



Sinergias educativas  
ISSN: 2661-6661  
compasacademico@icloud.com  
Grupo Compás  
Ecuador

## **Mejoramiento del desempeño docente mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas**

---

### **Improvement of teaching performance through a psychological capital program in educational institutions**

Sinergias educativas, vol E, 2021

Trucios Donayre, Yris Esther

Doctorado en Educación, Universidad Cesar Vallejo, p7000697105@ucvvirtual.edu.pe, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-2063-2246>, Google Scholar:

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=5xbMKD8AAAAJ>

Salinas La Torre, Eddy Rosario

Doctorado en Educación, Universidad César Vallejo, elato2587@ucvvirtual.edu.pe, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9844-0631>, <https://scholar.google.es/citations?user=Ra33xHwAAAAJ&hl=es>

Cruz Cisneros, Víctor Francisco

Doctorado en Educación, Universidad Cesar Vallejo, vcruzci8@ucvvirtual.edu.pe,

<https://orcid.org/0000-0002-0429-294X>, Google Scholar:

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=sburkikAAAAJ>

## **Resumen**

El estudio investigativo buscó establecer el mejoramiento del desempeño docente mediante un programa de capital psicológico en dos instituciones educativas de Piura durante el año 2021. Investigación aplicada, de enfoque cuantitativo y tipo de diseño cuasiexperimental, que trabajó una muestra conformada por 33 docentes del grupo control y 35 del grupo experimental, aplicándoles dos veces un cuestionario de 30 ítems validado por expertos y que obtuvo una confiabilidad mediante el Omega de McDonald igual a 0.963. Respecto a los resultados de tipo descriptivo expresaron en el postest del grupo de comparación el 66.67% en nivel alto y un predominio del 97.14% de rango alto en el grupo del experimento que superó al 51.43% de rango medio hallado en su pretest; referente a los resultados de tipo inferencial revelaron el uso de la U de Mann Whitney (338.000; 323.000; 297.000; 303.000; 440.000) con valores de Sig.= 0.003; 0.001; 0.000; 0.001 y 0.086 para comprobar la hipótesis general y específicas, aceptando así las hipótesis afirmativas. Llegando a la conclusión que se produjo mejoramiento significativo del desempeño docente y de sus tres primeras dimensiones mediante la aplicación de un programa de capital psicológico.

**Palabras clave:** desempeño docente, capital psicológico, preparación, enseñanza, participación, profesionalidad.

## **Abstract**

The research study sought to establish the improvement of teaching performance through a psychological capital program in two educational institutions in Piura during 2021. Applied research, with a quantitative approach and a type of quasi-experimental design, which worked on a sample made up of 33 teachers from the control group and 35 of the experimental group, applying twice a questionnaire of 30 items validated by experts and that obtained a reliability through McDonald's Omega equal to 0.963. Regarding the descriptive results, 66.67% were expressed in the comparison group in the posttest at the high level and a 97.14% predominance of the high range in the experiment group that exceeded the 51.43% of the medium range found in their pretest; Regarding the inferential type results, they revealed the use of the Mann Whitney U (338,000; 323,000; 297,000; 303,000; 440,000) with values of Sig. = 0.003; 0.001; 0.000; 0.001 and 0.086 to test the general and specific hypotheses, thus accepting the affirmative hypotheses. Reaching the conclusion that there was a significant improvement in teaching performance and its first three dimensions through the application of a psychological capital program.

**Key words:** teaching performance, psychological capital, preparation, teaching, participation, professionalism.

## Introducción

En el contexto internacional se han hallado incidencias que muestran la realidad problemática relativa al desempeño docente, así un trabajo ejecutado en Guayaquil, Ecuador calificó el desempeño docente con el 73% en fase de Inicio (Avilés Pazmiño, 2021). Esta incidencia estadística reveló que el desempeño de un grupo de educadores guayaquileños se encontró en el rango más bajo de calificación. Otro estudio desarrollado en la provincia del Guayas, Ecuador en los resultados revelaron el desempeño docente en nivel regular con el 86,7% (Yagual Salinas, 2019). Este hallazgo mostró que el desempeño de los educadores se situó en el rango intermedio.

Una investigación hecha en la ciudad de Chimbote, Perú los resultados hallaron que el 57,4% de los docentes obtuvo un rango medio de desempeño (Dominguez Moreno, 2020). Este dato estadístico evidenció un rango intermedio de desempeño docente en un contexto regional chimbotano. Otra investigación desarrollada en la ciudad de Trujillo, Perú los resultados mostraron el desempeño docente en el nivel Inicio con el 59%. Además, en la Ugel de Viru, se conoció que el 55% de docentes no contaba con computadora, y del grupo que si tenía solo el 27% contaba con internet fijo (Sánchez Luján, 2021). Este suceso estadístico evidenció que el desempeño de los pedagogos se halló en la categoría más baja, además, se conoció que más de la mitad de los docentes no contaba equipo de cómputo y menos de la tercera parte no contaba con servicio de internet fijo, para desempeñar de manera adecuada sus labores académicas.

A nivel local, el desempeño de los profesores en los centros educativos pertenecientes a la provincia de Piura como la institución educativa Selmira de Varona, presenta limitaciones en la preparación, enseñanza, también en la participación de la gestión como en el desarrollo profesional, además el desempeño se ha visto afectado por los impactos negativos de la pandemia que ocasionó el desarrollo de una educación virtual improvisada, donde la gran mayoría de docentes se encuentran aislados, mantienen baja confianza que limita el desarrollo de su autoeficacia, carentes de esperanza para conseguir sus metas, poco resilientes ante las adversidades que se presentan, con bajo optimismo ante los resultados actuales, razones que motivaron la implementación del programa capital psicológico en el desempeño docente de dos centros educativos de Piura durante el 2021.

La investigación basa su justificación teórica en: la teoría socio-cognitiva de Bandura, la teoría del estilo explicativo optimista-pesimista de Christopher Peterson y Martin Seligman, así como en el marco del buen desempeño del Minedu y el modelo teórico de desempeño docente para la educación superior de Polanco. Igualmente, se justifica de modo práctico porque contribuyó a la solución del problema relacionado con el desempeño docente medio obtenido en la evaluación inicial de la institución educativa Selmira de Varona de la provincia de Piura,

mediante la intervención de un programa de capital psicológico. Así también, se justifica de forma metodológica porque aporta un nuevo programa de intervención educativa para el fortalecimiento del desempeño de los docentes. Además, se justifica de modo social porque beneficia a las comunidades educativas de instituciones de la provincia de Piura y a la colectividad de estudiosos de las ciencias sociales.

Para el desarrollo del estudio se han considerado los antecedentes más importantes

En Guayas, un trabajo investigativo fue realizado por Yagual Salinas (2019) en 30 docentes ecuatorianos, cuyos resultados en el pretest mostraron que un 86,7% de los educadores se encontró un rango regular, en cambio en el postest el 70% se ubicaron en el nivel bueno. Asimismo, se obtuvo una media de 49,57 en el pretest y un promedio de 74,27 en el postest. Concluyendo que se encontró diferencia significativa entre las medias con una Sig= 0,000 comprobándose que el programa propuesto si mejoró de forma significativa el desempeño docente.

En Barranquilla, una investigación mixta fue desarrollada por Ariza Dau (2020) en la que se encuestó y entrevistó a 32 rectores de colegios colombianos. Los resultados mostraron que entre las estrategias usadas para monitorear la práctica docente, el 90% de colegios se apoyó en el índice sintético de la calidad educativa y el 80% se apoyaron en el rendimiento estudiantil para calificar el desempeño docente, complementándose con observaciones de clases por los directivos del colegio.

En Perú una investigación cuasiexperimental fue realizada por Rodríguez Pozo (2019) en 60 docentes trujillanos, en los cuales los resultados del desempeño docente señalaron en el postest, que el grupo control (GC) obtuvo el 46,7% y el grupo experimental (GE) el 93,3% en el nivel destacado, asimismo, las medias de los grupos fueron 110,77 puntos para el control y 129,6 puntos para el experimental, encontrándose diferencia significativa. Los resultados referentes a los factores del desempeño docente en el postest mostraron que: en el factor preparación para el aprendizaje estudiantil, el GC obtuvo el 50% y el GE el 76,7% en nivel destacado, así como 25,60 y 35,40 de rango promedio respectivo; en el factor enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, el GC obtuvo el 43,3% en rango satisfactorio y el GE el 100% en nivel destacado, así también 20,53 y 40,47 de rango promedio respectivo; en el factor participación en la gestión escolar articulada a la comunidad el GC obtuvo el 60% y el GE el 96,7% en nivel destacado, asimismo 23,85 y 37,15 de rango promedio respectivo; en el factor desarrollo profesional e identidad docente, el GC obtuvo el 60% y el GE el 100% en nivel destacado, además 20,85 y 40,15 de rango promedio respectivo. Concluyendo que el programa mejoró significativamente el desempeño docente y sus dimensiones en las docentes del grupo experimental al incrementar sus promedios.

En Ecuador una investigación de diseño descriptivo fue efectuada por Avilés Pazmiño (2021) que encuestó a 87 estudiantes guayaquileños, de quienes los resultados indicaron que el 73% de los encuestados calificaron el desempeño docente en el nivel Inicio. Se arribó a concluir que tanto el desempeño docente como sus dimensiones se situaron en el nivel más bajo.

Otro estudio fue realizado en 2 docentes de inglés indonesios, donde los resultados demostraron que el desempeño de los dos profesores no fue óptimo (Suwartono & Nitiasih, 2020).

En Estados Unidos, se realizó un estudio en 115 pares de mentores-protegidos, sus resultados comprobaron la eficacia del programa de tutoría en el desarrollo del capital psicológico y la mejora del desempeño (Carter & Youssef-Morgan, 2019).

En Perú una investigación de diseño cuasiexperimental ha sido ejecutada por Cisneros Chávez (2016) en la cual investigó a 129 docentes arequipeños, sus resultados mostraron que los docentes obtuvieron: en el desempeño docente, una media de 16,00 al inicio y 17,43 al final; en el factor preparación para el aprendizaje, una media de 15,94 al inicio y 17,05 al final; en el factor enseñanza para el aprendizaje, una media de 15,81 al inicio y 16,74 al final; en el factor participación en la gestión escolar articulada a la comunidad, una media de 16,86 al inicio y 17,73 al final; y en el factor desarrollo profesional e identidad docente, una media de 16,07 al inicio y 16,86 al final. Concluyó que se encontraron diferencias entre la evaluación inicial y final del desempeño docente, pero los resultados no fueron significativos.

El capital psicológico se fundamenta en las siguientes teorías epistémicas: primero en la Teoría socio-cognitiva de Bandura (1997) quien refirió que se requieren 4 elementos para lograr autoeficacia: primero, las experiencias de éxito, conseguidas logrando de forma repetida resultados favorables en diferentes escenarios de trabajo o propios. El segundo es la experiencia vicaria, que produce sentimiento de seguridad para conseguir diferentes objetivos al notar peculiaridades similares a las nuestras en individuos exitosos. El tercer refiere la persuasión oral, cuando quedamos convencidos de nuestras cualidades y conocimientos para el logro de metas. El cuarto, comprende los estados emocionales, que perturban de forma directa la percepción de los resultados a conseguir (Cadillo Morales, 2020). Por otra parte, se fundamenta en la Teoría del estilo explicativo optimista-pesimista de Christopher Peterson y Martin Seligman (1984) establecieron 3 factores: dominio externo-interno, dominio inestable-estable y dominio específico-global, clasificando a los individuos optimistas como aquellos con propiedad externa, inestable y específica, y los pesimistas aquellos con propiedad interna, estable y global (Cadillo Morales, 2020). Esta teoría clasificó a los individuos en dos tipos optimistas y pesimistas donde cada tipo poseía 3 propiedades asociadas.

De igual manera, el desempeño docente se apoya en los siguientes fundamentos epistémicos: primero en el Marco del buen desempeño del Minedu (2012) estableció 4 dominios: el primero

relacionado con la preparación que debe poseer el docente, es decir, comprende los conocimientos disciplinares y pedagógicos, y la planificación colegiada de la enseñanza; un segundo factor establece la realización de la enseñanza en las aulas escolares, que abarca la generación de un clima favorable para facilitar los aprendizajes, la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación y retroalimentación diversificada; el tercero referido a la participación docente en la gestión escolar articulada hacia la comunidad, que involucra cooperación para la elaboración de documentos de gestión institucional, y la buena relación que el docente debe mantener con la comunidad; y un cuarto dominio involucra el desarrollo profesional e identidad docente, que integra el desarrollo e identidad profesional y la ética profesional del profesor (Ministerio de Educación, 2014). Este marco estableció 4 factores evaluativos para medir el desempeño del profesorado en las fases de planificación, ejecución, gestión comunitaria y desarrollo profesional. En segundo lugar se fundamenta en el Modelo teórico de desempeño docente para la educación superior de Polanco (2004) que aportó un modelo teórico de desempeño que impulsa el estado humano y la práctica reflexiva (Picón Briceño & Becerra Depablos, 2019). Este modelo aportó una nueva forma de evaluar el desempeño del profesorado desde el aspecto humano y la práctica pedagógica reflexiva.

En la definición de las variables, el Capital psicológico es el estado psicológico positivo individual caracterizado por tener confianza para realizar tareas desafiantes exitosas, hacer atribuciones positivas sobre los resultados de las mismas, perseverar en la búsqueda de los objetivos y fortalecerse en la adversidad para alcanzar el éxito (Salessi, 2020). Otra definición concuerda que el capital psicológico es un estado positivo en el que un individuo desarrolla autoeficacia, optimismo, resiliencia y esperanza (Rodríguez-Cáceres et al., 2018). En esta definición se resalta que es un estado positivo en el que un individuo desarrolla cada dimensión del capital psicológico. Otro concepto sostiene que es un constructo de disposición superior de cuatro componentes como optimismo, resiliencia, esperanza y autoeficacia, que comprenden el desarrollo de habilidades que impactan directamente en las diferentes variables organizativas (Meseguer-de Pedro et al., 2017). En este concepto se puntualiza que es un constructo superior integrado por cuatro componentes desarrollan habilidades. Así también, otra conceptualización asegura que es un activo inmaterial valioso que aporta a la competitividad de la organización (Mora Esquivel & Solís, 2020). Es decir, es un activo inmaterial fundamental para lograr competitividad organizativa. Asimismo, otra acepción asevera que es un constructo integrado por factores como autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia, que estudia los etapas psicológicas que vivencian los individuos en áreas laborales (Bayona & Guevara, 2019). Esta acepción asevera que es un constructo que estudia las vivencias de los individuos en áreas laborales. Además, otra concepción indica que es un constructo incluido en la teoría del comportamiento positivo de la organización, fundamentado en nociones positivas de la psicología, compuesta por la esperanza, también por la autoeficacia, el optimismo y la

resiliencia (Santana-Cárdenas et al., 2018). Esta concepción establece que es un constructo fundamentado en principios psicológicos. De igual manera, otra definición señala que el capital psicológico de los docentes universitarios no puede afectar de forma directa la prosperidad laboral (Liu et al., 2021). Esta definición señala que el capital psicológico no puede afectar directamente la prosperidad laboral de los trabajadores.

El capital psicológico tiene 4 dimensiones: autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo. La Autoeficacia, involucra poseer confianza al aceptar un cargo o tarea, poniendo todas las fuerzas necesarias para obtener éxito en tareas complejas (Cadillo Morales, 2020). Esta definición resalta la confianza que se debe poseer para desempeñarse en un cargo o cumplir una tarea demostrando esfuerzo para conseguir el éxito deseado. Esta otra concepción afirma que comprende creencias de la persona con capacidad para ejecutar ciertas actividades que influye en la determinación y esfuerzo involucrados (Martins & Chacon, 2021). Esta concepción sostiene que comprende creencias personales para ejecutar ciertas actividades. La Esperanza, es perseverar para conseguir las metas encaminando nuevas estrategias para obtenerlas (Cadillo Morales, 2020). Esta definición indica que con perseverancia se consiguen las metas. Esta otra definición señala que es una actitud generadora de transformaciones y aspiraciones articuladas de acciones humanas (Pallarès Piquer & Lozano Estivalis, 2020). Esta definición asegura que es una actitud transformadora articulada a la acción humana. La Resiliencia, es reaccionar ante las adversidades atreviéndose ir más allá para lograr el éxito (Cadillo Morales, 2020). Esta concepción señala que comprende las reacciones ante las adversidades que se presentan. Otra acepción asegura que es una capacidad individual para resistir y reconstruirse ante contextos adversos (Martínez Guzmán & Medina Cárdenas, 2021). Esta acepción asevera que es una capacidad propia para enfrentar entornos adversos. El Optimismo, es poseer un porte positivo frente a los resultados de las acciones actuales o futuras (Cadillo Morales, 2020). Este concepto afirma que es la actitud positiva para enfrentar resultados presentes y futuros. Otra definición sostiene que el optimismo disposicional preserva el bienestar y está relacionado con estrategias de afrontamiento adaptativas (Gordeeva et al., 2020). Esta definición indica que mediante estrategias de afrontamiento procura el bienestar.

De igual manera el desempeño docente comprende actuaciones observables del educador, las cuales pueden describirse, evaluarse y expresar sus competencias, relacionadas con su preparación, desarrollo de la formación en las aulas, su articulación en la gestión con los familiares, su identificación y desarrollo como profesional (Ministerio de Educación, 2014). Esta definición resalta que el desempeño se mide por las actuaciones observables desarrolladas en las aulas, en la gestión comunitaria, en la identificación y desarrollo profesional. Otra definición sostiene que es actuar eficazmente dentro de un aula escolar, desarrollando desempeños pedagógicos áulicos asociados a procesos de enseñanza-aprendizaje, como,

gestión de actividades para el aprendizaje y evaluación formativa de los resultados de aprendizaje mediante la retroalimentación (Cerón Urzua et al., 2020). Este concepto indica que es la actuación eficaz del profesorado dentro del aula, gestionar actividades académicas y evaluaciones formativas retroalimentadas. Otra concepción señala que se considera como la influencia más determinante que la calidad de un sistema educativo posee, que la calidad de los docentes es la variable escolar más significativa y que es el predictor clave en el logro estudiantil (Luna Serrano et al., 2019). Esta concepción considera al desempeño como la influencia más determinante de calidad que posee un sistema educativo, como un predictor fundamental para desarrollar los logros estudiantiles. Otra acepción indico que las evaluaciones del desempeño se consideran oportunidades de mejora de los docentes y poseen alto impacto positivo como negativo en la carrera docente (Cordero & González, 2016). Esta acepción considera las evaluaciones del desempeño como oportunidades de mejora. Otro concepto sostiene que el desempeño se mide para fomentar el mejoramiento de la calidad educativa y calificar la profesión docente de forma externa e interna mediada por una autocrítica constante (García-Conislla, 2020). Este concepto integra el mejoramiento de la calidad con la evaluación interna como externa del desempeño.

El desempeño docente tiene 4 dimensiones: siendo la primera de ellas la Preparación para el aprendizaje estudiantil, que implica la planificación pedagógica, seguimiento estudiantil, dominar los contenidos formativos de diversas disciplinas, así como la elección de estrategias para una mejor enseñanza y procurar una evaluación más objetiva (Ministerio de Educación, 2014). Esta dimensión integra planificación pedagógica, seguimiento estudiantil, dominar los contenidos y elección de estrategias para enseñar y evaluar. La siguiente dimensión es Enseñanza para el aprendizaje estudiantil, que incluye conducir procesos formativos, mediaciones pedagógicas para fomentar ambiente propicio, desarrollar metodologías estratégicas y usar criterios e instrumentos pertinentes al proceso académico (Ministerio de Educación, 2014). Esta dimensión complementa procesos formativos, mediaciones para ambiente propicio, desarrollar estrategias y uso de criterios e instrumentos académicos. La tercera dimensión es Participación en la gestión escolar articulada hacia la comunidad, que implica desarrollar una comunicación participativa, en un ambiente propicio y correspondido por los familiares en los logros obtenidos (Ministerio de Educación, 2014). Esta dimensión incluye comunicación para fomentar la participación, ambiente propicio y correspondencia de los familiares en los logros obtenidos. Y la cuarta dimensión es Desarrollo profesional e identidad docente, referida a una reflexiva práctica pedagógica permanente, la labor profesional responsable en los procesos, logros académicos e implementación de lineamientos educativos (Ministerio de Educación, 2014). Esta dimensión comprende reflexiones permanentes sobre el ejercicio pedagógico, la responsabilidad laboral en los logros académicos e implementación de

lineamientos educativos.

El problema general se enunció con la siguiente incógnita: ¿En qué medida el desempeño docente mejora mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas?

El objetivo general planteado fue: Establecer el mejoramiento del desempeño docente mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas. Los objetivos específicos se formularon del siguiente modo, el primer objetivo: Establecer el mejoramiento de la preparación para el aprendizaje de los escolares mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas; el segundo objetivo: Establecer el mejoramiento de la enseñanza para el aprendizaje de los escolares mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas; el tercer objetivo: Establecer el mejoramiento de la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas; el cuarto objetivo: Establecer el mejoramiento del desarrollo profesional e identidad docente mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas.

La hipótesis general planteada fue: El desempeño docente tiene mejora significativa mediante un programa de capital psicológico en instituciones educativas.

## **Materiales y métodos**

Se realizó bajo el enfoque cuantitativo porque recolecta datos para probar hipótesis efectuando cálculos numéricos estadísticos valorando comportamientos y probando fundamentos teóricos (Santa Cruz Terán et al., 2017). La investigación fue del tipo aplicada porque genera conocimientos apoyados en resultados de estudios básicos, planteando hipótesis para enfrentar problemáticas sociales o productivas (Nicomedes Teodoro, 2018). Se efectuó por medio del diseño Cuasiexperimental porque en este tipo de diseño las personas de los dos grupos se encuentran agrupadas para realizar la evaluación de la variable, después uno de los grupos se le aplicó un estímulo de carácter experimental mientras que el otro continuó con las tareas frecuentes (Abanto Vélez, 2015). La muestra estuvo formada por 33 docentes del grupo control pertenecientes a la I.E. “José Escrivá de Balaguer” y 35 del grupo experimental de la I.E. “Selmira de Varona” estos últimos fueron fortalecidos por medio de un programa educativo desarrollado a través de 13 sesiones las cuales se realizaron de forma virtual. A los grupos se aplicó en dos momentos diferentes un cuestionario electrónico de 30 ítems diseñado en Google Forms, sometido a la validación de 5 jueces todos con grado doctoral, el mismo que obtuvo en el ensayo piloto una confiabilidad a través del coeficiente Omega de Mc Donald igual a 0.963 que resultó más pertinente para el instrumento por trabajar con las cargas factoriales y no depender de la cantidad de ítems (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Tabla 1.

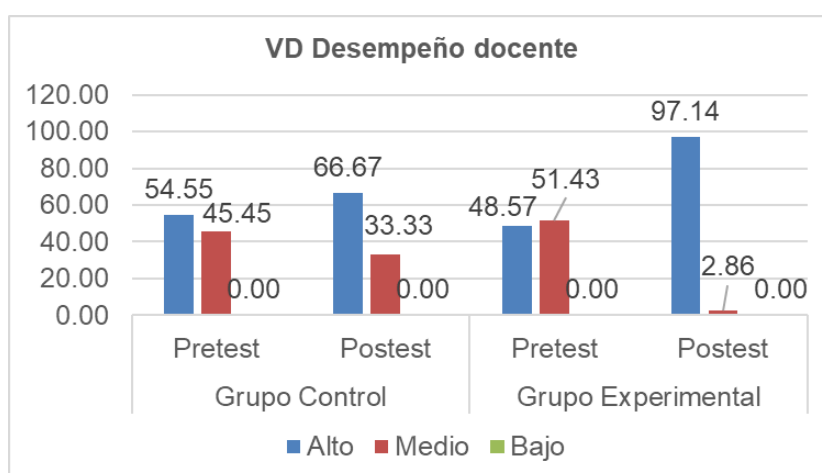
### Confiabilidad de instrumento

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
scale	0.959	0.963

### Resultados

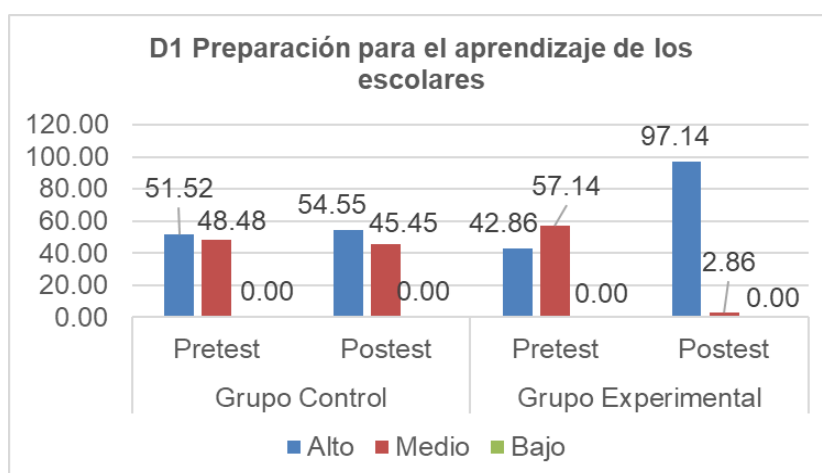
Por medio de la estadística descriptiva se obtuvieron los siguientes resultados descriptivos:

Figura 1. *Calificación de variable desempeño docente*



Como se observa en la figura 1, en la evaluación del pretest, en el grupo control (GC) predominó el nivel alto con 54.55% y en el grupo experimental (GE) 51.43% en rango medio; mientras que en la evaluación del postest el GE logro ubicar el 97.14% en rango alto, porcentaje que fue superior al obtenido por el GC permitiendo observar el efecto positivo del programa en el desempeño docente del GE.

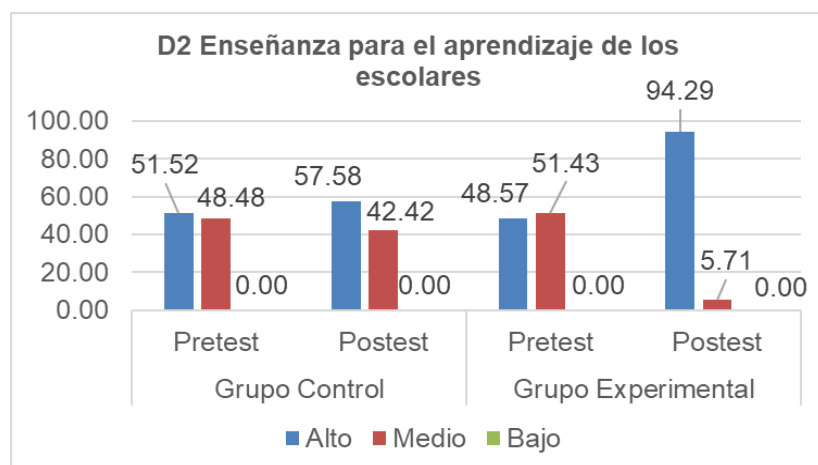
Figura 2. *Calificación de preparación para el aprendizaje de los escolares*



Como se observa en la figura 2, en la evaluación del pretest, en el grupo control (GC) predominó el rango alto con 51.52% y en el grupo experimental (GE) 57.14% en rango medio; mientras que en la evaluación del postest el GE logro ubicar el 97.14% en rango alto, porcentaje superior al obtenido por el GC permitiendo observar el efecto positivo del programa en la

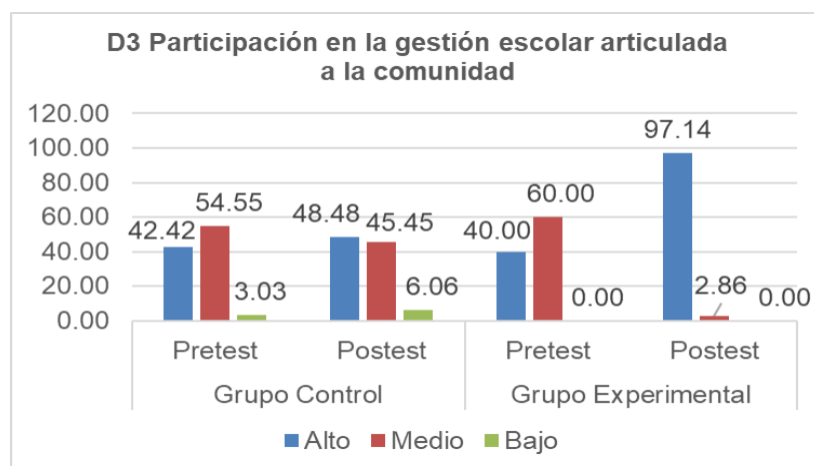
preparación para el aprendizaje del GE.

Figura 3. *Calificación de enseñanza para el aprendizaje de los escolares*



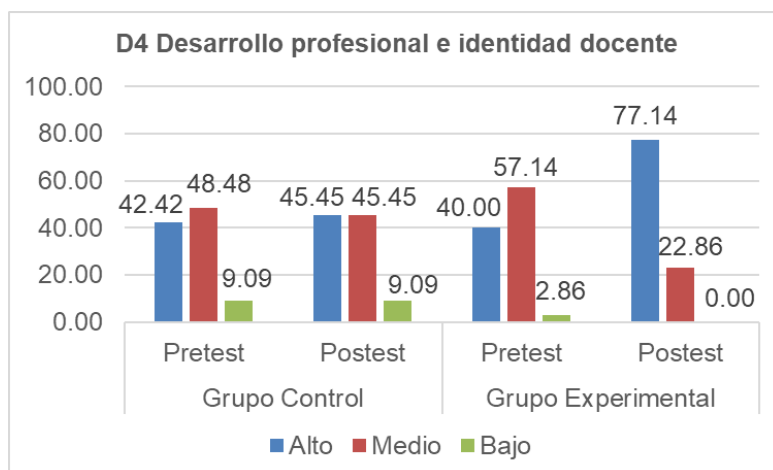
Como se observa en la figura 3, en la evaluación del pretest, en el grupo control (GC) predominó el rango alto con 51.52% y en el grupo experimental (GE) 51.43% en rango medio; mientras que en la evaluación del postest el GE logro ubicar el 94.29% en rango alto, porcentaje superior al obtenido por el GC permitiendo observar el efecto positivo del programa en la enseñanza para el aprendizaje del GE.

Figura 4. *Calificación de participación en la gestión escolar articulada a la comunidad*



Como se observa en la figura 4, en la evaluación del pretest, en el grupo control (GC) predominó el rango medio con 54.55% y en el grupo experimental (GE) 60% en rango medio; mientras que en la evaluación del postest el GE logro ubicar el 97.14% en rango alto, porcentaje superior al obtenido por el GC permitiendo observar el efecto positivo del programa en la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad del GE.

Figura 5. *Calificación de desarrollo profesional e identidad docente*



Como se observa en la figura 5, en la evaluación del pretest, en el grupo control (GC) predominó el rango medio con 48.48% y en el grupo experimental (GE) 57.14% en rango medio; mientras que en la evaluación del posttest el GE logro ubicar el 77.14% en rango alto, porcentaje superior al obtenido por el GC permitiendo observar el efecto positivo del programa en el desarrollo profesional e identidad docente del GE.

A través de la estadística inferencial, previo cálculo de la normalidad de las cifras, se determinó el tipo de prueba a aplicar en la variable como en sus dimensiones:

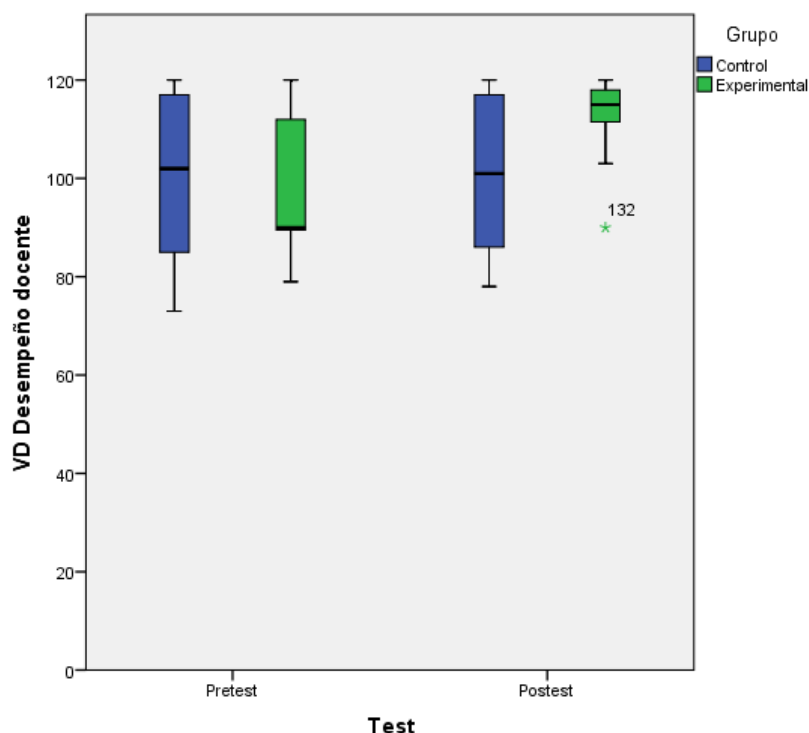
Tabla 2.

*Comprobación de hipótesis del desempeño docente*

Test		Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Pretest	VD Desempeño docente	Control	33	34.27	570.000	.926
		Experimental	35	34.71		
Posttest	VD Desempeño docente	Control	33	27.24	338.000	.003
		Experimental	35	41.34		

Como se observa en la tabla 2, al aplicarse la U de Mann-Whitney en el posttest se encontró diferencia significativa entre los grupos por que Sig. = 0.000 <  $\alpha$  (0.05); permitiendo aceptar la hipótesis de investigación, comprobándose así la efectividad del programa propuesto en el desempeño docente del grupo experimental, pues el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 41.34 el cual fue superior a 27.24 obtenido por el grupo control.

Figura 6. *Diagrama de cajas del desempeño docente*



Respecto a la figura 6, el diagrama de cajas confirma que los grupos eran similares en el pretest, en cambio se visualiza en el posttest la mejora del grupo experimental por efectos del programa empleado.

Tabla 3

*Comprobación de hipótesis de las dimensiones del desempeño docente*

Test		D1	D2	D3	D4
		Preparación para el aprendizaje de los escolares	Enseñanza para el aprendizaje de los escolares	Participación en la gestión escolar articulada a la comunidad	Desarrollo profesional e identidad docente
Pretest	U de Mann-Whitney	567.500	530.000	534.000	561.500
	Sig. asint.	.892	.542	.582	.842
Posttest	U de Mann-Whitney	323.000	297.000	303.000	440.000
	Sig. asint.	.001	.000	.001	.086

Como se observa en la tabla 3, se aplicó la U de Mann-Whitney obteniendo en el posttest de las tres primeras dimensiones valores de significancia igual a 0.001; 0.000; 0.001 < 0.05 que permitieron aceptar las hipótesis específicas 1, 2 y 3, concluyendo que el programa propuesto produjo efectos significativos en las tres primeras dimensiones de la variable desempeño docente, pero no produjo efectos significativos en su cuarta dimensión.

**Discusión**

Respecto al objetivo general, la figura 1 presenta los resultados descriptivos referentes al

desempeño docente, mostrando que en el postest predominó el 66.67% en rango alto en el grupo control (GC) y el 97,14% en rango alto en el grupo experimental (GE) observándose la superioridad de este grupo después de haberse aplicado el programa propuesto. Estos resultados tienen coincidencia con lo logrado por Yagual Salinas (2019) quien encontró como resultados que en el pretest mostraron que un 86,7% de los educadores se encontró un rango regular, en cambio en el postest el 70% se ubicaron en el nivel bueno de desempeño docente. Así también son similares con lo que obtuvo Ariza Dau (2020) cuyos resultados mostraron que entre las estrategias usadas para monitorear la práctica docente, el 90% de colegios se apoya en el índice sintético de calidad educativa y el 80% se apoyan en el rendimiento estudiantil para calificar el desempeño docente. Además, tienen semejanza con lo hallado por Rodríguez Pozo (2019) cuyos resultados del desempeño docente señalaron en el postest, que el GC obtuvo el 46,7% y el GE el 93,3% en el nivel destacado. Por el contrario, estos hallazgos discrepan con lo encontrado por Avilés Pazmiño (2021) cuyos resultados indicaron que el 73% de los encuestados calificaron el desempeño docente en el nivel inicio quien concluyó que el desempeño docente y sus dimensiones se situaron en el nivel más bajo. También difieren con lo hallado en Indonesia por Suwartono & Nitiasih (2020) cuyos resultados demostraron que el desempeño de los dos profesores no fue óptimo.

Respecto a la hipótesis general, la tabla 2, exhibe los resultados inferenciales del desempeño docente en la cual el rango promedio del GE= 41.34 y del GC= 27.24 logrando probar diferencias significativas por medio de la U de Mann-Whitney y Sig.= 0.003 < 0.05 lo que permitió aceptar  $H_1$  concluyendo que el desempeño docente mejoró mediante un programa de capital psicológico. Estos resultados tienen relación con lo logrado por Carter & Youssef-Morgan (2019) cuyos resultados comprobaron la eficacia del programa de tutoría en la mejora del desempeño en mentores. Asu vez concuerdan con lo obtenido por Rodríguez Pozo (2019) cuyas medias de los grupos fueron 110,77 puntos para el control y 129,6 puntos para el experimental, encontrándose diferencia significativa, quien concluyó que el programa mejoró significativamente el desempeño docente en las docentes del grupo experimental al incrementar sus promedios. Al contrario discrepan con lo conseguido por Cisneros Chávez (2016) cuyos resultados mostraron que los docentes obtuvieron en el desempeño docente, una media de 16,00 al inicio y 17,43 al final, quien concluyó que se encontraron diferencias entre la evaluación inicial y final del desempeño docente, pero los resultados no fueron relevantes.

Asimismo, en las figuras 2, 3, 4 y 5 se presentan los resultados descriptivos de los objetivos específicos obtenidos por el grupo control (GC) y el grupo experimental (GE). Respecto al objetivo 1, la figura 2, presenta los resultados referentes a la preparación para el aprendizaje de los escolares que consiguió en el postest del GC el 54.55% en rango alto y en el GE el 97,14% incrementó al rango alto superando al otro grupo. En relación al objetivo 2, la figura 3, muestra

que la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los escolares consiguió ubicar en el postest del GC el 57.58% en rango alto y en el GE el 94,29% aumentó al rango alto aventajando al otro grupo. Referente al objetivo 3, la figura 4, exhibe los resultados concernientes a la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad que logró situar en el postest GC el 48.48% en rango alto y en el GE el 97,14% acrecentó al rango alto pasando al otro grupo. En lo concerniente al objetivo 4, la figura 5, expone hallazgos relativos al desarrollo profesional e identidad docente que situó en el postest del GC el 45.45% en rango medio y alto, mientras que en el postest del GE el 77,14% alcanzó el rango alto prevaleciendo ante el otro grupo. Estos resultados de las 4 dimensiones del desempeño docente tienen concordancia con lo obtenido por Rodríguez Pozo (2019) quien en sus resultados referentes a la preparación para el aprendizaje de los escolares obtuvo nivel destacado siendo del 50% para el GC y del 76,7% para el GE; en la dimensión enseñanza para el aprendizaje alcanzó rango satisfactorio obteniendo 43,3% en el GC y el 100% en el GE; en la dimensión participación en la gestión articulada a la comunidad consiguió nivel destacado siendo del 60% en el GC y del 96,7% en el GE; en la dimensión desarrollo profesional e identidad el GC alcanzó el 60% y el GE el 100% de rango destacado.

Por otra parte, la tabla 3, expone hallazgos inferenciales de las pruebas de hipótesis referentes a la preparación para el aprendizaje de los escolares, relativas a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, concernientes a la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad, referidas al desarrollo profesional e identidad docente, que obtuvieron en los grupos un rango promedio de 41.77; 42.51; 42.34; 38.43 en el experimental y 26.79; 26.00; 26.18; 30.33 en el control respectivamente; llegándose a comprobar diferencias significativas por medio de la U de Mann-Whitney y las Sig.= 0.001; 0,000; 0.001 < 0.05 que han permitido aceptar las tres primeras hipótesis afirmativas específicas, concluyendo que las primeras tres dimensiones mejoraron en forma significativa sus condiciones mediante un programa de capital psicológico, en cambio en la cuarta dimensión obtuvo una Sig.= 0.086 > 0.05 permitiendo aceptar la hipótesis nula concluyendo que el desarrollo profesional e identidad docente no mejoró de modo significativo mediante la intervención del programa de capital psicológico propuesto. Estos resultados en primer lugar concuerdan con lo obtenido por Rodríguez Pozo (2019) quien obtuvo valores de rango promedio en la preparación para el aprendizaje de 25,60 en el GC y 35,40 en el GE; en la enseñanza para el aprendizaje de 20,53 para el GC y 40,47 para el GE; y en la participación en la gestión articulada a la comunidad de 23,85 y 37,15 respectivamente, concluyó que el programa mejoró significativamente estas tres dimensiones del desempeño docente; pero discrepan con los rangos promedio obtenidos en la dimensión desarrollo profesional e identidad docente de 20,85 en el GC y 40,15 en el GE mediante los cuales concluyó que el programa mejoró significativamente esta cuarta dimensión. En cambio,

discrepan con lo conseguido por Cisneros Chávez (2016) cuyos resultados mostraron en la preparación para el aprendizaje una media de 15,94 al inicio y 17,05 al final; en la enseñanza para el aprendizaje un promedio de 15,81 al inicio y 16,74 al final; en la participación en la gestión articulada hacia la comunidad una media de 16,86 al inicio y 17,73 al final, por lo que concluyó que se encontraron diferencias entre la evaluación inicial y final en estas dimensiones del desempeño docente, pero los resultados no fueron significativos; y contrariamente concuerdan con los promedios conseguidos en la dimensión desarrollo profesional e identidad docente de 16,07 al inicio y 16,86 al final, que concluyó que los resultados de esta dimensión no fueron significativos.

## **Conclusiones**

Se llegó a establecer que el desempeño docente mejoró de modo significativo mediante un programa de capital psicológico en el grupo experimental, que logró un rango promedio de 41.34 mayor que el del grupo control que resultó 27.24 lo cual se comprobó con la U de Mann-Whitney y se comparó con  $\text{Sig.} = 0.003 < 0.05$  permitiendo aceptar la hipótesis afirmativa según la tabla 2. De igual forma el grupo de experimentación alcanzó en el postest el nivel alto respaldado por el 97,14% que fue superior al del grupo control que mantuvo el 66.67% en el rango alto conforme a la figura 1.

Se arribó a establecer que la dimensión preparación para el aprendizaje, como la enseñanza para el aprendizaje, asimismo la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad, así como el desarrollo profesional e identidad docente mejoraron de modo significativo mediante un programa de capital psicológico en el grupo experimental obteniendo rangos promedio de 41.77; 42.51; 42.34; 38.43 mayores que los del grupo control 26.79; 26.00; 26.18; 30.33 los cuales fueron comprobados con la U de Mann-Whitney y comparados con las  $\text{Sig.} = 0.001; 0.000; 0.001 < 0.05$  que permitieron aceptar las hipótesis específicas de las tres primeras dimensiones; en cambio se obtuvo  $\text{Sig.} = 0,086 > 0,05$  valores que probaron que se rechace la hipótesis alternativa de la cuarta dimensión, llegando a la conclusión de que el desarrollo profesional e identidad docente no mejoró de modo significativo mediante la intervención del programa de capital psicológico (tabla 3). De igual forma el grupo de experimentación alcanzó en el postest el rango alto respaldado por el 97,14%; 94,29%; 97,14% y 77,14% porcentajes que fueron superiores a los del grupo control de 54.55%; 57.58%; 48.48% situados en alto rango y al 45.45% distribuido entre los rangos medio y alto (figuras 2, 3, 4 y 5).

## Referencias

- Abanto Vélez, W. I. (2015). *Diseño y desarrollo del proyecto de investigación. Guía de aprendizaje*. Universidad César Vallejo.
- Ariza Dau, M. (2020). *Estructura de gobernanza y su efecto sobre el desempeño en educación en Colombia: una exploración subnacional* [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9168/140935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avilés Pazmiño, M. I. (2021). *Propuesta de aprendizaje basado en proyecto, para mejorar el desempeño docente en la carrera de Comunicación de la Universidad de Guayaquil, 2020* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54803>
- Bayona, H., & Guevara, L. (2019). El Capital Psicológico Positivo y su Relación con Comportamientos Discrecionales en Trabajadores de Lima, Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 49–64. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.66462>
- Cadillo Morales, P. G. (2020). *Capital Psicológico y la Conducta de Compartir Conocimiento en el Servicio de Cuidados Intensivos del Hospital PNP Luis N. Sáenz, 2018* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/14837>
- Carter, J. W., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). The positive psychology of mentoring: A longitudinal analysis of psychological capital development and performance in a formal mentoring program. *Human Resource Development Quarterly*, 1–23. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21348>
- Cerón Urzua, C., Cossio-Bolaños, M., Pezoa-Fuentes, P., & Gómez-Campos, R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 463–472. <https://doi.org/10.5209/rced.65512>
- Cisneros Chávez, B. C. (2016). *Evaluación del desempeño docente mediante el acompañamiento pedagógico en el nivel de educación primaria de las Ugels Arequipa Norte y Arequipa Sur* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4327>
- Cordero, G., & González, C. (2016). Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, 24(46), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2242>
- Dominguez Moreno, M. A. (2020). *Inteligencia emocional y desempeño docente del Instituto de Excelencia Carlos Salazar Romero, Nuevo Chimbote - 2019* [Tesis de Doctorado,

Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/43801>

- García-Conislla, M. V. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103–111. <https://doi.org/10.33554/riv.14.2.698>
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Semenov, Y. I. (2020). Constructive Optimism, Defensive Optimism, and Gender as Predictors of Autonomous Motivation to Follow Stay-at-Home Recommendations during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 38–54. <https://doi.org/10.11621/PIR.2020.0403>
- Liu, X., Lyu, B., Fan, J., Yu, S., Xiong, Y., & Chen, H. (2021). A Study on Influence of Psychological Capital of Chinese University Teachers Upon Job Thriving: Based on Motivational Work Behavior as an Intermediary Variable. *SAGE Open*, 11(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440211003093>
- Luna Serrano, E., Pedroza Zúñiga, L. H., & Córdova Valenzuela, P. L. (2019). Alineamiento entre Estándares de Desempeño Docente y el Programa de Estudios de Preescolar Mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Martínez Guzmán, A., & Medina Cárdenas, O. (2021). Resiliencia y cultura terapéutica en tiempos neoliberales: una exploración de discursos de autoayuda. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), 1–23. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1808>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. *Paideia*, 31, 1–9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327E3109>
- Meseguer-de Pedro, M., Soler-Sánchez, M. I., Fernández-Valera, M.-M., & García-Izquierdo, M. (2017). Measurement of Psychological Capital in Spanish workers: OREA questionnaire. *Anales de Psicología*, 33(3), 714–721. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.261741>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente* (2a ed.). Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Mora Esquivel, R., & Solís, M. (2020). Comportamiento innovador en individuos y grupos de trabajo: influencia del capital psicológico colectivo, la direccionalidad estratégica y la facilidad para alcanzar acuerdos. *Contaduría y Administración*, 65(2), 1–33. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2020.1976>
- Nicomedes Teodoro, E. N. (2018). *Tipos de investigación*. 1–4. <http://biblioteca.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf>

- Pallarès Piquer, M., & Lozano Estivalis, M. (2020). Diálogo con el “Manifiesto por una pedagogía post-crítica” desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65–79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Picón Briceño, M. H., & Becerra Depablos, G. (2019). Modelo Andragógico basado en Actitudes, Creencias y Valores para la actuación del docente universitario centrado en la Paz Universal. In *Heurística* (Issue 17). <http://epublica.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14728>
- Rodríguez-Cáceres, C., Ramírez-Vielma, R., Fernández-Ríos, M., & Bustos-Navarrete, C. (2018). Capital Psicológico, Desempeño Contextual y Apoyo Social del Trabajo en Salud Primaria. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 34(3), 123–133. <https://doi.org/10.5093/jwop2018a15>
- Rodríguez Pozo, J. M. (2019). *Programa de fortalecimiento de capacidades pedagógicas en el desempeño docente de las profesoras del nivel inicial de las instituciones educativas estatales de la UGEL 03 Trujillo Nor Oeste - 2017* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34022>
- Salessi, S. (2020). Capital psicológico, pasión por el trabajo y comportamiento innovador: un estudio exploratorio con docentes santafesinos. *Revista de Psicología*, 19(1), 88–103. <https://doi.org/10.24215/2422572xe045>
- Sánchez Luján, P. J. (2021). *Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente, Virú 2020* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/56463>
- Santa Cruz Terán, F. F., Durán Llaro, K. L., Luján Johnson, G., Yengle Ruiz, C., & Luna Rioja, C. H. (2017). *Metodología de la Investigación I y II. Guía de aprendizaje para maestría*. Universidad César Vallejo.
- Santana-Cárdenas, S., Viseu, J., López Núñez, M. I., & Neves De Jesús, S. (2018). Validity and reliability evidence of the psychological capital questionnaire-12 in a sample of Mexican workers. *Anales de Psicología*, 34(3), 562–570. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319211>
- Suwartono, T., & Nitiasih, P. K. (2020). ProDev participation and teaching performance: A case study of two Urban school EFL teachers in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3230–3235. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080752>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

*Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625–627.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>

Yagual Salinas, A. P. (2019). *Programa de Estrategias Afectivas para mejorar el desempeño docente en una institución educativa del Guayas, 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42981>