). Según el CNE, (2020), el PEN es conceptualizado como un instrumento de política pública que abarca todos los sectores y niveles de gobierno, con el objetivo de establecer directrices estratégicas tanto a mediano como a largo plazo. Su propósito es contribuir al cumplimiento de los objetivos fundamentales de la educación peruana, en el marco de una sociedad que fomente el ejercicio pleno de la ciudadanía, esto implica, tanto el desarrollo integral de cada individuo como la consolidación de una colectividad fundamentada en valores democráticos.

Para cumplir con los objetivos de este trabajo académico, nos vamos a centrar en la Orientación Estratégica 2 del PEN al 2036, la misma que está estrechamente vincula con el desempeño docente, en donde se considera la creciente complejidad de las tareas educativas y los retos que plantea un mundo en constante transformación, donde las tecnologías digitales, la información y las comunicaciones ocupan un rol primordial en la vida cotidiana, lo que nos demandan una constante renovación del quehacer docente. Esta renovación necesita enriquecerse mediante el diálogo con saberes especializados, que contribuyan a entender y abordar de manera efectiva los diversos procesos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes. Es este ejercicio profesional, el docente debe incluir: a. Mantener altas expectativas sobre las capacidades de cada estudiante y brindarles una atención diferenciada que responda a sus diversas necesidades; b. Analizar de manera crítica sus propias prácticas y creencias, adoptando una actitud proactiva para mantenerse actualizados en su desarrollo

profesional y fortalecer su formación de manera autónoma, promoviendo la colaboración con colegas tanto dentro como fuera de la institución educativa, y aprovechando las oportunidades de capacitación brindadas por el Estado y otras entidades; c. Reconocer la trascendencia del bienestar socioemocional y la formación ciudadana como componentes esenciales de la convivencia diaria, actuando como modelos de conducta ética, integridad y pensamiento crítico en su ejercicio docente; d. Ejercer de manera colegiada un juicio profesional fundamentado que permita adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo una reflexión constante y sistemática sobre las propias prácticas pedagógicas e impulsando su innovación continua; e. En el ejercicio de una práctica profesional ética, íntegra y responsable, las y los docentes deben fomentar relaciones basadas en altos niveles de confianza con los estudiantes, sus familias, las comunidades, los sectores productivos, las autoridades y sus colegas (CNE, 2020).

Como docentes, somos conscientes que se necesita una transformación profunda en nuestra praxis pedagógica, en los procesos de profesionalización del trabajo docente y en la valorización del conocimiento pedagógico de los maestros dentro de la sociedad. Estas situaciones han movilizadado a varios países en Latinoamérica a impulsar la creación de criterios de Buen Desempeño Docente o Marcos para la Buena Enseñanza, como primer paso en la elaboración de políticas públicas orientadas a fortificar nuestra profesión, lo que generó muchos problemas entre los gobiernos y el magisterio a nivel internacional. A diferencia de otros países de la región que también han implementado criterios de desempeño, en Perú, la creación y aprobación del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), no causó un conflicto significativo entre los maestros, esto podría ser debido a que las habilidades que conforman el marco se perciben como lo que un profesional debe conocer y ejecutar en un contexto específico en lugar de utilizarse para medir la diferencia entre el desempeño actual del docente y el nivel necesario para ser considerado competente (MINEDU, 2014; Cuenca, 2020).

El MBDD, aprobado con Resolución Ministerial 0547-2012-ED, representa un consenso técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad respecto a las competencias que se espera que los maestros adquieran y desarrollen a lo largo de

su carrera profesional, en base a este Marco, se diseñan e implementan las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente en todo el país; El Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una docencia de calidad y que son esenciales para todos los docentes de Educación Básica en el país. Está compuesto por cuatro dominios, nueve competencias y cuarenta desempeños. Se entiende dominio al conjunto de acciones profesionales en el campo de la educación que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Las competencias, por su parte, se definen como la capacidad de resolver problemas y alcanzar objetivos, más allá de la simple aplicación de conocimientos. Finalmente, los desempeños se entienden como las acciones observables del docente, que pueden ser descritas y evaluadas, y que reflejan sus habilidades (Cuenca, 2020).

Una vez definidos los dominios, las competencias y los desempeños que deben considerarse en las evaluaciones de los docentes, y elaborado el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), el Ministerio de Educación (MINEDU), a través de la Resolución Viceministerial N° 005-2020-MINEDU, aprobó las disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales consideradas en el MBDD, las mismas que se desarrollan progresivamente y se establece tres niveles diferenciados en su desarrollo (I, II y III) que describen cómo la práctica del docente en ejercicio se complejiza progresivamente en los diferentes ámbitos de su quehacer profesional. Esta normativa tiene como finalidad proporcionar un respaldo legal para implementar políticas educativas dirigidas al desarrollo profesional de los docentes en servicio, la elaboración de instrumentos de evaluación docente y la definición de criterios para el reconocimiento profesional, asegurando tanto la continuidad como el progreso en el desempeño docente. Los estándares tienen un propósito dual y complementario: primero, fomentar la reflexión individual y colectiva de los docentes sobre su práctica pedagógica, promoviendo un aprendizaje continuo y progresivo en niveles de mayor complejidad; y segundo, guiar los diversos servicios vinculados a la política de desarrollo docente. Estos incluyen la formación inicial y en servicio, la evaluación del desempeño docente y el

reconocimiento profesional, asegurando una lógica de continuidad y diferenciación en el fortalecimiento de las competencias profesionales del magisterio (Resolución Viceministerial N° 005-2020-MINEDU, 2020).

Todo este marco normativo, permitió la realización de las diferentes evaluaciones del desempeño docente que hoy en día se vienen implementando de manera progresiva en nuestro país. Si la labor docente se concibe como un proceso en el que los maestros integran sus capacidades profesionales, atributos personales y responsabilidades sociales para generar interacciones relevantes entre los diversos factores que impactan en la educación de los estudiantes, esto implica su participación activa en la gestión educativa, el impulso de una cultura institucional democrática, así como su contribución en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas a nivel local, regional y nacional, con el objetivo de potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias y habilidades esenciales para la vida en sus estudiantes; entonces la evaluación del desempeño docente se entiende como un procedimiento sistemático de recopilación de información auténtica, objetiva y confiable, que facilita la valoración del nivel de cumplimiento de las funciones y responsabilidades asociadas al rol del docente, así como los logros obtenidos con los estudiantes y en las áreas de desempeño asignadas (Rizo, 2005); La Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944) establece que la evaluación de desempeño tiene como objetivo verificar el nivel de desarrollo de las competencias y desempeños del docente en el aula, la institución educativa y la comunidad y detectar las necesidades de formación en servicio del docente con el propósito de proporcionarle el soporte necesario para la mejora de su práctica pedagógica. Esta evaluación se fundamenta en los dominios, competencias, desempeños y estándares en progresión definidos por el Ministerio de Educación para el buen desempeño docente.

En el Perú, es a partir del 2001, que se empieza hablar de desempeño docente desde dos enfoques principales: El primero, una narrativa que resalta la importancia del trabajo de los docentes y su contribución para el desarrollo social y, el segundo, una visión centrada en la meritocracia como un mecanismo clave para impulsar dicho progreso, destacando la necesidad de generar acuerdos en torno a los estándares de desempeño óptimo que deben alcanzar los maestros. En

esto contexto, se llevaron a cabo una serie de evaluaciones docentes, las mismas que podemos agruparlos en tres etapas: La primera etapa, desde el 2001, a través del Decreto Supremo 065-2001-ED, el Ministerio de Educación (MINEDU) estableció las bases para la realización de un concurso público destinado al nombramiento de plazas docentes. Este proceso, llevado a cabo en 2002, representó un avance significativo en las políticas relacionadas con la profesión docente, al incorporar criterios meritocráticos y participativos en la evaluación de su desempeño. No obstante, su implementación tuvo lugar en un contexto de alta conflictividad entre el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) y el MINEDU. La segunda fase comenzó en 2006, cuando el MINEDU, a través del D.S N° 025-2006-ED, aprobó una evaluación censal para maestros de Educación Básica Regular con el propósito de establecer una base para la elaboración de programas de formación, a pesar de que estaba programado para diciembre de ese año, se llevó a cabo en 2007 con escasa participación docente (40%) y fue suspendida debido a disputas con los maestros y críticas de expertos que alertaron acerca de los peligros de dar prioridad a la velocidad e improvisación por encima de un enfoque de evaluación más planificada. En el 2014 comenzó la tercera y actual fase de la política de evaluación docente, caracterizada por una alta participación de los maestros y un bajo nivel de conflicto, a diferencia de las etapas previas, esto fue posible gracias a la aprobación de la Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944) en 2012, que permitió reorganizar los procesos de evaluación. Las evaluaciones están a cargo de la Dirección de Evaluación Docente (DIED), parte de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGED) del Ministerio de Educación, y cuentan con el respaldo de profesionales de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), reconocida por su labor en la evaluación del rendimiento estudiantil (Cuenca, 2020).

La Ley de Reforma magisterial, considera cuatro evaluaciones: Evaluación para el ingreso a la Carrera Pública magisterial, llamada de nombramiento, permite que los maestros logren una plaza en el sector público, se realiza en dos fases: una nacional a cargo del MINEDU y la otra es la descentralizada a cargo de las II.EE. y/o UGEL; Evaluación para el desempeño docente, es obligatoria,

formativa y proporciona información sobre el nivel de progreso de sus competencias y desempeños, su implementación se viene realizando de manera progresiva y por niveles educativos; la evaluación de ascenso en la CPM dirigida a docentes ubicados entre la primera y la séptima escala magisterial, fomenta su ubicación en las diferentes escalas según le corresponda y una mejora de beneficios económicos y; la evaluación de acceso a cargos directivos, llámese directores y subdirectores de I.EE., cargos directivos de DRE y UGEL, cada cargo con sus respectivas individualidades. Cabe precisar, en cuanto a la evaluación del desempeño, se ha realizado considerando dos objetivos principales: evaluar el nivel de competencias y prácticas pedagógicas de los docentes con aula a cargo, según los criterios del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), e identificar sus necesidades de capacitación para ofrecerles el soporte necesario; dicha evaluación solamente se ha realizado en el nivel inicial en sus dos tramos: 2017 (docentes de las escalas 3, 4 5 6) y 2018 (docentes de las escalas 1 y 2). Estos resultados permiten a los docentes analizar y mejorar su labor educativa, y a los encargados de su formación, reconocer, fortalezas y aspectos a perfeccionar, además se ha implementado de manera trienal, es decir, primero se hizo una evaluación ordinaria (primer año), una primera evaluación extraordinaria (segundo año) y una segunda evaluación extraordinaria (tercer año) (MINEDU, 2019).

### **2.2.3. Teorías científicas**

#### **2.2.3.1. Para las comunidades profesionales de aprendizaje**

La teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb. Esta teoría resalta la importancia de la experiencia en el aprendizaje, entendiendo este último como un proceso en el que construimos conocimientos al reflexionar y dar significado a nuestras vivencias. Kolb plantea que un aprendizaje efectivo requiere transitar idealmente por un proceso compuesto de cuatro etapas: 1) Vivir una experiencia concreta que genera conocimiento a partir de la acción; 2) Reflexionar sobre lo sucedido, conectando las acciones realizadas con los resultados obtenidos (observación reflexiva); 3) Elaborar principios o generalizaciones

derivados de las reflexiones, los cuales se aplican a contextos más amplios que la experiencia original (conceptualización abstracta); y 4) Aplicar estos principios en nuevas situaciones prácticas, poniendo a prueba las conclusiones obtenidas. Dado que los procesos de aprendizaje en las CPA deben estar necesariamente relacionados con lo concreto, con la aplicación de lo aprendido en el trabajo diario, el enfoque del aprendizaje experiencial puede servir como modelo óptimo para comprender el proceso por el que aprendemos y para aplicar lo aprendido en la práctica dentro de una CPA (Kolb, 1984).

La Teoría del Aprendizaje Dialógico (Paulo Freire), sustenta a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, sostiene que el aprendizaje surge de las interacciones enriquecedoras entre los miembros de la comunidad educativa y su entorno sociocultural. Estas interacciones favorecen la construcción colectiva del conocimiento, que luego es internalizado de manera individual, transitando desde un plano intersubjetivo, donde las ideas se comparten y nutren mutuamente, hacia un plano intrasubjetivo, en el que cada individuo adapta y transforma este conocimiento según su contexto y experiencia. Este enfoque destaca al diálogo y la colaboración como pilares esenciales del aprendizaje. Además, esta teoría afirma que el aprendizaje no solo requiere un número significativo y diverso de interacciones, sino que estas deben sustentarse en un diálogo igualitario, libre de relaciones de poder, lo que implica reconocer que todas las personas tienen conocimientos valiosos que aportar, destacando así la inteligencia cultural inherente a cada individuo como un recurso indispensable para el aprendizaje colectivo (Ortiz, 2014).

Teoría del Aprendizaje Situado, fue ideado por el antropólogo social Jean Lave y el científico informático Etienne Wenger, quienes consideran al aprendizaje no como un proceso individual, sino como un proceso social, es decir, como una construcción social, que se lleva a cabo en contextos sociales y culturales que incluyen a la familia, la escuela y otras situaciones de aprendizaje; este cambio en la unidad de análisis,

desde el contexto de los individuos al contexto de la comunidad, conduce a un cambio en el que se entiende el aprendizaje como el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad y llegar a tener habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso, desde esta óptica, el aprendizaje supone la participación en una comunidad y deja de ser considerado como la adquisición de conocimientos por individuos para ser reconocido como un proceso de participación social, este proceso se denomina de participación periférica legítima, puesto que el nuevo participante, que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, por ello, asumirá una nueva identidad (Lave y Wenger, 2017)

La teoría sociocultural, desarrollada por Lev Vygotsky, un psicólogo ruso de la década de 1920, también llamada teoría histórico-cultural, plantea que el aprendizaje es un proceso dinámico en el que las personas construyen su conocimiento mediante la interacción con su entorno y con otros individuos. Desde esta perspectiva, tanto el aprendizaje como el desarrollo cognitivo están profundamente influenciados por los contextos sociales y culturales en los que el individuo participa activamente. A diferencia de las teorías conductistas y cognitivas, que enfatizan el aprendizaje individual, Vygotsky destaca la relevancia de la interacción social y el papel de los demás como facilitadores en el proceso de aprendizaje. Dentro del enfoque constructivista propuesto por Vygotsky, la zona de desarrollo próximo (ZDP) constituye un concepto fundamental. Este se define como el espacio que existe entre las habilidades que un individuo puede ejecutar de manera autónoma y aquellas que puede desarrollar con la asistencia de un mediador más capacitado, como un maestro, un compañero o herramientas tecnológicas (Vygotski, 2009)

Las comunidades de práctica se crean con el objetivo de impulsar la colaboración en el aprendizaje y la implicación de los educadores. Estas facilitan el intercambio de experiencias entre sus integrantes, lo que a su vez favorece el crecimiento profesional y el aprendizaje mutuo. El saber

obtenido a lo largo del proceso de construcción conjunta de conocimientos es una cualidad fundamental de esta práctica comunitaria (Krichesky, 2013).

La Teoría de la Eficacia Colectiva de Bandura tiene sus antecedentes en la década de 1970, cuando el psicólogo Albert Bandura observó que la confianza colectiva en las habilidades de un grupo estaba relacionada al mayor éxito. Bandura argumenta que cuando los docentes tienen fe en su capacidad conjunta para influir en los resultados académicos de los estudiantes, se alcanzan niveles superiores de desempeño escolar. En términos generales, se ha evidenciado que el discurso de estos grupos está más orientado a lograr un aprendizaje auténtico en los estudiantes que a cumplir con requisitos o tareas específicas, además sostiene que el aprendizaje de los estudiantes es el resultado de las acciones o de la falta de acciones realizadas en la escuela, por esta razón, los equipos docentes centran gran parte de su atención en abordar de manera colectiva los problemas relacionados con su práctica educativa. Es fundamental que los líderes escolares ayuden a los docentes a reconocer la relación entre sus acciones colectivas y los logros de los estudiantes. Los líderes deben crear un entorno de enseñanza basado en la evidencia y la colaboración, sin que este sea amenazante para los equipos. Además, es crucial que movilicen conversaciones que permitan a los docentes identificar cómo recolectar evidencia de su trabajo diario, evaluar el impacto de sus prácticas con esa evidencia y ajustar sus enfoques cuando no se vean mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Donohoo et al., 2018).

En este contexto, la habilidad de los docentes para reflexionar es esencial para el aprendizaje colaborativo y, por lo tanto, para el establecimiento de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. El aprendizaje en equipo de por parte del profesorado supera el individualismo profesional irrelevante y transforma las prácticas en juicios colectivos. El aprendizaje colectivo es, pues, un proceso continuo de reflexión y acción, caracterizado por formular preguntas, recibir

retroalimentación, experimentar, reflexionar sobre los resultados, discutir los efectos de acciones pedagógicas inesperadas e integrar las percepciones de la teoría y la práctica y viceversa (Bolívar, 2007).

### **2.2.3.2. Para el desempeño docente.**

La Teoría del Rasgo de personalidad, planteada por el Psicólogo estadounidense Gordon Allport, describe los rasgos como características internas de la personalidad, relativamente estables, que influyen en el comportamiento, estos pueden ser físicos, psicológicos o sociales, y su intensidad varía según el individuo. Se clasifican en tres niveles: los cardinales, muy influyentes, pero poco comunes; los centrales, más frecuentes y esenciales en la personalidad; y los secundarios, menos visibles, específicos a situaciones y cambiantes según el contexto (Draper, 2023). Considerando dichos planteamientos, podemos afirmar que el liderazgo es una habilidad única que se desarrolla de forma natural en un determinado grupo de personas, afirmamos que los líderes no pueden someterse a una formación en liderazgo, pueden ser entrenados en comportamientos que les permiten hacerlo (Marichal et al., 2019).

Teoría Conductual del Liderazgo (Wundt), desde este enfoque teórico, se llevaron a cabo investigaciones en dos líneas principales. Una de ellas analizó las particularidades del rol directivo, explorando las actividades, responsabilidades y la organización del tiempo de quienes lideran. La otra línea abordó las prácticas que distinguen a los líderes efectivos. Como resultado, se desarrollaron diversas tipologías de estilos de liderazgo y se identificaron acciones clave asociadas a una dirección efectiva, considerando el liderazgo autoritario, democrático y “laissez faire” (Murillo, 2006).

La Teoría de la Contingencia, sostiene que la presencia de ciertos atributos o conductas no asegura la conformación de un líder. En este sentido, este enfoque desafía las ideas tradicionales al proponer que todas las circunstancias demandan liderazgo. Es así como surge la perspectiva contingente o adaptativa, que considera el liderazgo efectivo como

dependiente de las condiciones específicas. Según esta visión, quienes aspiran a liderar deben tener la capacidad de identificar rápidamente las particularidades de cada situación y elegir el enfoque más adecuado para gestionarla. Este marco conceptual no promueve un único modelo de liderazgo, sino uno flexible que se adapte al entorno y genere resultados positivos. Además, enfatiza la interacción entre quien lidera y sus colaboradores, destacando cómo esta relación impacta en los procesos de aprendizaje mutuo (García, 2015).

La teoría emergente aborda el liderazgo de tipo transformador, que ocurre cuando quienes lideran generan un cambio significativo en sus colaboradores, esto implica que los seguidores reconocen tanto el valor de su rol dentro de la organización como el impacto en su propio crecimiento personal. Este liderazgo se orienta hacia un desempeño que beneficia no solo a la institución, sino también a los intereses individuales de quienes participan; de acuerdo con esta perspectiva, el liderazgo transformacional se fundamenta en cuatro pilares: una influencia basada en valores sólidos y ejemplares, una capacidad para inspirar y motivar, el estímulo del pensamiento crítico y creativo, y la atención personalizada a las necesidades y potencial de cada integrante (García, 2015).

Sin embargo, estudios posteriores, en particular los de Weber (1971) y Klitgaard y Hall (1974), pudieron refutar las pruebas del informe Coleman y constatar que las instituciones educativas sí influyen en el aprendizaje de los alumnos. Basándose en una muestra de escuelas que alcanzaron niveles aceptables de eficacia, identificaron características organizativas de las escuelas como la enseñanza individualizada, la preparación del profesorado para el aprendizaje de la lectura, una cultura de evaluación del progreso de los alumnos, la presencia de altas expectativas del profesorado respecto al rendimiento académico y la frecuente participación del liderazgo docente (Báez, 1994).

Otro aspecto en lo que sustentamos el desempeño docente es la Escuela Eficaz, término utilizado en 1985 por Miller, para referirse a investigaciones que van más allá de confirmar lo evidente, centrándose en aspectos esenciales como la mejora de la calidad en los estudios empíricos y el análisis de los procesos de transformación educativa y organizativa. Estas investigaciones asocian un mejor desempeño académico con factores como las altas expectativas de los docentes, la adaptabilidad en las dinámicas de trabajo y las actividades pedagógicas, los sistemas de valoración del aprendizaje, la participación activa del director en el proceso educativo y la colaboración de las familias en la vida escolar. Además, surgen elementos destacados como el balance entre la independencia del docente y el trabajo colaborativo, reflejado en la constante interacción formal e informal para intercambiar opiniones y realizar observaciones mutuas (Báez, 1994).

El enfoque de las escuelas eficaces ha impulsado una línea de investigación sustentada en evidencias que destacan el impacto de los centros educativos en la mejora de los aprendizajes, estas evidencias se recogen en una serie de contextos, escuelas y aulas, y su impacto se analiza en comparación con otras escuelas. La idea es que los datos analizados puedan utilizarse para ayudar a los responsables educativos a tomar decisiones sobre el cambio en sus centros basándose en sus procesos internos y en las fuerzas externas. El desarrollo muestra que el rendimiento de los profesores influye en la enseñanza. Este rendimiento es un conjunto de prácticas eficaces que hacen de las intervenciones docentes un medio de desarrollo de la capacidad interna en relación con las políticas públicas y las presiones normativas.

### III. MÉTODOS

El presente trabajo académico según el grado de abstracción corresponde al tipo de investigación básica o también denominada investigación pura, porque tiene como finalidad ser el soporte teórico para futuras investigaciones, mas no busca la solución de ninguna dificultad inmediata (González, 2021). Considerando los aportes de Pimienta y De la Orden (2012), nuestra investigación es básica, porque busca incrementar los conocimientos relacionados con las CPA y su contribución con el desempeño docente, descartando sus implicancias prácticas.

Según su objetivo y teniendo en cuenta los planteamientos realizado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el trabajo académico realizado, se enmarca en el campo de la investigación descriptiva, considerando a las comunidades profesionales de aprendizaje y al desempeño docente como componentes de este estudio, recolectando, organizando y sistematizando información verídica en cada componente, información que permitió analizarlas, definir las, caracterizarlas y determinar su contribución del primero sobre el segundo componente. Otro aspecto a destacar en este trabajo académico es que, al no considerarse variables de estudio, no existe un control sobre lo estudiado, nos limitamos al recojo, a su análisis y sistematización de la información acorde con nuestro aspecto teórico que se constituye como sustento de este estudio (Guevara et.al., 2020).

#### IV. CONCLUSIONES TEÓRICAS

Finalizada esta investigación y realizado el análisis respectivo del referencial teórico de las comunidades profesionales de aprendizaje y su contribución a la mejora del desempeño de los docentes del nivel secundario, se llega a concluir que:

Las comunidades profesionales de aprendizaje, aportan significativamente a la mejora del desarrollo docente en el nivel secundario, permitiendo el diálogo reflexivo de su actuar pedagógico de manera analítica, crítica y permanente e impulsa el trabajo colaborativo y en equipo, convirtiéndose en una práctica innovadora, en donde, los docentes intercambian conocimientos, metodologías, logros, dificultades y buenas experiencias, lo que conlleva al enriquecimiento de su práctica pedagógica, al desarrollo de su profesionalidad, a una formación integral de los estudiantes y a la mejora continua de la calidad educativa. Por lo tanto, las CPA, es una estrategia fundamental en el fortalecimiento de las competencias docentes alineadas a los estándares y al Marco del Buen Desempeño Docente.

Los fundamentos teóricos de CPA proporcionan una base esencial para entender cómo estas estructuras de colaboración fomentan el crecimiento profesional de los maestros y la optimización de la práctica pedagógica. Ya que generan un ambiente en el cual los maestros comparten vivencias, saberes, estrategias pedagógicas, examinan de manera crítica sus métodos y adquieren capacidades para afrontar los retos de la enseñanza. Así pues, en lugar de ser un centro de reunión, son comunidades de práctica que fortalecen la identidad profesional y promueven una cultura de innovación, reflexión y perfeccionamiento constante. En este contexto, las CPA son una estrategia esencial para el desarrollo de habilidades pedagógicas y una herramienta para potenciar la calidad educativa.

Los principios teóricos del desempeño académico nos permiten comprender que la calidad de la enseñanza se fundamenta en varios factores esenciales, como una organización eficaz, la administración adecuada del aula, habilidades pedagógicas, la implementación de estrategias pedagógicas, el compromiso con el crecimiento profesional permanente y la reflexión sobre la práctica de manera constante. Así pues, sostenemos que el desempeño docente no solo incluye competencias pedagógicas, sino también la capacidad para ajustarse a las demandas variables de los alumnos y del entorno. Estas aportaciones teóricas ofrecen una guía exacta para establecer y evaluar el rendimiento, promoviendo criterios de calidad

acorde al Marco del Buen Desempeño Docente y que contribuyan a mejorar su trabajo docente.

Las teorías científicas respaldan la importancia de las CPA en el desempeño docente, resaltando la importancia de la interacción y la reflexión. La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb subraya que los docentes obtienen saberes eficaces al meditar sobre su práctica y aplicar dicho aprendizaje en el salón de clases. Por su parte, tanto la teoría dialógica como la de la acción comunicativa sostienen que el diálogo y la comunicación asertiva promueven la comprensión grupal y la búsqueda de soluciones conjuntas, lo cual potencia la colaboración y el compromiso profesional. De acuerdo con la teoría del rasgo, las CPA promueven el desarrollo de características individuales como la flexibilidad y el liderazgo, esenciales para su desempeño. Finalmente, el constructivismo enfatiza que el conocimiento se construye en conjunto y en comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador Medina, P. S., y Otiniano Arenas, T. (2021). *Liderazgo pedagógico y comunidad profesional de aprendizaje en las Instituciones Educativas públicas de Ugel Cajabamba 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio.uct.edu.pe [https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/2146/1/018200687A\\_018200597B\\_M\\_2022.pdf](https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/2146/1/018200687A_018200597B_M_2022.pdf)
- Aravena Kenigs, O. A. (2021). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente. doctorado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura, Extremadura]. Dehesa-Repositorio Institucional UE <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207307>
- Avalos, B. (2005). *Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes*. <https://es.scribd.com/document/642080360/Las-Instituciones-Formadoras-de-Docentes-y-las-Claves-para-Formar-Buenos-Docentes>
- Báez de la Fe, B. (1994). *El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educativa*, Revista Iberoamericana de Eduación. 4(). <file:///C:/Users/UGEL/Downloads/aviseras,+435.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. REICE, 5(4), <file:///C:/Users/UGEL/Downloads/Dialnet->
- Carmen Elboj, S., Aguadé, I. P., y Carol, M. S. (2006). *Comunidades de aprendizaje Transformar la educación* (5ª edición ed.). Imprimeix. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Casihumán Laura, A. (2021).. *las comunidades profesionales de aprendizaje y sus repercusiones en la práctica educativa de los docentes de una institución educativa de andahuaylillas*. [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio.uarm.pe <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b80ca88f-f5a3-40dc-ab3c-5a218d8af00e/content>
- Castillo Ramírez, Á. I. (2020). *Comunidades de Aprendizaje para Mejorar la Práctica Docente*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio.pucese.edu. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2400>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México, México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. [https://www.academia.edu/40633355/Chiavenato\\_Administracion\\_de\\_Recursos\\_H](https://www.academia.edu/40633355/Chiavenato_Administracion_de_Recursos_H)

- Chunga Saavedra, G. L. (2021). *El clima institucional y su relación con el desempeño docente del nivel secundaria de la Institución Educativa Ignacio Escudero – San Jacinto – Sullana - 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Piura]. Repositorio.unp.pe <http://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/3005>
- Condori Gutierrez, J. L. (2022). *Comunidad profesional de aprendizaje para la mejora del desempeño docente en una institución educativa de secundaria del distrito de San Antonio - Huarochirí*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio.usil.edu.pe. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12404>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Fundación SM. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2057645/Hacia%20una%20propuesta%20de%20criterios%20de%20buen%20desempe%C3%B1o%20docente.pdf.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto educativo Nacional. PEN 2036*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Cuenca, R. (2020). *La Evaluación Docente en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/902e1e98-8ccb-4352-ad7c-3e75b09ece8c/content>
- Díaz Castillo, O. G. (2022). *Liderazgo pedagógico en el desempeño docente de una institución educativa de Cajamarca, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César vallejo]. repositorio.ucv.edu.pe. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/85917>
- Dirección Regional de educación (DRECAJ). (2019). *Política educativa regional Cajamarca "Escuelas que generan desarrollo en la comunidad-Escuela DECO"*. Cajamarca.
- Dirección Regional de Educación Cajamarca (DRECAJ). (2019). *Política Educativa Regional Cajamarca "Escuelas que generan desarrollo en la comunidad-Escuela DECO"*. <https://drive.google.com/file/d/1tIzQyXtCfrqNijMbzhxRPd-oFon5o8t9/view>
- Donohoo, J., Hattie, J., y Eells, R. (2018). *The power of collective efficacy*. Dirección y liderazgo. 75(6). [https://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1111:el-poder-de-la-eficacia-colectiva&catid=13&Itemid=291](https://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1111:el-poder-de-la-eficacia-colectiva&catid=13&Itemid=291)
- Draper, C. (2023). *Allport y su conocida teoría de rasgos de personalidad*. NeuroClass, 1-8. <https://neuro-class.com/allport-y-rasgos-de-personalidad/>
- DuFour, R. (2004). *¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje profesional?*. ASCD. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. W., y Many, T. W. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (Tercera Edición ed.).

- Bloomington, Estados Unidos de América: Solution Tree Press. <https://www.otb.ie/wp-content/uploads/2022/11/Learning-by-Doing-3rd-Ed-US-EXCERPT.pdf>
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las Comunidades de Práctica Profesional* (Primera edición ed.). Wolters Kluwer España, S.A.  
[https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/153506/Las\\_comunidades\\_de\\_practica\\_profesional\\_B\\_R\\_04.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/153506/Las_comunidades_de_practica_profesional_B_R_04.pdf)
- García Solarte, M. (2015). *Papel de los seguidores en el desarrollo de las teorías de liderazgo organizacional*. Revista Apuntes del CENES,  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479547211007>
- González, J. L. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación* (Primera Edición ed.). Enfoques consulting EIRL. [file:///C:/Users/CESPI/Downloads/Arias-Covinos-Dise%C3%B1o\\_y\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CESPI/Downloads/Arias-Covinos-Dise%C3%B1o_y_metodologia_de_la_investigacion%20(1).pdf)
- Guerra Cabrera, G. L. (2020). *Las comunidades profesionales de aprendizaje, como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden: El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio.pucp.pe  
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14538/Guerra\\_Cabrera\\_Comunidades\\_profesionales\\_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14538/Guerra_Cabrera_Comunidades_profesionales_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guevara Alban, G. P. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. Recimundo, 4(3).  
<https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Hargreaves, Andy, y O'connor, Michael T. (2018). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos significa que todos aprendan*. California: Arnis Burvikovs.  
[https://www.dreim.gob.pe/dreim/wp-content/uploads/2022/10/Hargreaves-Collaborative-Professionalism-ESP\\_compressed.pdf](https://www.dreim.gob.pe/dreim/wp-content/uploads/2022/10/Hargreaves-Collaborative-Professionalism-ESP_compressed.pdf)
- Infante Medina, N. M., & Flores Linares, J. I. (2021). *Clima institucional y desempeño docente en instituciones educativas de San Miguel, Cajamarca–2020*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio.uct.edu.pe  
[http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/2152/1/201100936B\\_201100978G\\_M\\_2\\_022.pdf](http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/2152/1/201100936B_201100978G_M_2_022.pdf)
- Kolb, D. (1984). *The Process of experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krichesky, G. J., y Murillo Torrecilla, J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 9(1),  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (2017). *Aprendizaje Situado*. México: UNAM.

- Leclerc, M., & Laballe, J. (2013). *Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés*. Education et francophonie, 41(2).  
Obtenido de <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Lincoln, N. K. (2012). *Elo campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). gedisa.
- Maldonado Cortes, L. (2021). *Comunidades de aprendizaje: un camino hacia la transformación de la práctica educativa de la UDEEI en la escuela secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica nacional de México].  
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/64405/1/UPN094MEBMALI2021.pdf>
- Malpica Basurto, F. (2018). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: ¿clave del cambio?. *Educación*, 1-5. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/comunidades-profesionales-aprendizaje-clave-del-cambio.pdf>
- Marichal Guevara, O. C., Berrientos Piñeiro, C. A., y Hernández Crespo, N. D. (2019). *La relación del liderazgo educacional con la ciencia-tecnología-sociedad y sus dimensiones*. Educación y sociedad, 17(3), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8329269>
- Martínez Chairez, G. I., Guevara Araiza, A., y Valles Ornelas, M. M. (2016). *El Desempeño docente y la calidad educativa*. Ra Ximhai, 12(6).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Martínez, M. C., y Martino, A. G. (2017). *Construyendo el dispositivo de comunidades de aprendizaje*. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2).  
[https://www.academia.edu/38122684/Construyendo\\_el\\_dispositivo\\_de\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje](https://www.academia.edu/38122684/Construyendo_el_dispositivo_de_comunidades_de_aprendizaje)
- MINEDU. (2019). *Evaluación ordinaria del desempeño docente 2018. Nivel Inicial-Tramo II. Informe nacional*. Limas: MINEDU.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8417>
- MINEDU. (2021). *Orientaciones para el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CAP) en las Redes Educativas (RE) en el marco del servicio educativo a distanci*. Ministerio de Educación, Lima.
- MINEDU. (2022). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. Lima.  
[| http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2018-informe-nacional-de-resultados/](http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2018-informe-nacional-de-resultados/)
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2022). *Sistematización de experiencias de las Asistencia Técnica a directivos 2019 - 2021*. Lima.  
[file:///C:/Users/CESPI/Desktop/TRABAJO%20ACAD%C3%88MICO%202024/bibliograf%C3%ADa%20para%20tesis/Sistematizaci%C3%B3n-de-la-experiencia-de-AT-a-directivos-2019-2021-vf-22.9.2021%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CESPI/Desktop/TRABAJO%20ACAD%C3%88MICO%202024/bibliograf%C3%ADa%20para%20tesis/Sistematizaci%C3%B3n-de-la-experiencia-de-AT-a-directivos-2019-2021-vf-22.9.2021%20(2).pdf)
- Molina, C. A., y Sepúlveda López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, ( ), e187926.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282362941024>

- Montenegro Aldana, I. A. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.  
<https://books.google.com.pe/books?id=8mH8ozUEIL4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Montoya Rodríguez, L. M. (2020). *Caracterización de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la Institución Educativa Félix Naranjo de San Diego, Samaná, Caldas*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales de Colombia].  
[https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3186/1/Caracterizaci%C3%B3n\\_comunidades\\_profesionales\\_aprendizaje\\_instituci%C3%B3n\\_educativa\\_f%C3%A9lix\\_naranjo\\_san\\_diego\\_saman%C3%A1.pdf](https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3186/1/Caracterizaci%C3%B3n_comunidades_profesionales_aprendizaje_instituci%C3%B3n_educativa_f%C3%A9lix_naranjo_san_diego_saman%C3%A1.pdf)
- Morales Inga, S., y Morales Tristán, O. (2020). *Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño*. *Educación y educadores*. 23(1).  
<https://www.redalyc.org/journal/834/83466581005/html/>
- Murillo Torrecilla, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(4)  
<https://dialnet.unirioja.es/revista/3322/V/4?anualidad=2006>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Estudio Sobre la Situación Actual de la Docencia en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP), en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380536>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f.). *Docente*. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Educación*. Guía del profesorado TALIS 2018 | OECD. <https://www.oecd.org>
- Ortiz Jiménez, L. (2014). *Comunidades de aprendizaje*. Ministerio de Educación Paraguay.  
[https://drive.google.com/file/d/1mXiZs14mJ\\_SI5XEImlHoqPdvAcJt\\_T2/view?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR0mrprdwylsRkxxmXb2g\\_mltiF68tUc7uTY95RIIdvM05t1C1QiwXWSaBoY\\_aem\\_UnHKptR0iQjyYqJKo6-wJw](https://drive.google.com/file/d/1mXiZs14mJ_SI5XEImlHoqPdvAcJt_T2/view?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR0mrprdwylsRkxxmXb2g_mltiF68tUc7uTY95RIIdvM05t1C1QiwXWSaBoY_aem_UnHKptR0iQjyYqJKo6-wJw)
- Peralta Arroyo, M. (2022). *La comunidad profesional de aprendizaje para mejorar el desempeño del docente en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio.ucv.edu.pe  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/83362>
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación de México, S.A.
- Resolución Viceministerial N° 005-2020-MINEDU. (2020). Ministerio de Educación. *Resolución Viceministerial N° 005-2020-MINEDU*; Ministerio de Educación.  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473348/RVM\\_N\\_005-2020-MINEDU.PDF?v=1617630693](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473348/RVM_N_005-2020-MINEDU.PDF?v=1617630693)

- Rizo, H. (2005). *Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias*. Revista PRELAC, 1(1).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Robalino Campos, M. (2005). *¿Actor o Protagonista?. Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. PRELAC, 7-23.  
[https://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/protagonismo%20docente%20en%20el%20cambio%20educativo%20-%20PRELAC.pdf](https://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/protagonismo%20docente%20en%20el%20cambio%20educativo%20-%20PRELAC.pdf)
- Segura Guerrero, L. (2024). *Acompañamiento Pedagógico en el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de la Provincia de Jaén*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/151365>
- Torres, R. H.-S. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.  
[file:///C:/Users/CESPI/Downloads/Hern%C3%A1ndez-%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CESPI/Downloads/Hern%C3%A1ndez-%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20(1).pdf)
- UNESCO. (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú. Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes*. UNESCO-Lima.  
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/la-formacion-docente-en-servicio-en-el-peru>
- Ureta Morales, F. J., Espinoza Salazar de Valladares, E. J., & Mó Catalán, R. (2019). *Evaluación del desempeño docente: mitos y realidades. Una revisión teórica sobre la evaluación del desempeño docente*. Guatemala, Guatemala: Impreso en Guatemala.  
[file:///C:/Users/CESPI/Downloads/Evaluaciondeldesempenodocente%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CESPI/Downloads/Evaluaciondeldesempenodocente%20(1).pdf)
- Valdebenito Ojeda, Olga. (2020). *Proceso de Transformación hacia una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Proceso de Transformación hacia una Comunidad Profesional de Aprendizaje*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. [diposit.ub.edu https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/190426](https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/190426)
- Vargas Dávila, J. L. (2022). *Perú: Reformas y cambios normativos en la educación secundaria en los siglos XX y XXI*. Lima, Perú: Sin editorial.  
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5888279/5217289-peru-reformas-y-cambios-normativos-en-la-educacion-secundaria-en-los-siglos-xx-y-xxi%282%29.pdf?v=1709069684>
- Vera Carrasco, M. Y. (2022). *Clima organizacional y desempeño docente de la Institución Educativa 16894, San Ignacio, Cajamarca*. San Ignacio. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. [Repositorio.ucv.edu.pe https://hdl.handle.net/20.500.12692/78551](https://hdl.handle.net/20.500.12692/78551)
- Vygotski, L. S. (2009). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Barcelona: Crítica Barcelona.

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz para título preliminar

**Ahora compartimos nuestro título preliminar:**

<b>Escenario</b>	
<b>Personas</b>	
<b>Problema</b>	

<b>Problema :</b>	<b>Causas</b>	
	<b>Consecuencias</b>	
	<b>Alternativa</b>	

**Título:**

### Anexo 2: Matriz para trabajo con antecedentes

MATRIZ PARA TRABAJAR CON ANTECEDENTE

CONTEXTO	N°	AÑO	PAÍS (REGIÓN)	AUTOR	URL	TÍTULO	OBJETO DE ESTUDIO	OBJETIVO	TIPO DE INVESTIGA	TÉCNICAS E INSTRUMENTO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
INTERNACIONAL	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
NACIONAL	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
REGIONAL	1											
	2											
	3											
	4											
	5											

## Anexo 3: Matriz de dominios, competencias y desempeños (MBDD)

### 2.5 MATRIZ DE DOMINIOS, COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS

#### Dominio 1

##### Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

<p><b>Competencia 1</b></p> <p>Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.</li><li>2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.</li><li>3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.</li></ol>
<p><b>Competencia 2</b></p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.</li><li>5. Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el marco curricular nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.</li><li>6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.</li><li>7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.</li><li>8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.</li><li>9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.</li><li>10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.</li></ol>

## Dominio 2

### Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

<p><b>Competencia 3</b></p> <p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>11. Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.</li><li>12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.</li><li>13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.</li><li>14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</li><li>15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.</li><li>16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.</li><li>17. Reflexiona permanentemente con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.</li></ol>
<p><b>Competencia 4</b></p> <p>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>18. Controla permanentemente la ejecución de su programación, observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.</li><li>19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.</li><li>20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.</li><li>21. Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.</li><li>22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.</li><li>23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.</li><li>24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.</li></ol>
<p><b>Competencia 5</b></p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>25. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar de forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes.</li><li>26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.</li><li>27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.</li><li>28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de los criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.</li><li>29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.</li></ol>

### Dominio 3

#### Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

<p><b>Competencia 6</b></p> <p>Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>30. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.</li><li>31. Participa en la gestión del proyecto educativo institucional, del currículo y de los planes de mejora continua involucrándose activamente en equipo de trabajo.</li><li>32. Desarrolla individual y colectivamente proyectos de investigación, propuestas de innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.</li></ol>
<p><b>Competencia 7</b></p> <p>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>33. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.</li><li>34. Integra críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.</li><li>35. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados.</li></ol>

### Dominio 4

#### Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

<p><b>Competencia 8</b></p> <p>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.</li><li>37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.</li><li>38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.</li></ol>
<p><b>Competencia 9</b></p> <p>Ejerce su profesión desde una ética de respeto a los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</p>	<p><b>Desempeños</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>39. Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar sobre la base de ellos.</li><li>40. Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.</li></ol>

## Anexo 4: Captura de reporte de turnitin

### TRABAJO ACADEMICO-JHONNY PARA REENVIAR.docx

#### INFORME DE ORIGINALIDAD



#### FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
3	dokumen.pub Fuente de Internet	1%
4	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	www.slideshare.net Fuente de Internet	1%
6	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	1%
7	www.sme.gov.ar Fuente de Internet	1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo