

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

**Influencia del nivel de capacitación docente en el
rendimiento académico de los estudiantes del Instituto
Superior Pedagógico Público de Puno:**

caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008

TESIS

para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en
el Nivel Superior

AUTORA

Pilar Monica Cutimbo Estrada

Lima-Perú

2008

**INFLUENCIA DEL NIVEL DE CAPACITACION DOCENTE EN EL
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO
SUPERIOR PEDAGOGICO PUBLICO DE PUNO
CASO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACION PRIMARIA
IX SEMESTRE- 2008**

DEDICATORIA

A mi madre, Alejandrina Estrada Mendiguri
por ser ella forjadora de amor y gran apoyo
para concluir este trabajo.

A mi mejor amigo, Lu
por todo el apoyo y estímulo
a mi labor profesional.

A todos los docentes de la
Unidad de Post Grado por
sus aprendizajes compartidos
a lo largo de nuestro periodo
de estudios.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento especial a mi familia y a todas las personas que de una u otra forma han hecho posible la realización del presente trabajo, que espero sea continuado por otros investigadores.

SUMARIO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.	Descripción del proyecto	9
1.1.1.	Fundamentación y formulación del problema	12
1.1.1.1.	Fundamentación del problema	12
1.1.1.1.1.	Problema general	14
1.1.1.1.2.	Problema específico	14
1.2.	Objetivos Generales	15
1.2.1.	Objetivos Específicos	15
1.3.	Justificación del proyecto	15
1.4.	Formulación de la hipótesis	16
1.4.1.	Hipótesis General.....	16
1.4.2.	Hipótesis específicos	17
1.5.	Identificación y clasificación de variables	17
1.5.1.	Identificación de variables	17
1.5.2.	Clasificación de variables	17

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes bibliográficos	19
2.1.1.	Antecedentes internacionales	20
2.1.2.	Antecedentes nacionales	23
2.2.	Bases teóricas	27
2.2.1.	Formación docente y calidad educativa	27
2.2.2.	Propósitos de la formación docente	29
2.2.3.	Perfil de la formación docente en el Perú.	30
2.2.4.	Antecedentes históricos de la formación docente en el Perú.	39
2.2.5.	Organización de los centros de formación docente	46
2.2.6.	Capacitación docente	54
2.2.7.	El desempeño personal, social y profesional del docente.....	63
2.2.8.	Rendimiento Académico	71
2.2.8.1.	Características del Rendimiento Académico	71

2.2.8.2.	Factores e indicadores del rendimiento académico	72
2.2.8.3.	Evaluación del rendimiento académico	73
2.3.	Definición de términos	74
CAPÍTULO III: MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN		77
3.1.	Operacionalización de variables	78
3.2.	Tipo y descripción de la investigación	79
3.3.	Estrategias para la prueba de hipótesis	80
3.4.	Población y muestra	80
3.4.1.	Población	80
3.4.2.	muestra	80
3.5.	Instrumento de recolección de datos	80
3.6.	Procesamiento de datos	81
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS		82
4.1.	Datos generales de la encuesta	83
4.1.1.	Datos generales de docentes	83
4.1.2.	Datos generales de alumnos.	99
4.2.	Contrastación de Hipótesis	99
4.2.1.	Hipótesis generales	99
4.2.2.	Hipótesis específica 1	100
4.2.3.	Hipótesis específica 2	101
4.2.4.	Hipótesis específica 3	102
4.3.	Análisis de los Resultados	103
CONCLUSIONES		105
RECOMENDACIONES		106
CAPÍTULO V: BIBLIOGRAFÍA		108
Anexos		114

RESUMEN

El presente proyecto de investigación describe y explica la relación y el grado de influencia entre Capacitación Docente, sus dimensiones Desarrollo Personal, Desarrollo Social y Desarrollo Profesional con el rendimiento académico.

Contrastando con la hipótesis general, y aplicando la Prueba estadística de Correlación se aprecia que al ser el Valor $p < 0.05$, se afirma con un 95% de probabilidad que el nivel de capacitación docente influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008, siendo su correlación directa, y es de 74.1%

En relación a las Dimensiones de la capacitación Docente, se afirma con un 95% de probabilidad que el Desarrollo Personal Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008, siendo la correlación directa, y de 85.1%.

Con relación al Desarrollo Social se afirma con un 95% de probabilidad que influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 . La correlación es directa, y es de 74.6%

Finalmente, también se afirma en la investigación que el Desarrollo Profesional influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 . La correlación es directa, y es de 55.6%

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la capacitación es una herramienta valiosa porque constituye un proceso que fortalece y enriquece las habilidades y que hoy se ha convertido en el medio para incorporar cambios, tanto en las organizaciones como en la formación específica de las personas.

Actualmente nos vemos frente a una realidad social que exige mayores capacidades y destrezas de los docentes quienes tienen en sus manos la formación integral de los alumnos con aspiraciones para ejercer la docencia.

A inicios del Siglo XXI, se ha visto que son muchos los investigadores que han abordado el tema de la Capacitación Docente y su relación con el rendimiento académico en los niveles de educación superior, encontrando que existe una gran variedad de factores que influyen además del nivel de capacitación docente en los resultados que un alumno obtiene al final de cada semestre.

En tal sentido aunque son múltiples las variables desde donde puede abordarse el mejoramiento del rendimiento académico desde una perspectiva teórica, no ha sido obstáculo para que, sin embargo a nivel operativo se llegue a identificar las dimensiones de la Capacitación Docente, como son el Desarrollo Personal, el Desarrollo Social y el Desarrollo Profesional y se requiera conocer la influencia o relación con el rendimiento académico. Este es el objetivo de la presente investigación.

La presente investigación está dividida en cuatro partes. En la primera se presenta el planteamiento del estudio; en la segunda, el marco teórico, que sirve como fundamento científico a la investigación. En el capítulo tercero se presenta la metodología del estudio y, el capítulo cuarto está referido a los resultados de la investigación. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones anexos y otras páginas complementarias.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPITULO I : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La educación ha adquirido una importancia estratégica en el desarrollo económico y social de las naciones. La OECD estima que “cada año de escolaridad incrementa el Producto per Cápita entre 4% y 6%. Dos razones esenciales explican estos resultados:

Primero, la educación crea capital humano y capacita a las personas para que sean más productivos.

Segundo, la educación aumenta la capacidad de los países para innovar lo cual es un prerequisite indispensable del crecimiento y la competitividad en la economía del conocimiento global.” (2007).

Hoy más que nunca, la inversión en educación se traduce en desarrollo económico, particularmente cuando ésta se vincula con calidad y equidad (Brunner, 2007). Los profesores son un factor esencial, tanto en el logro de la calidad como en la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. Por ello, su formación, actualización y enriquecimiento tiene una importancia creciente en el mundo globalizado.

Durante las décadas de los '80 y '90 los sistemas educativos latinoamericanos impulsaron varias medidas que hipotéticamente contribuirían a mejorar su desempeño. Se implantaron sistemas de medición de calidad y de evaluación de los resultados del aprendizaje, se revisaron contenidos curriculares, se procuró mejorar la capacidad de gestión, se ofrecieron incentivos a los maestros y se hicieron esfuerzos por mejorar la equidad y el rendimiento interno del sistema educativo. Aún con esas reformas, en la actualidad, “uno de los principales retos que enfrentan las políticas públicas del sector es cómo mejorar el desempeño de los docentes... puesto que las propuestas tradicionales ya no alcanzan” (Valliant, 2004, p.5). Variables contextuales que dificultan el abordaje de esta problemática son: el bajo salario, el disminuido prestigio y la escasa capacitación. El reducido salario y el escaso reconocimiento social inciden en el reclutamiento y la permanencia de los profesores. La fortaleza de los sindicatos gesta estructuras de clientelaje que con frecuencia retrasan y obstruyen las reformas propuestas por el Estado. Los sindicatos resisten el cambio porque con ellos se afectan las concesiones y las redes de poder establecidas.

Sin intención de demeritar el peso que tiene ese difícil contexto, es posible afirmar que las tecnologías están gestando cambios sociales profundos en la manera de ser, hacer y conocer de la sociedad porque hacen viable el acceso al saber y a las relaciones con expertos de manera inmediata. Ello posibilita el surgimiento de nuevos horizontes de reforma educativa. La mera introducción de tecnologías contribuye a repensar la concepción, operación y evaluación de los programas de formación de profesores, pues, el uso de estrategias no tradicionales de formación ofrece oportunidades alternativas para mejorar el desempeño de los profesores.

Las opciones mediadas por tecnología son particularmente importantes en una época en que las comparaciones internacionales hacen cada vez más visibles los rezagos en la educación latinoamericana en cuanto a desempeño estudiantil, paridad de género y eficiencia terminal (CEPAL, 2000). Este reporte presenta un conjunto de experiencias exitosas de formación docente que han usado estrategias de educación a distancia y por ello pueden servir de guía para orientar iniciativas novedosas de actualización y enriquecimiento de las competencias, saberes y prácticas pedagógicas de los profesores.

Dentro de las orientaciones para el mejoramiento de la calidad en las instituciones de Educación Superior el fortalecimiento de la carrera docente constituye un aspecto importante en el rendimiento y competitividad con la que se desenvolverán los estudiantes durante su desarrollo académico y profesional.

Por ello es importante la Capacitación docente superior para contribuir a tal objetivo. No deja de preocuparnos la poca formación integral docente en su ámbito profesional, directivo e investigativo que el mundo de hoy requiere.

Consideramos que tener un trabajo como profesor de Nivel Superior ya sea universitario o pedagógico significa dedicarse y orientar dichos esfuerzos a la productividad académica.

Para concretar la presente investigación se utilizaron algunos textos de referencia al tema, entrevistas, encuestas, pruebas a los estudiantes y docentes de esta institución además de instrumentos que nos permitieron determinar y analizar de que manera el nivel de capacitación docente influye en el rendimiento académico de los alumnos de esta institución pedagógica.

1.1.1 FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

Dentro de los cambios que expresa la educación superior para este nuevo milenio, la capacitación docente sin duda representa el punto mediante el cual las instituciones deben orientarse para lograr transformaciones en el quehacer académico y el rendimiento académico de los alumnos.

Para ello es necesario diseñar una política de formación y desarrollo permanente de sus profesores a fin de que se mantengan debidamente capacitados en sus competencias estimulando así la innovación continua en todo el sistema pedagógico.

Es importante resaltar además de que el docente de nivel superior debe estar inmerso dentro de las nuevas demandas que plantean las transformaciones socioculturales y económicas a la educación; así como también dentro de la revolución del conocimiento en la “sociedad globalizada” y el desarrollo tecnológico.

Según lo menciona además Bermejo, Blas (1991) citando a Albornoz, *otro punto importante que determina la influencia del nivel de capacitación docente superior es la desprofesionalización de la docencia que ha sido sin duda algunos de los principales problemas de la baja calidad en el rendimiento académico de los alumnos, afectando además de su creatividad, su formación sólida y a la vez flexible ante el cambio así como también su inteligencia y habilidades investigativas; sobre todo desarrollar su trabajo comunitario dentro de lo que vendrá a ser sus valores académicos.

Nuestro estudio plantea que existe influencia significativa del nivel de capacitación docente superior en el rendimiento académico de los estudiantes, hecho que es sustentado en lo planteado por César Villarroel (2001): La capacitación del Docente Universitario ¿Informativa o Formativa? quien señala que la actual docencia en el nivel superior pareciera estar signada por lo siguiente: centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje.

Este énfasis en la enseñanza supone un profesor transmisor de “conocimientos” y un alumno receptor de los mismos, es decir información y saberes que no le son propios y que en consecuencia debe reproducir para presentarlos a sus alumnos, quienes a su vez completan el proceso reproductivo mediante la memorización.

Por supuesto esta práctica solo demanda del profesor del nivel superior las habilidades y artilugios necesarios para facilitarle al alumno ese proceso de memorización y algo de comprensión. La mayoría de cursos de capacitación que se promueven intentan capacitar el aspecto formal de la enseñanza como es; programar, formular objetivos, construir instrumentos de evaluación, dictado de clase modelo; es decir la rutina de la transmisión de información y saberes.

Vilchez señala: *(1997,- “Niveles de Rendimiento académico universitario”): Para garantizar la calidad educativa, los procedimientos empleados no deben centrarse solo en el nivel teórico despegándose del campo de la realidad sino que debe aunarse a ellos el desempeño del docente y la capacitación en las distintas estrategias de la pedagogía. El rendimiento académico de los alumnos es el indicador de la productividad de un sistema educativo que suministre fundamentalmente docentes debidamente preparados dedicados a alcanzar una educación de calidad.

*En las últimas décadas se ha visto que son muchos los autores que han abordado el tema del rendimiento académico en los niveles de educación superior, encontrando que existe una gran variedad de factores que influyen además del nivel de capacitación docente en los resultados que un alumno obtiene al final de cada semestre.

En tal sentido aunque son múltiples las vertientes desde donde puede abordarse el rendimiento académico desde una perspectiva teórica, no ha sido obstáculo para que, sin embargo a nivel operativo se llegue a identificar rendimiento académico con calificaciones o notas, como resultado o producto de una evaluación sumativa, superación o no de unas determinadas pruebas, materias o semestres. *(García, 1999 –“Una enseñanza de calidad”).

Por tanto la masificación de la docencia en el nivel superior, el creciente divorcio entre la investigación y la docencia, la diversificación de la institución superior, la creciente disminución del nivel intelectual de los alumnos son, entre otras causales que pueden explicar

el panorama del nivel de capacitación docente del nivel superior y el rendimiento de los alumnos en la institución que vamos a estudiar.

Entonces formulamos la siguiente hipótesis:

1.1.1.2 PROBLEMA GENERAL

¿De qué manera Influye el Nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?

1.1.1.2.1 PROBLEMAS ESPECIFICOS

1. ¿De qué manera Influye el Desarrollo Personal Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?

2. ¿De qué manera Influye el Desarrollo Social Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?

3. ¿De qué manera Influye el Desarrollo Profesional en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?

1.2 OBJETIVO GENERAL

Determinar, analizar y explicar de qué manera Influye el Nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

1.2.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Determinar de qué manera Influye el Desarrollo Personal Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

2. Determinar de qué manera Influye el Desarrollo Social Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

3. Determinar de qué manera Influye el Desarrollo Profesional en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El presente estudio se justifica por las siguientes razones:

Erick Hoffer: señala que “en una época de cambio radical el futuro pertenece a los que siguen aprendiendo. Los que ya aprendieron se encuentran preparados para vivir en un mundo que ya no existe”. Esta importante reflexión nos obliga a repensar el papel de la docencia en el nivel superior de lo contrario continuaremos utilizando nuestros apuntes sin percatarnos que cuanto nos rodea está cambiando vertiginosamente.

Por lo tanto la sociedad, la universidad y cada institución educativa superior reclaman del docente mayor dinamicidad y actividad efectiva así como de ser democrático y productor.

Por ello es imprescindible que el docente esté debidamente capacitado y actualizado tanto en estudios profesionales, iniciales, grados académicos, participando en eventos de capacitación desarrollando conocimientos de informática educativa y sobre todo de investigación.

Todo esto implica que si, un docente de nivel superior se mantiene informado, actualizado y con pleno conocimiento de su rol profesional; obtendrá alumnos cuyo rendimiento académico y valores académicos irán de acuerdo a las exigencias de la sociedad y por supuesto capaces de transformar la cultura de las personas y de él mismo; con capacidad creativa, investigadora y crítica reflejada en su participación directa en actividades productivas dentro de su comunidad.

Notamos que no solo la reforma del currículo implica un logro en el proceso docente educativo ya que muchos profesores no dominan la ciencia pedagógica y se mantienen ejerciendo una enseñanza de tipo tradicional en la que el estudiante es reproductor o se espera que reproduzca lo que recibe del profesor.

Como dijera el profesor Paulo Freire una pedagogía de tipo bancaria sin buscar el desarrollo de habilidades que a su vez permitan al educando una vez graduado continuar su formación académica y profesional.

El estudio planteado ayudará entre otros aspectos a determinar el nivel de influencia que ejerce la capacitación docente superior en el rendimiento de los estudiantes. Significa que si un docente está debidamente preparado y capacitado tendrá la seguridad de que los alumnos responderán positivamente a su formación profesional.

1.4 FORMULACION DE LA HIPÓTESIS:

1.4.1 HIPÓTESIS GENERAL

El nivel de capacitación docente influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

1.4.2 HIPOTESIS ESPECIFICOS

1. El Desarrollo Personal Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

2. El Desarrollo Social Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

3. El Desarrollo Profesional influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

1.5 IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES

1.5.1 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE :

Capacitación Docente

VARIABLE DEPENDIENTE

Rendimiento Académico

1.5.2 CLASIFICACIÓN DE VARIABLES

V1: Capacitación Docente

- Por la función que cumplen en la Hipótesis es: Independiente
- Por su naturaleza es: Activa
- Por la posesión de las Características es: Continua
- Por el Método de Medición de Variables es: Cualitativa
- Por el Número de Valores que Adquieren es: Politémica

V2: Rendimiento académico

- Por la función que cumple en la hipótesis es: Dependiente
- Por su naturaleza es: Atributiva
- Por la posesión de la característica es: Continua
- Por el método de medición de variables es: Cuantitativa
- Por el número de valores que adquiere es: Politémica

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN:

2.1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES¹

a) **El Banco Mundial**, a través de la red internacional de videoconferencias (GDLN) ha ofrecido programas de formación docente a las naciones que cuentan con un sitio receptor. GDLN se inició en junio del 2000 congregando a 11 países afiliados y actualmente cuenta con 70 miembros. GDLN no solamente se utiliza en la formación docente, sino que también atiende cualquier demanda de capacitación o administración, relacionada con problemas del desarrollo. En el periodo 2004-2005, GDLN facilitó más de 900 actividades que conectaron a unas 35.000 personas de todo el mundo (GDLN, n.d.).

Fuera de la región Latinoamericana, uno de los programas de formación docente ofrecido a través de este sistema de videoconferencia interactiva es el de *Problemas críticos en la capacitación de maestros: la Experiencia de Uganda* (2000). En este curso se evaluó el nivel uno (satisfacción) de los participantes (Kirkpatrick, 2005) mediante una encuesta distribuida al cierre de las sesiones en tiempo real. Los resultados obtenidos oscilaron entre bueno y excelente.

Otro programa coordinado por el Banco Mundial que incluye formación docente es el de **World Links** for Development o simplemente World Links (n.d.). En 10 años de operación, esta entidad ha contribuido a la formación de 22,000 maestros.

Actualmente World Links ofrece servicios a 3,000 escuelas en 30 países entre los que se encuentran Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Perú y Paraguay. Su función es movilizar los recursos TIC en las escuelas para atender a estudiantes y profesores de educación media que se ubican en zonas marginales. Asimismo los laboratorios de cómputo se han convertido en telecentros de apoyo a

¹ Gayol, Yolanda, Formación Docente a Distancia en América Latina y el Caribe, Noviembre 2007

las actividades productivas de la comunidad y pueden ser utilizados por los vecinos fuera de los horarios escolares.

World Links incorpora trabajo voluntario para formar especialistas en TIC. Los voluntarios contribuyen a crear capacidad local y generar autosuficiencia tecnológica. También se promueve el establecimiento de redes de administración de sistemas escolares (IMS por sus siglas en inglés).

Otras actividades de World Links son:

- 1) capacitar a los maestros en el uso básico de la computadora (alfabetización digital),
- 2) ofrecerles asesoría sobre la introducción de las TIC en la enseñanza,
- 3) apoyar a los docentes en la creación de *rúbricas*².

World Links también motiva a los maestros para que desarrollen contenidos en línea (v.gr. páginas Web y actividades académicas mediante computadoras), y estimula el trabajo colaborativo para el desarrollo de proyectos propios.

En el 2006, el Banco Mundial financió una evaluación de impacto de World Links, que fue conducida en 10 países. Entre los resultados que se reportan se encuentran:

- los egresados de las escuelas asociadas tienen mejores ingresos que aquellos que egresaron de escuelas convencionales
- la asistencia a clases en las escuelas de World Links es mayor en un 60% que la de las escuelas convencionales
- la mayoría de los maestros participantes no solamente integran la tecnología en la práctica cotidiana en el aula, particularmente el Internet, sino que también procuran organizar su enfoque pedagógico centrado en el estudiante, incrementar la interacción alumno-profesor y promover el uso de habilidades cognitivas complejas (WorldLinks, 2006).

² La rúbrica es una herramienta pedagógica de evaluación del aprendizaje que explicita con detalle los parámetros de evaluación, los niveles de competencia esperados y los puntajes que corresponden a cada producto.

b) La Organización de los Estados Americanos, a través del Portal Educativo de las Américas, impulsado por Carlos Paldão, y puesto en operación a partir del 2001, incluye dentro de su oferta algunos cursos de formación docente a distancia. Tal es el caso de *Calidad total en la educación básica*. Este curso está dirigido a directores y docentes del Perú, y uno similar atiende a los maestros brasileños. En mayo del 2004 el Portal ofreció un programa de calidad en la educación básica a profesores de Belice, Guyana, Santa Lucía y Trinidad y Tobago, el cual atendió alrededor de 1,200 maestros, quienes obtuvieron becas completas para cursarlo. El objetivo era el de ofrecer las herramientas metodológicas necesarias para mejorar los servicios educativos en las escuelas y comunidades circundantes. Anteriores ofertas han contribuido a capacitar 3,000 educadores de la región (OEA, 2007).

c) El Instituto Latinoamericano de Comunicación educativa (ILCE) cuya sede central se encuentra en México, es un organismo regional establecido en 1956 mediante un acuerdo de la UNESCO. La responsabilidad de esta institución es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la formación de recursos humanos y la producción de materiales educativos mediados por tecnología. Cuenta con numerosos programas de formación docente que se transmiten mediante videoconferencias o a través espacios virtuales de aprendizaje.

Recientemente el ILCE ha comenzado a dar gran importancia a la atención de maestros para que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, y utilicen materiales producidos mediante los proyectos Enciclopedia y Red Escolar (ILCE, s.f.). Con ese propósito se han organizado cursos en informática educativa o en diseño de lecciones y materiales didácticos utilizando las TIC.

2.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES

El presente estudio que desarrollaremos tiene los siguientes antecedentes:

- a) Sosa, Myriam, 2007, en su tesis Aporte de la capacitación docente al mejoramiento de la calidad académica de las instituciones secundarias del distrito de Ate Vitarte, realizó un curso de capacitación docente monitoreado por dos meses para mostrar resultados que indicaron un mejoramiento de la calidad académica. Empleo un método cuasi experimental, y una de las conclusiones de la tesis es que los ciclos de capacitación docente orientados al manejo de contenidos, estrategias didácticas y estrategias de evaluación mejoran la calidad académica de los docentes.
- b) Villaroel, César, 2001, en sus estudios realizados sobre Capacitación Docente señala que la Capacitación Docente ha sido la respuesta a las limitaciones sobre la premisa de que el docente debe tener sólida capacitación en dos dimensiones: La científica y la pedagógica.
- La científica se da por garantizada mediante los procedimientos de reclutamiento y selección. La pedagógica intenta a través de programas o cursos de capacitación que dicho sea de paso en su mayoría intentan capacitar en el aspecto formal de la enseñanza: programar, formular objetivos, construir instrumentos de evaluación, dictado de clases modelo (micro teaching) es decir la rutina de información y saberes.
- La docencia en el nivel superior debería ser un proceso mediante el cual se intente que el estudiante sea el artífice de su propio aprendizaje mediante el estudio e investigación de una disciplina lo que impondría un eje docente basado en la investigación.
- c) Miguel Quintanilla, Miguel, 2001, por su parte sostiene que la capacitación docente es enseñar al profesor las estrategias para lograr que los estudiantes aprendan a leer y a escribir la ciencia en otras palabras se trataría de convertir al alumno en estudiante. Y para leer y escribir una disciplina científica es necesario conocerla, es decir

dominar su estructura conceptual básica y los procesos de construcción e investigación que las caracteriza. En consecuencia, para que un profesor universitario o superior no universitario, pueda ayudar al alumno a conocer una disciplina, debe él mismo conocerla y dominarla; pero conocer y dominar una disciplina implica haber logrado construir sus propios conocimientos con relación a la misma mediante un proceso de investigación sin pretensiones de creación científica (aunque esto último no es descartable) sino con la intención de comprenderla y aprehenderla para entonces sí poder enseñarla.

- d) Orozco, Luis, 2001, señala que uno de los principios fundamentales para la capacitación docente del profesor del nivel superior es el conocimiento de la disciplina como fuente de la enseñabilidad; en este sentido estamos persuadidos de que la vieja máxima de la educación superior que rezaba que el profesor que conocía su materia sabía como enseñarla, es hoy más válida que nunca y muy apropiado traerla a colación porque la capacitación docente a descansado fundamentalmente en la acción de la pedagogía y la didáctica general, soslayándose en la mayoría de los casos el conocimiento de la disciplina como fuente pedagógica didáctica donde “el maestro enseña para que un día no sea necesario”, es decir el profesor habrá tenido éxito cuando el alumno ya no dependa de él, cuando el alumno se haya convertido en estudiante. Mientras más autónomo y más independiente sea un estudiante en la creación y/o recreación del conocimiento mayor será su posibilidad de aprender.
- e) Hernández , 2000, concluye que es importantísimo la capacitación del docente en estos tiempos ya que debe apuntar a construir en el aula una cultura académica ligada a la lectura y la interpretación, a la discusión y la reflexión , a la capacidad de predecir y configurar aspectos necesarios para actuar con responsabilidad, con el deseo y la voluntad de saber.

También es importante esta competencia pedagógica para promover las situaciones que ayuden al desarrollo de la conciencia moral.

El maestro debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea.

De tal forma los docentes deben sentirse protagonistas en la construcción del saber pedagógico y para ello requieren investigar su propia práctica y compartir los resultados con otros investigadores de la docencia. Esto refuerza su compromiso social y propicia un nivel de reflexión elevado que les permite alcanzar un autonomía de acción profesional y mejorar su papel de mediador de los aprendizajes. Se les exige comprensión de la realidad, que lleguen a la naturaleza del ajuste o transformación para cambiar una estrategia, que indaguen y emprendan investigaciones sobre su práctica docente para introducir cambios que luego valorarán para reafirmar o modificar.

- f) Porlán, E., 2001, concluye que el docente debe reflexionar permanentemente sobre su acción pedagógica para programarla, reprogramarla y para valorar sus logros con el fin de incidir en la transformación de la realidad educativa que involucra a sus alumnos y alumnas y a sí mismo. El docente debe abrirse para comprender el impacto de sus acciones más allá de sus intenciones, por lo tanto las capacitaciones y actualizaciones debe apuntar a ayudar al profesor del nivel superior y de cualquier otro nivel a llegar a desarrollar tales actitudes.
- g) Medina y Domínguez, 2000, señalan: La capacitación del docente consiste en la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar a través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que promueva un aprendizaje en los estudiantes y logre un pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo en común. Ese es el reto que la sociedad actual impone. Ese es el camino que debe seguir todo docente cuya labor y misión responda a los requerimientos de su contexto social.

- h) Vílchez, A., 1999, plantea que el rendimiento académico de los estudiantes es el punto de partida y el insumo básico para todos los procesos de evaluación, es decir el rendimiento de los alumnos suministra la data fundamental que activa y desata cualquier proceso evaluativo en la búsqueda de garantizar una educación de calidad.

Ahora bien, para garantizar la calidad educativa, los procedimientos empleados no deben centrarse solo a nivel teórico, despegándose del campo de la realidad, sino que debe aunarse a ellos la evaluación de la práctica educativa y el desempeño de los docentes frente a sus alumnos.

- i) Pruzzo, 1999, desde un apostura humanística sostiene: “Una enseñanza de calidad es aquella que hace al alumno más conocedor de sí mismo, su entorno físico y social (dimensión cognitiva de la educación); más responsable de su propio yo, de su entorno físico y del entorno social que lo rodea (dimensión afectiva de la educación); más capaz de intervenir sobre sí mismo y su entorno físico y social.

De esta manera la calidad educativa a juicio de Pruzzo se bucea en la realidad misma del aula, en los procesos de transformación que entre alumnos y docentes se gestan, se negocian, se evalúan y se reflexionan.

Si la enseñanza promueve el hacer, el pensar y el sentir comprometido del alumno y por este proceso el estudiante a la vez conquista la autonomía crítica, la responsabilidad moral y el afán reflexivo que ponga toda situación a deliberación de la razón, entonces se habrá brindado una enseñanza comprometida con el mejoramiento de la calidad.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Formación Docente y Calidad Educativa³,

³ Mesía Maraví, Teodoro Rubén³, Medición de la Calidad de la Educación, Antología, Agosto 2007, Facultad de Educación, Unidad de Post Grado, UNMSM, Serie: Textos para la Maestría de la Educación, 208 pags.

La Formación docente y la Calidad de la Educación, como producto válido depende de la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas. La calidad de las instituciones educativas se caracteriza por la calidad de experiencias

(procesos) y resultados de rendimiento de los alumnos (producto). Esto permite diferenciar algunas definiciones que dan importancia al Proceso y otras al Producto.

La Calidad centrada en el Proceso

Se entiende la Calidad como “ Proceso o Principio” a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles. Según García Hoz, la Calidad de la educación es el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. La Integridad se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre.

La Coherencia es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana.

La Eficacia viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere en la medida de lo posible, todo tipo de límites.

La Calidad centrada en el Producto

Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orienten a la mayor consecución posible.

La calidad educativa se identifica con un producto educativo válido, que implica la adquisición del Equipamiento intelectual y la Perspectiva Cultural para discriminar el Valor de las diferentes Elecciones en el proceso de dar forma a la propia vida y contribuir a la dinámica social.

De los Sistema educativos se han esperado aportes significativos como la de crear Identidad nacional, Mejorar el Bienestar de la población y su calidad de Vida, Propiciar la Movilidad Social, Mejorar la Oportunidad de Empleo de sus Egresados, Aumentar los Niveles de Ingresos, Formar Ciudadanos Democráticos, Extender la Cultura Universal, Formar Seres Humanos capaces de Resolver Problemas, Formar Personas Aptas para seguir estudiando, la

de ser Función Reproductora y Legitimadora que inculque Ideologías, que legitime las diferencias sociales y de seleccionar a quienes pueden llegar a ser Clase Dominante.

Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación

Los factores que muchos investigadores consideran en la capacitación docente y la calidad de la educación son:

FACTORES EN LA CALIDAD DE LA EDUCACION, CENTRADOS EN:	CONTENIDO
1.- El Docente	Proceso de Selección, Remuneración adecuada, estabilidad y condiciones de trabajo, Toma de decisiones compartida, Desarrollo Profesional Continuo, Coordinación Curricular, Promociones. Capacitación Promueve y Desarrolla el Aprendizaje Formativo del Alumno
2.- El Alumno	Capacidades de Asimilación de Contenidos, Hábitos de lectura, Actitudes y autoestima, Pensamiento Crítico, Interacción Didáctica y ambiental, Actividad Socio-crítica
3.- El Currículo	Planificar, proporcionar y evaluar el Currículo Optimo para cada alumno según Capacidad de proporcionar a los alumnos del Código Cultural Básico, su participación democrática y ciudadana
4.- En la Institución Educativa	Las Instituciones Exitosas deben participar en la Formación Inicial de Docentes , en la descentralización de la Gestión y de los presupuestos, creación de redes para facilitar intercambio de informaciones y apoyo. La calidad depende de los docentes, los alumnos y la comunidad a la cual sirven
5.- El Proceso Enseñanza - Aprendizaje	Es el elemento Nuclear de la Calidad. Debe contemplarse las características de los elementos estudiantes, docentes, instalaciones, equipamiento, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas, los entornos socioeconómicos, culturales y políticos. Riqueza de la Interacción, la significatividad, validez de las tareas en el aprendizaje formativo de los alumnos.
6. Otros Elementos	La Calidad debe basarse también en Aspectos Internos, como el Clima Organizacional, la Autonomía , Recursos Financieros, y la Cultura Cooperativa, Compartida y Participativa, el Nexo de la Eficacia escolar , la existencia de una Línea Pedagógica y los Procesos de Mejora de cada institución educativa, la Calidad y Liderazgo del director, la Tradición del trabajo en Equipo.

2.2.2 Propósitos de la Formación Docente

Seis son los propósitos genéricos que han orientado los fines de la formación docente en la región, sea esta inicial o para profesores en servicio:

- 1) Aumentar la solidez en la formación disciplinaria
- 2) Promover la adquisición de nuevas competencias⁴ que favorezcan el aprendizaje de los educandos mediante el dominio de prácticas de enseñanza eficaces
- 3) Impulsar una formación docente integral que atienda simultáneamente el desarrollo de destrezas intelectuales, saberes y prácticas, así como la consolidación de valores humanistas
- 4) Estimular la adopción de una actitud indagadora que consolide la habilidad para actualizarse continuamente de manera autónoma
- 5) Fomentar la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica cotidiana de los maestros para usos académicos y administrativos
- 6) Introducir reformas y nuevas regulaciones. Ello demanda la modificación de las reglas de formación, los estándares que certifican la práctica, o los modelos educativos que guían la enseñanza en el aula

Muchos países y organizaciones internacionales han documentado iniciativas de formación convencional de docentes que atienden alguno de los fines anteriores (Namo di Mello, 1990, Perraton & Potashnik, 1997, UNESCO, 1999, Valliant, 2004)

2.2.3 Perfil de la formación docente en el Perú

⁴ Por competencia se entiende el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y saberes que permiten desempeñar una actividad compleja de manera eficaz.

La formación docente en el Perú, según Piscocya Hermoza⁵, se caracteriza por estar académicamente a cargo, principalmente, del Ministerio de Educación (MED) a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) que registran una matrícula de 117,523 alumnos, actualizada hasta el año 2003.

Las universidades a través de sus facultades de educación que gozan de autonomía tienen una participación aproximadamente tres veces menor en tanto que según información fechada al año 2000 registran una matrícula de 37,475 alumnos que representa el 9,02% de la matrícula universitaria a nivel nacional.

Este porcentaje es el más alto para una carrera universitaria en el Perú, lo que significa que la profesión de educador, pese a sus modestas remuneraciones, es la alternativa más atractiva dentro del contexto de las aspiraciones profesionales universitarias del país. En cambio en el ámbito de la educación superior no universitaria los ISPs cuentan con sólo un 30% de la matrícula mientras que los Institutos Superiores Tecnológicos, en su conjunto, tienen casi el 68% de la matrícula. Estas proporciones se han mantenido con ligeras variaciones durante el último quinquenio 1998-2003.

La tendencia hacia la privatización en el sector de los ISPs es muy clara si se considera que en 1993 el 85% de la matrícula correspondía a Institutos Superiores Pedagógicos públicos y el 15% a ISPs privados, mientras que en el año 2003 los primeros contaban con el 41% de la matrícula y los segundos con 59%.

Respecto a las Facultades de Educación, no disponemos de datos de la evolución de la matrícula para el mismo lapso pero sí de cifras referentes al crecimiento de las Facultades de Educación que en 1995 eran 38 y en el año 2004 son 52, de las cuales 27 son privadas, lo que revela también una inclinación sistémica hacia la privatización. Un fenómeno digno de ser observado es el hecho de que solamente el departamento de Lima cuenta con 72 ISPs, los departamentos de La Libertad y el Cuzco con más

⁵ Piscocya Hermoza, Luis, DOCUMENTO DE TRABAJO, La Formación Docente en el Perú. Informe elaborado para IESALC-UNESCO, Lima-2004

En este informe asumimos que es distinguible el sistema de formación docente en el Perú, como universo de referencia, el subsistema centralizado dependiente del Ministerio de Educación que está constituido por los Institutos Superiores Pedagógicos y el subsistema descentralizado que lo integran las facultades de Educación de las universidades.

Aclaremos que los ISPs privados son directamente dependientes del MED sólo en lo académico. de 30 cada uno y los departamentos de Arequipa, Cajamarca, Junín y Puno con más de 20, cifras compatibles con el número total de centros de formación docente que actualmente existe en algunos países de América Latina. La oferta actual de docentes en formación es aproximadamente de 154,998 alumnos de los ISPs y de las Facultades de Educación. Considerando que el 20% de ellos (equivalente a 30999.6 egresados) ofrece su servicio anualmente al Sistema Educativo y que el Ministerio de Educación demanda anualmente entre 4,000 y 6,000 nuevos docentes, la tasa de desocupación entre los egresados de los ISPs y de las Universidades es muy alta. Los ISPs concentran el 94% de sus servicios en las áreas urbanas y solamente el 6% en las áreas rurales. Asimismo, la profesión docente tiende a ser eminentemente femenina debido a que es ejercida en un 64% por mujeres. Paradójicamente, la dirigencia públicamente conocida del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) es tá integrada tradicionalmente sólo por varones. En cuanto a presencia en el mercado laboral, en 1993 el 87% de los docentes en servicio había estudiado en un ISP y sólo el 13% en una Universidad.

En el año 2002 de 95,219 docentes que concursaron por 23,000 plazas vacantes, el 28% eran licenciados universitarios y el 68% había estudiado en un ISP. Esta constatación permite deducir que muy probablemente la situación de 1993 se ha modificado sustantivamente. La carga docente promedio por profesor en los ISPs es de 14 alumnos. En el caso de los ISPs privados la carga docente es de 12 alumnos por profesor y en el caso de los ISPs Públicos es de 17 alumnos por profesor.

El gasto público promedio por alumno del sistema universitario es de \$ 1300 dólares americanos lo que incluye a los estudiantes de las Facultades de Educación. Sin embargo estas cifras deben ser tomadas con mucho cuidado debido a que hay carreras como las de Medicina, Odontología, Medicina Veterinaria y las Ingenierías cuya

enseñanza demanda gastos importantes en insumos, equipamiento, compra de repuestos, alquiler de locales, etc., todo lo cual establece diferencias significadas con el gasto real en estudiantes de Educación, las que son encubiertas por el cálculo del promedio que no considera que generalmente la formación docente en su acontecer factual sólo requiere de tiza, pizarra, papel y lápiz. Respecto de los costos unitarios en los ISPs públicos y privados, según estimado de la empresa APOYO, el costo anual por alumno en los primeros sería de \$ 282.00 dólares USA y en el segundo de \$ 775.00 dólares USA.

No hemos encontrado información disponible que detalle pormenorizadamente cómo se han obtenido estas cifras. Tampoco hemos podido registrar información detallada de la población estudiantil de las Facultades de Educación durante los últimos diez años.

Un fenómeno adicional no registrado por las estadísticas oficiales, pero que es creciente durante los últimos años, es el surgimiento de modalidades alternativas de profesionalización docente a través de programas de Educación a distancia, con fases presenciales, destinados a docentes en servicio, especialmente en áreas rurales y en áreas urbanas periféricas, que carecen de título pedagógico. Paralelamente y con el mismo dinamismo se desarrollan programas de reconversión profesional denominados de complementación pedagógica, los mismos que están destinados a profesionales titulados en otras áreas pero que tienen interés en obtener un título pedagógico para dedicarse a la enseñanza o para regularizar su situación laboral.

Un tercer tipo de programas alternativos lo representa el programa de Licenciatura en Educación dirigido a los graduados en los ISPs que desean obtener una Licenciatura con valor universitario que tiene, según la legislación vigente, el mismo valor que los títulos expedidos por los ISPs, dentro de la carrera magisterial oficial, pero diferente valor de mercado. Un cuarto tipo de programa no tradicional es el denominado Programa de Bachillerato Académico en Educación que está destinado a los titulados de los ISPs que tienen interés en hacer estudios de Postgrado en los niveles de Maestría y Doctorado en las Universidades del país y del extranjero.

Aunque no existe información estadística publicada alguna, por inspección personal sabemos que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (Pedagógica) y la Universidad Nacional Federico Villarreal tienen programas, como los antes descritos, en alrededor de 30 ciudades del país a cargo de profesores itinerantes. Universidades privadas de Lima como la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y la Universidad San Martín de Porres cuentan con un número semejante de programas. Y, en provincias, las Universidades de Arequipa, Trujillo, Cajamarca y Cuzco se encuentran en situación semejante.

Un indicio de la magnitud de estos programas lo proporciona el hecho de que solamente la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos⁶ tuvo matriculados en ellos a 2,578 alumnos en el año 2003. Esta cifra es mayor que el doble de la matrícula en los programas regulares registrada en el año 2004 en la misma Facultad. Tenemos motivos para pensar que el cambio de la composición de la población estudiantil de la facultad antes mencionada también se reproduce en facultades de otras universidades que se están convirtiendo, sin proponérselo, en escuelas de segunda especialidad, de complementación académica y pedagógica, o de reconversión profesional.

El crecimiento desbordante de estos programas a nivel nacional, pese a que en todos los casos son financiados por los usuarios, permite intuir que se trata de un síntoma que revela la insuficiencia del sistema tradicional de formación docente en el Perú que a su crecimiento inorgánico acompaña el incremento de las expectativas de mejoramiento académico de sus graduados.

En efecto, en los países de la Unión Europea y en los Estados Unidos de Norteamérica, desde hace más de tres décadas, los estudios de Educación tienden a ser estudios de postgrado seguidos por personas que previamente han obtenido un grado académico en algún campo del conocimiento o de la actividad humana, después de cursar cuatro o cinco años de escolaridad universitaria especializada, y que desean incorporarse a la enseñanza en sus niveles inicial, primario o secundario. De esta

⁶ Fuente: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Oficina de Estadística Informática (2004); *Compendio Estadístico* 2003, Lima p. 126.

manera se garantiza que en primer lugar el docente conozca en términos teóricos y prácticos los contenidos cognoscitivos que debe enseñar y desarrollar para luego, en una segunda fase, adquirir la formación y el entrenamiento adecuado para dirigir el aprendizaje.

En los medios pedagógicos peruanos ligados al Ministerio de Educación, en las Facultades de Educación y en los sindicatos magisteriales existe una concepción que sostiene que el docente principalmente debe estar formado en el *cómo enseñar* y subsidiariamente en el *qué enseñar*.

Este punto de vista ha orientado progresivamente la estructuración de los currículos de formación magisterial durante los últimos 25 años, lo que explica que en los currículos oficiales aplicados a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a través del denominado Plan Piloto de Formación Docente, hayan desaparecido totalmente las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas para dar paso a carteles de contenidos, en nuestra opinión, superficiales, lógicamente desarticulados y desactualizados, a los que los funcionarios del MED denominan áreas de trabajo interdisciplinario, ignorando así el hecho de que la interdisciplinariedad no se opone a la especialización y profundización disciplinaria porque es una estrategia para integrar en el trabajo científico a equipos de especialistas en ámbitos diversificados y no para obviar la profundidad, riqueza y potencia explicativa de los conocimientos especializados .

Los resultados de la conducción de la formación docente bajo estas condiciones se aprecian en los pobrísimos rendimientos de los escolares peruanos de los niveles primarios y secundarios en las pruebas UNESCO y PISA administradas entre 1998 y el año 2000 y en el igualmente pobre rendimiento de los docentes peruanos mostrado en las pruebas de Suficiencia Profesional administradas por el Ministerio de Educación en marzo del 2002. A lo anterior debe añadirse, como un factor agravante, que el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que habría alcanzado entre 1995 y el año 2003 a 180,787 docentes en servicio ha tenido la misma orientación curricular, lo que hace inteligible que su contribución para mejorar los bajísimos rendimientos en matemática y en lenguaje de nuestros escolares haya sido prácticamente nula pese a los costos de este programa en términos de deuda externa

acumulada, al menos desde 1995, con el Banco Mundial, el Banco Interamericano y la Fundación KfW, lo que plantea interrogantes acerca de la calidad de la inversión pública y el gasto en educación. Al respecto la única información oficial que hemos encontrado disponible indica que esta deuda sólo con el Banco Interamericano y el Banco Mundial significa un compromiso de reembolso hasta el año 2007 de 625567 millones de dólares americanos .

La situación antes descrita ha suscitado inquietud en el MED y en los medios educacionales del país por el peso que tienen las constataciones proporcionadas por las mediciones internacionales y por el hecho de que tales resultados se condicen de manera directa y ostensible con los pocos indicios obtenidos internamente, en tanto que en el país la investigación educacional sobre logros de aprendizaje y desempeños en Lenguaje, Matemática y Ciencias Básicas es muy reducida.

Esta situación se hace claramente inteligible si se considera que en Lima funcionó entre 1970 y 1980 el único centro de investigación de magnitud focalizado en el estudio de la realidad educacional del país, denominado Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación Augusto Salazar Bondy (INIDE), organismo que fue drásticamente reducido en sus recursos y en su personal por el gobierno de Fernando Belaunde y que fue clausurado en la primera etapa del gobierno de Alberto Fujimori.

Dentro de los esfuerzos intuitivos (sin diagnóstico previo) por regular y rectificar el comportamiento del sistema educativo se ha observado la presencia de proyectos para controlar la calidad del servicio a través de propuestas de sistemas de acreditación con el apoyo financiero y técnico de la Cooperación Internacional y aprovechando la información aportada por experiencias en marcha en otro sector y en otros países de la región.

En el único caso en el que se ha logrado poner en funcionamiento una experiencia institucionalizada es en el de la Educación médica con la dación de la Ley 27154 de 1999 que obliga la acreditación de las Facultades de Medicina como condición necesaria para autorizar su funcionamiento. Este resultado se ha tomado como ejemplo a seguir en el campo educativo y el Decreto Supremo 023-2001-ED, en su

título VI, ha establecido la obligatoriedad de que en un plazo de tres años, que no es perentorio, los ISPs se acrediten.

Asimismo la Ley General de Educación N° 28044 del año 2003 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación en sus artículos 14-16. Sin embargo, hasta la fecha, no existe ninguna institución que tenga la potestad explícita de acreditar instituciones que brindan servicios educacionales con la única excepción antes anotada. Todo lo que existe en concreto hasta hoy es al menos 16 Proyectos de Ley Universitaria y, por separado, 11 Proyectos de Ley de Acreditación registrados en la Mesa de Partes de la Comisión Nacional de Educación del Congreso de la República.

Paralelamente, las expectativas por cursar estudios de postgrado en Educación son crecientes alentadas por las ventajas que conlleva poseer un mayor número de certificaciones en una situación en la que la sobreoferta de docentes con título pedagógico agudiza progresivamente la disputa por un puesto de trabajo. No hay estadísticas recientes disponibles pero hay indicios razonables de que el nivel de postgrado, pese a ser autofinanciado, tiende a masificarse y a convertirse en la principal fuente de recursos propios de las universidades estatales.

Sólo la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (la única Pedagógica del país) registra 13 Programas de Maestría y un programa de doctorado con dos menciones. En otras Universidades exploradas, a nivel nacional, hemos registrado 36 Programas de Maestría y 7 Programas de Doctorado. A ello debe añadirse un número no determinado de Programas de Segunda Especialidad y de Diplomatura.

En la casi totalidad de los casos los estudios son nocturnos y se acumulan notoriamente el fin de semana para aprovechar el tiempo libre de docentes y alumnos que incrementan así sus ingresos y sus certificaciones, respectivamente, fuera de los horarios de sus ocupaciones principales. La tasa de graduación de los Programas de Maestría y Doctorado es muy baja. En base a nuestra experiencia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la estimamos menor a un 5% de la matrícula. Esta

cifra puede no variar significativamente, al menos en Lima, pese a que la universidad antes mencionada desaprueba al 43% de los postulantes a sus programas de postgrado.

Por otra parte, en vista del crecimiento notable de la cobertura de los programas de postgrado, nos ha parecido relevante hacer referencia a indicios coyunturalmente disponibles, que podrían ser reveladores de la calidad de los estudios de postgrado en educación. En una revisión, dirigida por el autor dentro de la misma institución antes mencionada, de 6 tesis de Doctorado y 4 de Maestría tomadas al azar del archivo de tesis sustentadas y aprobadas de la Facultad de Educación, entre 1981 y 1998, se encontró que ninguna de ellas aportaba información científica nueva que ayude a una mejor conceptualización o solución de problema educacional alguno.

Las debilidades teóricas, metodológicas e instrumentales detectadas eran muy acusadas. Si bien es cierto de que este estudio de casos carece de validez inductiva, también lo es que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por ser la más antigua del país y la de mayor magnitud congrega a la comunidad académica más numerosa del país (3226 docentes), y estimamos que, aproximadamente, un 07% de ella posee calificaciones que satisfacen estándares internacionales exigentes. Consecuentemente, lo registrado incidentalmente en ella podría ser un indicio, digno de adecuada profundización, de que la Universidad peruana podría estar afectada, gradualmente, por un síndrome muy semejante al que afecta a nuestra educación básica cuyo crecimiento cuantitativo está acompañado de una tendencia inversa en sus niveles de calidad .

2.2.4 Antecedentes históricos de la formación docente en el Perú⁷

El **Proceso de Formación Docente institucionalizado** comienza en el Perú Republicano con la decisión de Don José de San Martín, tomada en 1822, de **crear la Escuela Normal de Varones** que fue dirigida por Diego Thomson, dentro de los cánones del Modelo Lancasteriano.

⁷ Piscoya Hermoza, Luis, Ibid (5)

Posteriormente, en 1833 el gobierno de José de Santa Cruz creó la **Escuela Normal Femenina**, instaurando una formación docente para las damas con una orientación de capacitación en las áreas relacionadas con la economía doméstica.

El primer gobierno de Ramón Castilla promulgó en 1850 el Reglamento de Instrucción Pública, creándose un contexto dentro del cual se proyectó la **Escuela Central de Lima** que inició su funcionamiento, posteriormente, en 1859 durante el gobierno de Echenique. **En 1876**, complementando el proyecto anterior se estableció la Escuela Normal de Mujeres de Lima bajo la dirección de las Hermanas del Sagrado Corazón, institución que continúa en funcionamiento bajo la denominación de **Instituto Superior Pedagógico de Mujeres de Monterrico**.

Durante el gobierno de Eduardo López de la Romaña, en 1901, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción que distinguió por primera vez en términos legales entre **Docentes Primarios y Docentes Secundarios**. Afianzando la distinción anterior, en 1905, el gobierno de José Pardo creó la Escuela Normal de Varones de Lima destinada exclusivamente a la formación de docentes primarios.

En 1929 se fundó el Instituto Superior Pedagógico de Varones dentro de un clima sensible a la influencia del pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica ubicable en el ámbito de las ciencias del espíritu. Sin embargo, la década del treinta estuvo políticamente conmocionada por los efectos de la Revolución Rusa, por las implicancias sociales y culturales de la Teoría de la Evolución, por la presencia del Psicoanálisis y por la difusión del pensamiento marxista que pretendió proporcionar una nueva concepción de la historia, del hombre y de la sociedad.

Este nuevo contexto social, político y cultural, post colonial, condicionó fuertemente el surgimiento, en el seno de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de los partidos políticos que se encuentran, todavía vigentes en el Perú, y la participación activa de los jóvenes en los movimientos en pro de la reforma universitaria, preconizada desde Córdoba (Argentina) como estrategia de cambio social. De este modo se entiende que la efervescencia política haya conducido al

receso por ocho años del Instituto Pedagógico Nacional de Varones que se reabrió en 1940.

En 1941 se promulgó una ley que suprimió el calificativo de “Menores” para las universidades de provincias y que reconoció que la Universidad de San Marcos podía continuar calificándose de Universidad “Mayor”. Dentro de este marco institucional la Facultad de Letras de la mencionada Universidad tenía una sección que ofrecía cursos de Pedagogía desde 1925.

En 1947 se inicia la **Formación Docente Profesional** en el nivel universitario con la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. De esta manera se instauró un currículo universitario distinto al del Instituto Pedagógico y al de las Escuelas Normales de la época en tanto que ponía énfasis en la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada. Al mismo tiempo el cuerpo docente estuvo constituido por profesores especialistas de las Facultades de Letras y de Ciencias de la Universidad de San Marcos, a los que se añadió un pequeño grupo de profesores que tenían formación pedagógica adquirida en las escuelas normales y que habían ingresado a la universidad para obtener un grado académico universitario.

La presencia de la Facultad de Educación marca un cambio sustancial en la modalidad de la formación docente en el Perú en tanto que por más de 126 años estuvo restringida a las escuelas normales e institutos pedagógicos sin la presencia de las universidades, pese a que Lima cuenta con la Universidad más antigua de América, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada en 1551.

La presencia disminuida de la universidad peruana en la Formación Docente se mantiene hasta la fecha si se considera que un estimado hecho en 1993, en la parte estadística del *Diagnóstico General de la Educación* publicado entonces por el Ministerio de Educación (MED), informa que el 87% de los docentes en servicio han estudiado en un Instituto Superior Pedagógico y solamente el 13% en una Universidad.

Esta situación, aunque puede haberse modificado actualmente a una proporción de aproximadamente un 70 % para los Institutos Superiores Pedagógicos, contrasta no sólo con Estados Unidos y los países de la Comunidad Europea sino también con la de los de países vecinos como Chile y Colombia en los que la presencia de la Universidad en la formación docente, como ente ejecutor o conductor es dominante.

Asimismo, es oportuno subrayar que la mayor inversión del MED en los últimos 30 años no ha sido en formación docente sino en capacitación. Por ejemplo, durante el proceso de la reforma de la educación iniciado en 1972, al amparo de la Ley N° 19326, el gasto público estuvo dirigido principalmente al denominado reentrenamiento docente destinado a remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación docente.

En la última década, en 1995 se inicia el **Programa de Capacitación** conocido como **PLANCAD** que según cifras oficiales ha capacitado a 181,787 docentes primarios y secundarios con un costo no menor de 478,567 millones de dólares USA de la cooperación financiera multilateral reembolsable. Sin embargo, no se ha producido ningún programa de envergadura para mejorar el sistema de formación docente que ya en 1970 era percibido como muy deficiente.

La política del estado peruano ha sido de indiferencia frente a la formación docente y de inversión posterior para pretender remediar las deficiencias arrastradas por los docentes de aula desde su Formación Profesional. Por usar una metáfora, el Ministerio de Educación del Perú en los últimos 30 años ha hecho crecer a sabiendas el árbol torcido para luego gastar dinero en intentar, infructuosamente, enderezarlo.

Dentro de este contexto histórico, a partir de 1970, es claramente visible la tendencia del MED a preconizar que el mecanismo fundamental para mejorar el sistema educativo es el cambio del currículo y el mejoramiento de la didáctica. De esta manera el currículo oficial de formación magisterial, impartido a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación Magisterial y Capacitación, y los Currículos de los Programas de Capacitación han tenido como nota dominante el haber

hipertrofiado la cantidad de horas dedicadas a difusos temas curriculares y didácticos y a minimizar o suprimir las horas dedicadas a disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas. Los efectos negativos se manifiestan no sólo en un deterioro de la cultura científica y humanística de los docentes sino también en un empobrecimiento extremo de los aprendizajes de nuestros escolares.

Asimismo, los estudios internacionales sobre la determinación de la calidad de los servicios brindados por los sistemas educativos otorgan un escaso valor a los currículos, los cuales, simplemente, no aparecen explícitamente en las tablas de evaluación como es el caso de los criterios utilizados para la asignación del premio más importante a la calidad de la educación en los Estados Unidos denominado *The Malcolm Baldrige National Quality Award*. Sobre una tabla de mil puntos los valores más gravitantes se otorgan a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, a los desempeños de los docentes y a la gestión del personal directivo y de apoyo de los centros de educación .

Esto significa que en el país donde se ha inventado las Teorías de la Calidad, la evaluación de la educación no descansa en el análisis de documentos, a los que se reducen los currículos, sino en el análisis y medición de procesos reales como son los aprendizajes y las capacidades de los escolares, los desempeños y las capacidades de los docentes para impartir conocimientos y dirigir el aprendizaje.

También se valora en alto la creación de instrumentos de evaluación y ayuda de enseñanza, y la competencia del personal directivo para la administración académica y la gestión en interacción con la comunidad social de apoyo.

La creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación, como consecuencia de la aplicación del Decreto Supremo N° 51-95-ED, ha reforzado la mixtificación del currículum como variable fundamental para producir el mejoramiento de la educación y la tendencia a orientar el mayor volumen del gasto hacia la capacitación. La creencia infundada y autoritaria de que existe una única manera de formular correctamente el currículum, en este caso, de supuesta tendencia constructivista, se ha expresado claramente en la ejecución del plan Nacional de Capacitación Docentes (PLANCAD) y del

denominado Plan Piloto de Formación Docente. No hemos registrado fecha exacta del inicio del PLANCAD aunque su justificación aparece explícita en el *Diagnóstico General de la Educación* publicado en 1993

por el Ministerio de Educación. Tampoco existen disponibles cifras suficientemente informativas sobre el gasto realizado con cargo a los préstamos de la cooperación Internacional.

En el fascículo titulado Memoria PLANCAD -GTZ-KTW 1998-2001 Perú se registran datos sobre cobertura sólo a partir de 1998, sin embargo en el artículo de Ricardo Cuenca titulado *El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación* (2001) se proporciona cuadros que incluyen información sobre metas de atención cumplidas desde 1995. Según estas cifras y las proporcionadas por la GTZ, el PLANCAD habría capacitado a 181,787 Docentes hasta el año 2003, sin embargo sólo hemos podido registrar información económica, a partir de 1997, sobre la inversión asignada al servicio de capacitación de educación primaria y, a partir del año 2001, sobre el financiamiento destinado al servicio de capacitación en secundaria.

Hasta donde se conoce, no existe ningún estudio de evaluación seria de los resultados académicos en términos de logros y de la gestión administrativa del PLANCAD, programa que tiene la imagen pública de ser el de mayor magnitud a cargo de DINFOCAD. En cuanto al Plan Piloto de Formación Docente, se ha ejecutado el Plan de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Plan de Modernización de la Formación Docente y el Proyecto de Reforma de la Formación Docente. Al respecto, sólo conocemos informes tipo memoria pero no estudio científico alguno de evaluación de estas actividades. Las cifras de la inversión realizada para la ejecución del Plan Piloto de Formación Docente tampoco están publicadas, hasta donde sabemos, pero es visiblemente menor que la atribuible al PLANCAD, aunque la medida aproximada de la diferencia no sea calculable debido a la inexistencia de cifras suficientes accesibles a los investigadores.

Lo que puede afirmarse razonablemente en base a las investigaciones sobre aprendizajes y capacidades cognitivas de escolares realizadas por UNESCO y por la OECD y la evaluación de la formación académica de los docentes peruanos, dirigida

por el Dr. Piscoya, en marzo del 2002, transcurridos al menos, seis años de ejecución del PLANCAD (1995-2000) y del Plan Piloto de Formación Docente hay indicios significativos de que los muy bajos rendimientos de los escolares peruanos en las mediciones internacionales antes mencionadas tienen una relación directa con la muy deficiente formación pedagógica, científica, tecnológica y humanística mostrada por 95,219 docentes peruanos titulados en Institutos Superiores Pedagógicos (un número importante pero indeterminado de ellos fue capacitado por el PLANCAD) que fueron evaluados mediante catorce pruebas de suficiencia profesional, cada una en dos versiones equivalentes, en el mes de marzo del año 2002.

Los hechos anteriormente descritos plantean la urgencia de someter a prueba una hipótesis que asocie los muy débiles rendimientos de nuestros escolares con una orientación académica inadecuada de la formación docente por parte del MED y de la capacitación mediante un proyecto de investigación que, lamentablemente, ha carecido, hasta la fecha, de toda expresión de simpatía por parte de los organismos nacionales e internacionales de financiamiento. Dentro de esta perspectiva resulta relevante tomar como evidencia disponible y material de reflexión los cinco fascículos publicados por la DINFOCAD como currículos de formación docente en la especialidad de educación primaria y de comunicación, ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales en la especialidad de secundaria. Todo estos documentos reconocen seis áreas curriculares para la educación secundaria y siete para la educación primaria pero en ninguno de ellos figuran los conceptos de ciencia, tecnología, cultura humanística, etc.

Dichas áreas, a su vez, están definidas mediante contenidos imprecisos, difusos y desactualizados. Asimismo se aprecia una presencia hipertrofiada de los temas pedagógicos y curriculares y una presencia minimizada de los temas de las disciplinas científicas que tienen valor instrumental para adquirir otros conocimientos y para aportar el sistema conceptual requerido para comprender mejor la compleja sociedad contemporánea y las peculiaridades de la pluriculturalidad del Perú. Respecto de la pluriculturalidad, ninguno de los documentos mencionados apertura cursos de lenguas andinas o amazónicas. Docentes formados con deficiencias tan acusadas en el saber y en el pensar parecen reflejarse en los pobres rendimientos logrados por sus alumnos y en sus pobres rendimientos en las pruebas de suficiencia profesional antes mencionadas. Aunque el currículo no es una variable sustancial para el cambio

educativo; en este caso, considerando que es aplicado uniformemente a nivel nacional con el carácter de documento de cumplimiento obligatorio, puede estar funcionando como un instrumento mediocrizante asociado a graduaciones masivas que no satisfacen mínimos estándares académicos y que propician el surgimiento de cuadros de dirección con formación científica y cultural pobre, cuyo desempeño, naturalmente, tiende a la reproducción y perpetuación de un sistema educativo de espaldas a las creaciones científicas, tecnológicas y humanísticas que sustentan el desarrollo social.

2.2.5 ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE

En lo que sigue nos referimos específicamente a la organización de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) que se rigen por el Decreto Supremo N° 023-2001-ED. Las Facultades de Educación se organizan según lo establecido por la Ley Universitaria N° 23733 y este tópico ha sido ya abordado por el *Informe sobre Educación Superior Universitaria* suscrito por Delgado de la Flor, et al. (2004) .

Los ISPs públicos están constituidos por los órganos de dirección, de línea, de asesoramiento y de apoyo. El órgano de dirección es responsable de la conducción y administración institucional y está integrado por el Director General y el Director Académico. El Director General es el representante legal del ISP y tiene las siguientes funciones:

- a) Orientar la actividad, organización y procedimientos académicos y administrativos del ISP.
- b) Seleccionar con el Consejo Directivo de la institución al personal docente más idóneo y capacitado.
- c) Encargar rotativamente, por un período de dos años, a los docentes titulares, las jefaturas de departamento.

d) Planificar, organizar, monitorear, supervisar y evaluar las acciones técnico pedagógicas, así como administrar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo de las actividades educativas.

e) Celebrar convenios y contratos relacionados con el mejoramiento del servicio educativo.

f) Solicitar anualmente a la DINFOCAD la meta de ingresantes autorizada.

El Director Académico es el responsable de la planificación, organización, desarrollo, monitoreo y evaluación de todas las actividades y servicios pedagógicos que la institución realiza. Depende la Dirección General y tiene a su cargo los órganos de línea.

Los órganos de línea son los encargados fundamentalmente de hacer cumplir la normatividad técnico – pedagógica específica, de la capacitación de los docentes y de la titulación de sus estudiantes. Se encuentran constituidos por los programas académicos que son unidades de formación académico-profesional que están integradas por profesores y estudiantes. Estos programas son los Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Especial, de Educación Física, de Educación Técnica, de Educación Artística y de Formación en Servicio, el Departamento de Ciencia y Tecnología, el Departamento de Educación y el Departamento de Humanidades. Los responsables de brindar el servicio docente a los diferentes programas académicos son los departamentos académicos que son unidades académicas que están integradas por profesores que desarrollan aprendizajes en una determinada área. Todos estos organismos dependen del Director Académico. La Dirección Administrativa tiene como responsabilidad proporcionar el apoyo logístico y financiero a las actividades académicas y administrativas del instituto.

El órgano de asesoramiento es el Consejo Educativo que tiene la responsabilidad de asesorar al órgano de dirección. Es presidido por el Director General y está integrado por el personal directivo, jefes y delegados respectivos. Su función es la de aprobar el Proyecto de Desarrollo Institucional, el Plan de Trabajo Anual, el Reglamento Interno, los informes de Gestión del Director General y otros que le delegue la Dirección

General.El órgano de apoyo está constituido por la dirección de administración y la secretaria académica, depende del Director General y se responsabiliza del personal a su cargo.

La secretaria académica tiene entre sus responsabilidades más importantes es organizar y administrar los servicios de registro académico y de evaluación del estudiante, así como tramitar la titulación profesional y llevar el registro de títulos.

Los ISP Privados pueden adoptar la organización más adecuada a sus fines dentro de las normas de derecho común.

ADMISIÓN DE ESTUDIANTES A LOS ISPs

El Director General, en coordinación con la Comisión de Admisión del ISP, elabora el reglamento de admisión. El proceso de admisión debe considerar una prueba escrita con carácter eliminatorio, una prueba psicotécnica, una prueba de especialidad y la entrevista personal.

Son requisitos para postular a una vacante en un ISP:

- a) Copia fotostática del Documento Nacional de Identidad (DNI), en caso de menores se presentan la Partida de Nacimiento
- b) Certificados originales que acrediten haber concluido la educación secundaria o el bachillerato.
- c) Recibo de pago por derecho de inscripción.
- d) Declaración jurada de gozar de buena salud
- e) Declaración jurada de no tener antecedentes judiciales.
- f) Los propios de la especialidad profesional establecidos por la DINFOCAD.

De las vacantes asignadas por cada especialidad se reservarán tres (3) vacantes para los cinco primeros puestos de educación secundaria y dos (2) para los primeros puestos con bachillerato básico concluido o estudios equivalentes. Los primeros puestos deben ser certificados por la autoridad educativa local.

Se consideran aptos para ser matriculados:

- a) Los estudiantes que aprueben el examen de ingreso al ISP, de acuerdo a lo estipulado por el Reglamento de Admisión.
- b) Del II al X ciclo, los estudiantes que aprueben el 55% de créditos del ciclo anterior.
- c) Los profesionales titulados, previa convalidación de estudios, siempre que no se supere la meta de ingresantes aprobada.

Los estudiantes pueden ser clasificados como regulares o no regulares. Se consideran estudiantes regulares a aquellos que se matriculan en un mínimo de 12 o un máximo de 24 créditos por ciclo. Son estudiantes no regulares aquellos que se matriculan en menos de 12 créditos por ciclo.

3. RÉGIMEN CURRICULAR

Los ISP en materia curricular son responsables fundamentalmente de diversificar el Currículo Básico de Formación Docente oficial dispuesto por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docentes (DINFOCAD) para todo el país, de elaborar los sílabos correspondientes, de crear y aplicar técnicas educativas innovadoras y de la elaboración como de la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación que establezcan el logro de las competencias personales y profesionales requeridas para el futuro docente.

4. EVALUACIÓN ACADÉMICA

La escala de calificación es vigesimal, siendo ONCE (11) la nota mínima aprobatoria. Para obtener las notas promedio por ciclo, las fracciones iguales o superiores a 0,5 se redondean al entero inmediato superior. Para la obtención del puntaje total se suma los puntajes parciales. El promedio ponderado se obtiene dividiendo el puntaje total entre el número total de créditos. El estudiante tiene derecho a solicitar asesoramiento académico permanente para elevar su promedio ponderado.

Un estudiante con bajo rendimiento académico puede ser separado si al término del ciclo desaprueba once (11) créditos, si durante el transcurso de su carrera profesional desaprueba veinticuatro (24) créditos y si obtiene por tercera vez el promedio ponderado inferior a doce (12).

El secretario académico o quien haga sus veces publica los resultados de las evaluaciones al concluir cada ciclo, entrega a los estudiantes la boleta de notas, archiva los documentos de evaluación y elabora los certificados.

5. TITULACIÓN

Para obtener el Título Profesional se debe presentar el certificado de egresado (deben estar aprobados todos los créditos de la carrera), el informe final del asesor informante sobre el trabajo de investigación, el pago por derecho de titulación y la constancia de no adeudar pensiones, libros, materiales de laboratorio y otros.

La aprobación del trabajo de investigación para la sustentación, requiere de los siguientes pasos:

- a) Designación del asesor informante por el jefe del Departamento de Educación.
- b) Revisión del trabajo de investigación por el asesor informante en un plazo no mayor a cinco (5) días.
- c) Entrega de la opinión del asesor informante al jefe del Departamento de Educación, señalando las deficiencias para su corrección o para la aprobación correspondiente.
- d) Devolución del informe al graduando para los reajustes finales.
- e) Aprobación del trabajo por un equipo del Departamento de Educación designado como jurado para la sustentación. (las tesis generalmente son colectivas y son sustentadas en equipo).

El jurado está conformado por un presidente, un secretario y un vocal de la especialidad o áreas afines. Entre los miembros debe estar el asesor informante del trabajo de investigación. El acto de sustentación tiene tres fases. La primera es la exposición del trabajo de investigación, la segunda corresponde a las observaciones e interrogantes que tenga el jurado examinador y la tercera se refiere a la aprobación del trabajo de investigación y la consiguiente juramentación de los estudiantes.

Al término de la sustentación, el Presidente del Jurado entregará un ejemplar del trabajo de investigación para la biblioteca del ISP. Las Direcciones Regionales y Subregionales de Educación (DRE y DSRE) y las Direcciones de Educación de Lima y Callao (DEL y DEC) tienen facultades para inscribir y registrar el título de profesor otorgado por ISPs.

En la medida que el rigor Metodológico, Científico y la pertinencia del problema abordado por un trabajo de tesis constituyen indicios muy relevantes de la calidad del servicio que puede brindar una persona acreditada por un título pedagógico, el autor

de este informe ha interrogado a numerosos titulados recientemente y ha revisado los textos de algunas tesis que han sido aprobadas, previa sustentación, en algunos ISPs del país. La primera constatación es que estos trabajos generalmente responden a un mismo esquema denominado Investigación – acción que es enfatizado y recomendado por DINFOCAD a través de los currículos oficiales.

Lo primero que resulta tangible es que esta concepción del trabajo de Investigación tiende a producir una confusión conceptual y praxiológica que consiste en la incapacidad de distinguir entre las peculiaridades del desarrollo de un proyecto de indagación científica y las características del desarrollo de un programa de actividades institucionales para apoyar, por ejemplo, la adquisición de una biblioteca de aula, la compra de una computadora para el servicio del centro educativo o la renovación del mobiliario escolar.

Las sustentaciones observadas en un ISPs ubicado en una ciudad de la selva peruana y los textos de las tesis revisadas no tenían ninguna relación con la formación metodológica, científica, tecnológica y humanística que un docente de cualquier nivel debe poseer sino que estos trabajos probaban una capacidad para trabajar en equipo, de dos o tres personas, para, por ejemplo, criar pollos parrilleros con cierta técnica para venderlos en el mercado y obtener dinero para contribuir a reparar las averías del aula de clase. Este sistema de graduación distorsiona el sentido de la sustentación de una tesis que es acreditar formación científica y humanística y capacidad o competencia para dirigir su aprendizaje.

Esto explica el hecho de que no es necesario recurrir a mediciones masivas para constatar que los docentes así titulados mayoritariamente tienen un conocimiento muy insuficiente de aquello que deben enseñar y de la manera pedagógica de hacerlo.

Adicionalmente, un indicador elocuente de pérdida de perspectiva generalizada es que, en reuniones de trabajo, personas que asesoran a DINFOCAD han sostenido que dentro del plan piloto han tenido éxito experimental enseñando a los futuros docentes primero estrategias didácticas para enseñar matemática y luego, posteriormente, contenidos matemáticos. Esto equivale a sostener que existen estrategias pedagógicas para enseñar lo que no se sabe, desacierto de magnitud que no requiere mayores comentarios.

6. PERSONAL DOCENTE DE LOS ISPs

Para ser nombrado docente en un ISP público se debe cumplir con los siguientes requisitos.

- a) Título profesional de Profesor o Licenciado en Educación o profesiones afines.
- b) Cinco años de servicio docente en cualquier nivel educativo.
- c) Acreditar haber aprobado estudios de postgrado, segundas especialidades, cursos de actualización, capacitación o perfeccionamiento en los últimos cinco años, o haber participado en acciones de capacitación de otros docentes o haber desempeñado en el mismo plazo un cargo de mayor responsabilidad.
- d) Certificado domiciliario y de salud.
- e) Currículum vitae documentado en copia simple.
- f) No registrar antecedentes judiciales.
- g) No haber sido sancionados administrativamente.
- h) Aprobar el concurso o procedimientos que dispongan las normas vigentes.

El promotor de un ISP privado debe garantizar que su personal directivo y de docentes sean profesionales en educación o de otra especialidad, con formación pedagógica o experiencia docente.

El Director General del ISP público propondrá para su aprobación el cuadro de distribución de horas al superior inmediato según corresponda, antes del inicio del año académico.

7. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO DE LOS ISPs

Los ISPs públicos se financian con el presupuesto que les asigna el Estado más los ingresos directos que recaudan por trámites documentarios y de graduación.

Al inicio de cada ciclo los ISPs privados fijan las pensiones mensuales, la oportunidad y la forma en que ellas deben ser abonadas, lo que debe ser puesto en conocimiento de los estudiantes y de la autoridad respectiva. Una vez fijadas y comunicadas las pensiones no podrán ser modificadas durante el correspondiente ciclo académico.

Los ISPs publicarán los costos por los diferentes conceptos que ofrece la institución, aprobados por Resolución Directoral.

Los ISP pueden captar ingresos por medio del arrendamiento a plazo fijo de ambientes, espacios disponibles, canchas deportivas piscinas y auditorios, fuera de la jornada educativa. También pueden incrementar sus ingresos a través de concesiones en la administración de servicios, celebrando convenios de prestación de servicios a terceros y a través de donaciones y legados.

Los ISP públicos presentan sus balances mensuales a la autoridad respectiva.

También registran sus operaciones en los libros contables establecidos por la Contaduría Pública de la Nación.

8. PLAZO DE ACREDITACIÓN

La acreditación, de conformidad con la nueva Ley de Educación N° 28044, debe ser reglamentada de tal manera que en un plazo prudencial (tres años) todos los ISP públicos y privados logren su acreditación por instituciones independientes y confiables.

2.2.6 CAPACITACIÓN DOCENTE

La capacitación docente, según Sosa⁸ se ofrece como un modelo de perfeccionamiento profesional construido a escala individual cuyos efectos se reflejan posteriormente en la calidad educativa. La capacitación debe ser receptiva a las demandas de su profesión y, de manera simultánea, debe ser un factor de cambio y desarrollo. Históricamente la capacitación se relaciona con el proceso de formación y desarrollo de cada docente. La capacitación docente se va formalizando y se convierte en el mejor elemento para el mejoramiento de la calidad educativa.

¿PUEDE SER COMPETENTE EL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR?

⁸ Sosa Espinoza, Myriam, (2007), Tesis Aporte de la capacitación docente al mejoramiento de la calidad académica de las instituciones educativas secundarias del distrito de vitarte, Universidad Peruana Unión

Necesitamos docentes interesados en realizar investigaciones científicas, por tanto debe mostrar capacidad investigadora e innovadora llegando a comprender la verdadera misión de la universidad e instituto superior cual es la generación de conocimiento y el debate del conocimiento.⁹

IDEAL DEL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR

El docente debe capacitarse y tener dominio de los elementos específicos de su especialidad. Conocer contenidos de las asignaturas que enseña, como están organizados, como se conectan con otras especialidades a fin de enfocarlos desde perspectivas interdisciplinarias.

Conocer, métodos de enseñanza, es decir conocer las formas de aprender de los alumnos y saber escoger sobre la base de ellos como mejorar el aprendizaje para lo cual debe conocer distintas estrategias y técnicas didáctica.

Estar familiarizado con los problemas de enseñanza aprendizaje en la disciplina que conduce. Exige que el docente vivencie sus conocimientos, esté atento a cuanto sucede en la sociedad para que los estudiantes descubran y lean la realidad en la cual viven.

Exige además que sea ejemplo y testimonio del aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, y el aprender a ser un hombre (varón o mujer) que se realiza perfectamente.¹⁰

LA CAPACITACIÓN DOCENTE DEL NUEVO MILENIO

Debe concentrarse en la formación de profesionales emprendedores, expertos en la gestión de proyectos, conocedores de estrategias de gestión con un perfil que involucra la capacidad de tomar la iniciativa ante situaciones problemáticas así como también la capacidad de tomar decisiones.

Los docentes tienen que comenzar a ser ellos mismos gestores de cambio e innovaciones educativas, un plan de vida personal y programas de desarrollo profesional centrados en modelos de crecimiento personal.

⁹ OCHOA PACHAS, Milcíades-2005. - En www.campus-oei.org.

¹⁰ ABARCA FERNANDEZ, Ramón -2005.. En www.campus-oei.org

¿QUE COMPETENCIAS DESARROLLAR EN LOS DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR?

Es necesario que además de desarrollar competencia comunicativa, didáctica, investigadora y directiva en los profesores del nivel superior; se debe desarrollar competencia informática y una competencia extencionista con la que pueda desarrollar un sistema de acciones coherentes para transformar la comunidad en la cual se encuentra enclava la institución superior.

Las Instituciones Superiores deben trabajar más en la determinación de las competencias del docente que abarque la triada docencia-investigación-extensión. Es necesario transformar los diseños curriculares de las instituciones de nivel superior para que se pueda lograr un docente más integral.¹¹

CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

¿Hay una diferencia entre capacitación y actualización ?.

Documentos oficiales del Ministerio de Educación ha venido distinguiendo entre los eventos de pocas horas (dos o tres días) llamados de actualización y programas de dos o más semanas, considerados de capacitación. Necesitamos poner en cuestión todo lo que se hace y sigue haciéndose en materia de formación, actualización y capacitación de educadores por que tenemos también un problema de identidad ¿Qué somos y qué queremos ser profesionalmente hablando.

No siempre hemos sabido distinguir entre los procesos de formación e información al no reflexionar sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva educacional, reconociéndose a los profesores como simples transmisores de saberes de otros y no como generadores de un espacio que estimule el desarrollo del pensamiento y la solidaridad.

INDICADORES DE LA CALIDAD DOCENTE

La calidad docente se debe apreciar confrontando la práctica con la teoría

Pedagógica y el mercado laboral. Una red de interacciones cognitivo-afectivo que enlace a docentes y alumnos para producir conocimiento nuevo. Además de mostrar capacidad crítica para adecuarse a la realidad de los educandos. En los inicios del Siglo XXI se ha producido

¹¹ CEJAS, Enrique-2005. En www.campus-oei.org

un cambio de paradigma¹², donde la cultura de la calidad, las herramientas que la facilitan y las habilidades profesionales que la hacen posible son un valor agregado en las relaciones contractuales. Estos Nuevos Requerimientos son:

Requerimientos del Mercado Laboral	Concepto
1. Liderazgo	Capacidad para desarrollar una Visión global de la organización y lograr un proyecto común
2. Trabajo en equipo	Capacidad para construir y mejorar el trabajo de la organización dirigiendo equipos
3. Gestión del Cambio	Nivel de habilidades y conocimientos necesarios que capacitan para gestionar cambios
4. Ética	Habilidad y conocimiento que capacitan para prevenir y resolver situaciones conflictivas
5. Cultura Básica Empresarial	Habilidades y conocimientos para desempeñar tareas directivas de responsabilidad
6. Identificación de Problemas	Dominio de herramientas adecuadas para tratamiento e identificación de problemas
7. Creatividad	Dominio de técnicas de creatividad aplicadas a la innovación
8. Gestión de Proyectos	Conocimientos para gestionar y coordinar proyectos diferentes.
9. Autoaprendizaje y Desarrollo Personal, Social y Profesional Docente	Habilidades y conocimientos para mejorar la Eficacia Personal, gestionar desarrollo profesional propio y asesorar a otros docentes o comunidad educativa
10. Calidad	habilidades y conocimientos de la calidad y de sus herramientas
11. Comunicación	Conocimiento para diseñar políticas de comunicación para participación

¹² Martín Fernández, Evaristo¹²;: Gestión de Instituciones Inteligentes, Universidad Complutense de España, 2001, 2da Edición, Mc Graw Hill, 314 pags.

Calidad del Profesional de la Educación

Esta referida a las habilidades y conocimientos para impulsar y liderar proyectos de calidad, así como para la aplicación de las herramientas de la calidad

1.- Habilidades

a) Capacidad de relación : Visión Global de la Capacitación Docente

Saber planear de manera ordenada y cuantificada el conjunto de factores que afectan a una determinada situación. La formación en Calidad favorece la habilidad de analizar las relaciones que existen entre los diversos elementos que definen la excelencia, como son el desarrollo personal, el desarrollo social y el desarrollo profesional docente.

b) Convertir en hábito la mejora continua

Incorporar a la actividad ordinaria del Docente, el uso de técnicas que facilitan la aplicación e implantación de la gestión de la calidad

2.- Conocimientos

- Conceptos básicos de TQM
- Introducción a las Normas ISO de aseguramiento de la calidad
- Formación en el modelo europeo de excelencia empresarial
- Las Herramientas de la Calidad

LA EMERGENCIA EDUCATIVA

Con respecto a la emergencia educativa, algunos funcionarios y educadores dicen que el problema no estaría en la propuesta curricular difundida durante los últimos cinco o seis años, llamada currículum por competencias o currículum de procesos didácticos no finalizados; sino más bien en su ejecución y con ello el problema pasa inevitablemente por evaluar la efectividad de la capacitación docente que fuera concebida a varias Instituciones (ONGs y Universidades) llamados entes ejecutores.

Pero el problema no pasa solamente por la capacitación en servicios sino también y fundamentalmente por la calidad de la formación inicial en las universidades y el los Institutos Pedagógicos que se han deteriorado cada vez más y confunden su misión.

Aunque no existe claridad acerca del tipo de profesional que se forma cuando debiera distinguirse entre el egresado de la Universidad y el egresado del Instituto.

Gloria Helfer, presentó un proyecto de Ley en donde se precisa el funcionamiento del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) que se ha creado recientemente por la Ley General de Educación No 28044.

El FONDEP servirá para canalizar los recursos públicos y privados hacia los proyectos de investigación, innovación y desarrollo de la educación peruana. Estos proyectos podrían ser propuestos y ejecutados por instituciones educativas con la intención de elevar la calidad del aprendizaje en los estudiantes y asegurar la equidad de los servicios educativos.

El proyecto se definía como un organismo público descentralizado con autonomía técnica, administrativa y económica y financiera adscrito al Ministerio de Educación.

Con este proyecto de ley se abren inmensas posibilidades para concretar y canalizar diversas iniciativas de los docentes por que los lineamientos que disponen el destino del financiamiento destacan la importancia de la innovación pedagógica, la investigación, adquisición de materiales educativos, capacitación y actualización docente.¹³

El sistema educativo actual tiene sustentos en las diferentes normas establecidas a partir de su constitución política del Perú y de a Ley General de Educación. La educación es un proceso socio-cultural permanente por el cual las personas se van desarrollando para beneficio de sí mismas en lo personal, y de la sociedad mediante su desarrollo social y mediante una intervención activa como profesional en los aprendizajes que se logran por interacción en ámbitos de educación formal, no formal e informal.

¹³ DELGADO, Kenneth: (2005): Evaluación y Calidad de la Educación, Educar desde la Crisis Lima. página 129 y 175.

La calidad en la educación es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida. La ley de educación orienta hacia la calidad en la educación determinando currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en las instituciones educativas para atender a las particularidades de cada ámbito.

Uno de los objetivos del programa de formación en servicio 2005-2006 fue el de contribuir a mejorar la formación y desempeño de los docentes fortaleciendo su desarrollo y valoración profesional, personal y social, para que eleven la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, sobre calidad total en educación se viene desarrollando diversos conceptos, teorías, hipótesis, etc. Así por ejemplo, en el ámbito empresarial se ha tenido como eje motor, la aplicación de los 14 principios esbozados por **Edgard Deming**, los mismos que consideramos pueden ser perfectamente aplicados a las instituciones educativas para poder lograr, después de un largo proceso de enseñanza-aprendizaje ciudadanos de calidad como producto final.

Por su parte, para **Juan Eneas León** los factores o variables que influyen significativamente en la calidad de la educación son:

- El currículo (objetivos y contenidos).
- **El trabajo docente (proceso de enseñanza)**
- El trato al docente (niveles remunerativos y otros)
- Las asignaciones presupuestales
- La administración y gestión institucional
- Las expectativas sociales
- La expansión del sistema

Tomando en consideración a estos autores diremos que intentar aplicar un modelo de calidad total a nivel de instituciones educativas supondría no solamente ceñirse a los lineamientos teóricos esbozados sino también operacionalizarlos mediante

establecimiento de indicadores y sus respectivos estándares, que se suponen deben ser del grado óptimo en todos ellos, si se quiere llegar al tan anhelado nivel de excelencia.

En los docentes, es indiscutible la formación pedagógica, la especialización y capacitación permanente, la vocación cultura general, habilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, capacidad de expresión y otros aspectos que motiven a un desempeño cada vez mejor.

El buen **desempeño de los docentes**, así como de cualquier otro profesional, se determina como la ejecución desde lo que sabe y puede hacer la manera como actúa o se desempeña, y por los resultados de su actuación.

En cuanto a los aspectos que abarca el desempeño docente tenemos: la planificación de estrategias metodológicas, entendiéndose como la integración de componentes como métodos, técnicas, procedimientos, organización del ambiente y recursos para el aprendizaje. Podemos detallar estos aspectos como señala Duillo (1992) quien nos dice que el maestro debe:

1. Conocer los contenidos de su materia, buscando en todo momento actualizar y renovar dichos saberes continuamente.
2. Conocer las necesidades e intereses de sus alumnos a partir de sus contextos sociales, culturales y familiares.
3. Renovar sus técnicas y metodología de enseñanza para garantizar un aprendizaje verdaderamente significativo en sus alumnos.
4. Tomar decisiones orientadas hacia los objetivos de acompañar al alumno en la formación de su personalidad y desarrollo integral.

Es importante señalar que el desempeño docente abarca no sólo la tarea dentro del aula, sino la tarea que se realiza dentro de las instituciones educativas, aquí se incluyen aspectos como: la emocionalidad del docente, responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, relaciones interpersonales con sus estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y comunidad educativa en general y finalmente los resultados de la labor educativa a nivel de aula y de institución. En conclusión podemos decir que el

desempeño docente abarca dos aspectos : dentro del aula y dentro de la institución educativa, considerada ésta como una organización.

Para lograr un **buen desempeño docente** dentro de una institución educativa, los docentes deben ser eficientes y eficaces en la labor que desempeñan con los estudiantes y con la institución.

Drucker (1999) dice: “No basta con hacer las cosas correctamente (eficiencia) hay que hacer las cosas correctas (eficacia)...” s decir no basta con cumplir nuestro desempeño docente en el aula, es importante también nivel de institución hacerlo correctamente.

La eficiencia: Tomando este concepto de la administración diremos que es la “capacidad personal y profesional para lograr un fin empleando los mejores medios posibles” Llevándolo a términos organizacionales diremos que la eficacia requiere de una buena administración con liderazgo y creatividad. La eficiencia hace énfasis en: los medios, hacer las cosas correctamente resolver problemas, ahorrar gastos, cumplir tareas, obligaciones y capacitar a los subordinados.

La eficiencia se concentra en cómo se hacen las cosas y de qué modo se ejecutan. La pregunta básica de la eficiencia es: ¿Cómo podemos hacer mejor lo que estamos haciendo?

La eficacia: Tomando este término de la administración tenemos que es la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera, sin que priven para ello los recursos o los medios empleados para con la institución y la sociedad. La eficacia hace énfasis en los resultados, hacer las cosas correctas, lograr objetivos, crear más valores. La eficacia se centra en el para qué se hacen las cosas, cuales son los resultado que se persiguen, qué objetivos se logran.} la pregunta de la eficacia es: ¿Qué es lo que deberíamos estar haciendo?

Evaluación del desempeño docente: “Es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos y la institución el despliegue de sus capacidades pedagógicas ,

su emocionalidad , responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos , colegas...” (Valdes2000)

Para realizar esta evaluación es necesario usar una serie de instrumentos, entre los cuales están la auto evaluación del docente en sus aspectos personal, social y profesional , observación e clases, test sobre el desarrollo humano, el portafolio, test de conocimiento y ejercicios de rendimiento profesional.

2.2.7 El desempeño personal, social y profesional del docente¹⁴

Las dimensiones de la capacitación docente son el desempeño personal, el desempeño social y el desempeño profesional. El desarrollo personal busca elevar la calidad de vida del docente, fortaleciendo el desarrollo de su identidad a partir de la afirmación de su sentido de la pertenencia a una comunidad académica integrada por profesionales de la educación cuya misión es ofrecer un servicio educativo de calidad¹⁵.

El desempeño social considera al docente como sujeto partícipe de la acción educativa, en un contexto histórico y espacial, considerándose un líder comprometido con la sociedad.

Finalmente el desarrollo profesional esta orientado a las capacidades profesionales para el mejoramiento del desempeño docente en el aula y en la institución educativa, dotándola de fundamentos teóricos, estrategias didácticas que les permita conducir de manera eficiente y eficaz los procesos de aprendizaje con énfasis en la recuperación, el análisis, la investigación y la innovación de su práctica pedagógica promoviendo el trabajo cooperativo.

En el análisis del desempeño personal, social y profesional de los docentes, permiten identificar al menos cuatro grandes problemas: el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes, el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes se desempeñan, la carrera profesional de los docentes y, finalmente, la participación de los docentes en las decisiones educativas.

a) los primeros puestos de trabajo.

La transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente. Todos los testimonios coinciden en señalar que los

¹⁴ Sosa, Myriam, Ibid

¹⁵ DELGADO, Kenneth: (2005): Evaluación y Calidad de la Educación, Educar desde la Crisis Lima. página 129 y 175.

primeros puestos de trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y en el futuro de la carrera profesional del docente. Sin embargo, también son numerosos los testimonios que indican que ese momento tan importante no es objeto de políticas adecuadas.

Por lo general, los puestos de entrada al mercado de trabajo docente son los más difíciles desde el punto de vista del desempeño. Los docentes más jóvenes y menos experimentados encuentran sus primeras oportunidades de trabajo en escuelas de zonas marginales, donde los recursos disponibles son precarios y donde la población escolar requiere una atención pedagógica muy competente. Los incentivos para desempeñarse en esos puestos – cuando existen – no son suficientemente atractivos, lo cual provoca un fenómeno muy conocido: los docentes jóvenes tratan de abandonarlos rápidamente en búsqueda de condiciones más favorables de trabajo. El costo de esta alta rotación y de la escasa experiencia de los docentes lo pagan los alumnos de las familias de bajos recursos, que sufren las tasas más altas de repetición y fracaso escolar.

Las políticas destinadas a acompañar el ingreso a la docencia implican, en consecuencia, dos tipos diferentes de medidas.

En primer lugar, medidas destinadas a incentivar seriamente el desempeño en los primeros años de estudio de cada nivel educativo, en áreas marginales o con poblaciones desfavorecidas, para evitar que esos puestos sigan cumpliendo el papel de "puestos de entrada" al mercado de trabajo.

En segundo lugar, medidas destinadas específicamente a convertir los primeros años de desempeño profesional en parte del proceso de formación docente, a través de tutorías y de otros mecanismos de acompañamiento.

b) individualismo y trabajo en equipo.

El segundo problema mencionado en los análisis de esta fase del desempeño docente es el que se refiere al individualismo con el cual el docente realiza su tarea. Numerosos estudios llevados a cabo sobre este problema coinciden en señalar que éste es uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de una cultura técnica común.

Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la co-responsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar "privadamente" la solución de los problemas que plantea su actividad. Este alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional.

La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional a la sala de clase, es un aspecto muy importante de la cultura de los docentes, pero tiene efectos perversos muy importantes entre los cuales pueden mencionarse, al menos, dos de los más universales: (i) fortalece la idea que es posible atribuir al docente en tanto individuo todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y (ii) empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los diagnósticos sobre este problema coinciden en señalar que resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc. Las estrategias de acción, se dirigen, en consecuencia, a superar la idea de **el** docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de **equipo docente**.

Las reformas actuales en la gestión educativa, tendientes a estimular la autonomía de las escuelas a través de proyectos por establecimiento intentan, desde este punto de vista, introducir el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias, como una exigencia del propio diseño institucional de las escuelas. Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como *profesionalismo colectivo*.

Este concepto, aun poco desarrollado en sus aplicaciones prácticas, intenta responder a la naturaleza del trabajo docente que, a diferencia de las clásicas profesiones liberales, se ejerce siempre en marcos institucionales y sólo en casos muy especiales, en forma individual.

Un cambio de esta naturaleza tiene, sin embargo, consecuencias importantes sobre la formación y sobre las condiciones de trabajo de los docentes. En primer lugar, es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Existen diferentes tipos de equipo, y la definición de cuál será el tipo dominante en una determinada institución es ya un paso importante en la elaboración del proyecto institucional.

En segundo lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en la experiencia efectuada en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos –adhesión básica y poder de decisión – no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permiten un funcionamiento más dinámico, más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente a la administración y a la gestión.

Pero la incorporación de la idea del equipo docente tiene, además, implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?. Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?. Estas preguntas –y seguramente muchas otras que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la adecuación de la oferta educativa a las necesidades diferenciales de la población – no tienen respuestas únicas ni a-priori. Al respecto, será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas y que la elaboración de las respuestas exigirá un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen sin embargo algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas. Una de ellas es la formación en servicio sobre la base del establecimiento escolar. Al respecto, el debate es muy interesante y,

como en ejemplos anteriores, la dicotomía no implica optar por una opción en forma exclusiva.

La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente enfrenta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio han sido mostrados en diversos estudios.¹⁸ Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común.

Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación.

c) la carrera profesional

Las perspectivas de carrera profesional dentro de la docencia son, por lo general, bastante limitadas. Gran parte de los puestos destinados a satisfacer nuevas funciones dentro de la institución escolar, son ocupados por profesionales diferentes a los docentes: psicólogos, médicos, administradores, etc. y la promoción profesional del docente está asociada generalmente al abandono de la actividad específica en la cual la persona ha demostrado sus mejores competencias. Frecuentemente, el buen docente debe abandonar la sala de clase para ejercer como director de escuela o supervisor. Pero como estas funciones están, por lo general, vinculadas al desempeño de tareas más administrativas que de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje, la promoción significa una pérdida de la experiencia acumulada tanto para el individuo como para la institución.

Las recomendaciones en este ámbito se dirigen hacia la definición de un sistema de carrera que se base en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes: tutorías sobre los nuevos docentes, coordinación de equipos y, fundamentalmente, la redefinición de los roles de dirección y de supervisión. Complementariamente con este esquema general de carrera profesional, la docencia está regida por un sistema de retribuciones donde la variable más importante en la determinación de los incrementos de salario es la antigüedad. Este sistema no brinda incentivos al desempeño más eficiente o en determinadas zonas geográficas o con poblaciones prioritarias desde el punto de vista de las políticas educativas.

El debate abierto hace ya algunos años se dirige a diversificar los criterios de asignación salarial, introduciendo variables ligadas a los resultados de la acción educativa. En este sentido, las estrategias basadas en un enfoque simple de asociar salarios a logros de aprendizaje de los alumnos han mostrado serias dificultades tanto conceptuales como políticas para su implementación.

La hipótesis según la cual los resultados de aprendizaje dependen prioritariamente del docente está lejos de ser probada y las dificultades propias de la medición de resultados impiden que este factor se convierta en un elemento central de una política salarial. Pero, sin embargo, la validez del principio de diversificar los criterios de asignación salarial es muy general.

Desde este punto de vista, el problema radica en identificar las variables que por su asociación con los resultados del aprendizaje, merecerían ser consideradas en la definición de una política salarial más congruente con el desempeño profesional del docente. Variables tales como el trabajo en zonas o con poblaciones desfavorecidas, el compromiso con el trabajo institucional, la capacitación en servicio, el nivel de presentismo, etc. son, entre otras, algunas de las variables que podrían servir para el diseño de políticas en este campo.

d) la participación en las decisiones

Otro de los temas recurrentes en las discusiones sobre la etapa de desempeño profesional de los docentes se refiere a su participación en las decisiones. Al respecto, es preciso distinguir, al menos, dos diferentes niveles en los cuales se plantea la participación de los docentes: el nivel macro – educativo, donde se toman decisiones de carácter político general y el nivel micro – educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento del establecimiento escolar.

En el nivel macro - educativo, los acuerdos están destinados fundamentalmente a garantizar la continuidad en la aplicación de las políticas educativas que, como se sabe, trascienden períodos gubernamentales y expresan –en términos de sus contenidos– los consensos básicos de una sociedad en términos de valores y de requisitos de cohesión social.

En el nivel de las instituciones escolares, la participación de los docentes en las decisiones está vinculada al proyecto del establecimiento y a la relación con los actores externos a la escuela, particularmente la familia. Si bien ambos niveles están relacionados, los problemas que se plantean en cada uno son diferentes y merecen ser analizados por separado.

El nivel de análisis de la participación de los docentes en las decisiones macro – educativas es fundamentalmente socio – político. No existen, al respecto, posibilidades de un análisis puramente técnico, válido fuera de contextos históricos determinados. Al respecto, en los últimos años se ha avanzado significativamente en el desarrollo de lo que se podría denominar una "cultura de acuerdos educativos", que tiende a otorgar a las estrategias educacionales el carácter de políticas de *estado* y no de gobiernos. En la promoción de esta cultura de la concertación educativa hay dos potenciales peligros, que ya han sido señalados desde diversos lugares.

En primer término, el riesgo que esta idea de responsabilidad compartida provoque una especie de desresponsabilización colectiva. Algo que es responsabilidad de todos puede, en la práctica, no ser responsabilidad de nadie. Al respecto, es preciso ser claro y cuidadoso. La educación como tarea de todos no significa des–responsabilizar sino redefinir los contratos a cumplir por parte de los diferentes actores del proceso pedagógico.

En segundo lugar, concertación y acuerdos no significa uniformidad, ausencia de tensiones o de conflictos. Es evidente que seguirán existiendo intereses distintos y tensiones entre, por ejemplo, las demandas del mercado de trabajo y la formación integral de la personalidad, entre los valores particulares de las familias y el universalismo de la cultura escolar, entre la autonomía local y la necesidad de coordinar a nivel regional o nacional. El esfuerzo, sin embargo, debe ser puesto en definir acuerdos para la acción y establecer un procedimiento de solución de los conflictos y de las tensiones a través del diálogo. En este aspecto, la experiencia en otros dominios – tales como la producción económica – muestra que la asociación, la solidaridad y la integración pueden ser condiciones de éxito individual muy importantes.

Con respecto a la participación docente en los acuerdos educativos, existen al menos dos puntos de discusión, estrechamente vinculados entre sí. El primero de ellos se refiere a quien representa a los docentes en las discusiones sobre los acuerdos educativos, y el segundo se refiere a la diversidad de actores que deben participar en dichos acuerdos.

Las opciones giran alrededor de posiciones que se ubican dentro de un espectro que va desde un extremo que consiste en sostener que los docentes participan exclusivamente a través de sus sindicatos y que la negociación debe hacerse exclusivamente entre gobierno y organizaciones del magisterio, hasta otro extremo que consiste en sostener que los acuerdos macro – educativos son responsabilidad de la sociedad y que la negociación debe hacerse

entre los principales actores sociales y no con los docentes. Obviamente, los extremos no son defendidos por nadie, pero las posiciones tienden a acercarse más a uno u a otro de estos extremos. En el nivel micro – educativo, también la situación varía en función de factores sociales, económicos y culturales. El debate fundamental, sin embargo, es el que se refiere a la participación de la familia en las decisiones que se toman desde el punto de vista curricular. Una participación activa y amplia de la familia tiende a erosionar la autoridad y la autonomía profesional de los docentes.

Un aislamiento total de la escuela con respecto a la familia provoca dificultades muy serias no sólo desde el punto del proceso de aprendizaje sino del proceso general de socialización. En este aspecto, las discusiones pusieron de manifiesto la existencia de una enorme diversidad de situaciones que pueden explicar diferentes posiciones. Al igual que en el caso de los acuerdos macro-educativos, la discusión de este tema va mucho más allá de los aspectos técnicos.

2.2.8 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las investigaciones realizadas en educación coinciden en afirmar que el rendimiento académico es una variable muy compleja en la que inciden diversos factores difíciles de delimitar con claridad, por lo tanto consideran como vital considerarlo como uno de los indicadores de la calidad de la educación.

De manera general se utilizan las calificaciones para valorar los resultados internos y externos de la enseñanza en los institutos, cuya ventaja para el que evalúa es el de disponer de las informaciones que contienen y de los datos objetivos que puede recoger directamente.

2.2.8.1. CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ancajima, Carol¹⁶ define el rendimiento académico como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, por ello, el sistema educativo brinda tanta

¹⁶ Ancajima, Carol, (2008), Tesis ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FEDUC-UNFV, en UNMSM

importancia a dicho indicador. Sin embargo, es necesario también dar prioridad a los procesos de cómo se desarrolla dicho aprendizaje.

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo:

- a) El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- b) En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- c) El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- d) El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- e) El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

2.2.8.2. FACTORES E INDICADORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Muchos autores relacionan el rendimiento con otros factores, como los socioeconómicos, familiares, y hasta lingüístico-culturales, que si bien, pueden ser considerados agentes intervinientes, nunca han demostrado a ciencia cierta que puedan determinar el rendimiento académico, ni mucho menos, que el control de alguno de ellos pueda predecir el rendimiento escolar ha alcanzar. Los factores de índole psicológica han sido los más aceptados, y entre ellos el factor motivacional.

Otros factores que se suelen relacionar al rendimiento académico son:

1. Nivel intelectual.

2. Personalidad,
3. La motivación,
4. Las aptitudes,
5. Los intereses,
6. Hábitos de Estudio.
7. Autoestima.

En el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto-concepto del estudiante, la motivación. En suma, el rendimiento académico del alumno depende de su situación material, social y de cómo es consciente de su propio aprendizaje, que debe ser tomado en cuenta en el momento de evaluar su nivel de aprendizaje.

Indicadores del Rendimiento Académico

Los indicadores del rendimiento académico están constituidos por: La tasa de éxito, tasa de repitencia y tasa de deserción,. Por ello, para llegar a la categoría del saber consciente, es decir, apropiarse del conocimiento; se debe de contar con el dominio perfecto de los procesos lógicos operacionales que transforman los elementos de un determinado hecho o experiencia previa, en un sistema coherente de obtención de resultados. La elaboración de procedimientos operatorios como consecuencia del ejercicio mental del entendimiento, la comprensión y el conocer acerca de las características y atributos de un motivo de estudio, es una tarea obligada del aprendizaje; cualquier digresión o planteamientos equivocados sólo conducen a resultados espurios o falsos, que tienen que ser replanteados con mayor precisión.

2.2.8.3. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El proceso de evaluación en general, tiene como objetivo examinar la calidad del diseño curricular y la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que éste se desarrolla. Esta debe ser una actividad permanente de la Institución que permita un examen continuo de los métodos y modalidades de enseñanza.

La evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación, teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades.

La evaluación se lleva a cabo para determinar si el estudiante está preparado para enfrentar las nuevas etapas en el proceso de su formación y, en ese sentido, se constituye en el referente básico que indica el nivel de calidad de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

El rendimiento estudiantil, a juicio de Arredondo (s.f) citado por Díaz Barriga y otros (1998, p.146), es un indicador de la eficacia del currículo, la cual indica si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas. Para ello el autor plantea diversos análisis en donde deben considerarse aspectos relacionados con:

1. Determinación de índices de deserción, reprobación, acreditación y promedios generales de los objetivos terminales por materias y áreas de estudio, por medio de la consideración de aspectos tales como semestre, sexo, generación, etc.
2. Análisis de áreas curriculares y conceptuales en relación con el rendimiento académico de los alumnos y los procedimientos y los materiales de instrucción.
3. Análisis de la labor de los docentes en relación con sus características y el rendimiento académico de los alumnos.
4. Análisis de evaluación y rendimiento académico, a partir de los tipos de evaluación del aprovechamiento escolar empleados y del nivel de participación estudiantil en las mismas.

2.3 DEFINICIÓN DE TERMINOS

RENDIMIENTO ACADÉMICO: Según nuestra apreciación entendemos como: La medida de las capacidades que responden o que son indicativas y se manifiestan en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Desde la perspectiva del estudiante, podemos decir que es la capacidad de respuesta de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre establecidos.

Además podemos definirlo como el grado de logro o resultado de objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio o de la acción educativa sobre el sujeto, valorado y acreditado por el propio sistema educativo.

Otros autores han establecido definiciones como: Un proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos(Carpio, 2004).

Es el nivel de progreso de materias objeto de aprendizaje (súper, 2004).

Es un conjunto de experiencias que un estudiante ha acumulado en una determinada disciplina científica incluye los factores como: la capacidad de retención, la velocidad con la que se realizan los aprendizajes y las aplicaciones que el estudiante dé a sus aprendizajes; además de los niveles de comprensión de los conceptos que ha alcanzado.¹⁷

Hay quienes homologan que rendimiento académico puede definirse como éxito o fracaso en el estudio expresado a través de notas o calificativos.

CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN:¿ Hay una diferencia entre capacitación y actualización?.

Documentos oficiales del Ministerio de Educación ha venido distinguiendo entre los eventos de pocas horas (dos o tres al día) llamados de actualización y programas de dos o más semanas, considerados de capacitación.

Necesitamos poner en cuestión todo lo que se hace y sigue haciéndose en materia de formación, actualización y capacitación de educadores por que tenemos también un problema de identidad ¿Qué somos y qué queremos ser profesionalmente hablando?. No siempre hemos sabido distinguir entre los procesos de formación e información al no reflexionar sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva educacional, reconociéndose a los profesores como simples transmisores de saberes de otros y no como generadores de un espacio que estimule el desarrollo del pensamiento y la solidaridad.¹⁸

ACTITUDES: Son formas de actuar, demostraciones del sentir y del pensar. Responden a los intereses y motivaciones y reflejan la aceptación de normas o recomendaciones, Las actitudes tienen elementos cognitivos, afectivos y conductuales y son el reflejo de uno o más valores.

¹⁷ CAZAU, Pablo. (2005): Guía de Estilos de Aprendizaje

¹⁸ DELGADO, Kenneth.(2005): Evaluación y Calidad de la Educación.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Construcción de aprendizajes por parte del alumno con la ayuda de la intervención del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el alumno ya sabe.

APRENDIZAJES ESPERADOS: Representan aquellos conocimientos habilidades actitudes y formas de comportamiento que se espera que logren los estudiantes. Ellos representan un nivel de logro de aprendizajes que se irán profundizando o reforzando en los siguientes niveles escolares.

CAPACIDADES: Potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollar a lo largo de toda su vida. Ellas se cimentan en la interrelación de procesos cognitivos, socio-afectivos y motores. Las capacidades son: fundamentales y de área.

CAPACIDADES DE ÁREA: - Son aquellas que tienen una relativa complejidad en relación con las capacidades fundamentales. Las capacidades de área sintetizan los propósitos de cada área curricular.

CAPACIDADES ESPECIFICAS: Son aquellas de menor complejidad y que operativizan a las capacidades de área. Su identificación sugieren los procesos cognitivos y meta cognitivos implicados en las capacidades de área.

CAPACIDADES FUNDAMENTALES: Constituyen las grandes intencionalidades del currículo y se caracterizan por su alto grado de complejidad. Son las siguientes: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.

CONSTRUCTIVISMO: El constructivismo en cuanto a concepción psicopedagógica es una explicación del proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente de este último. En este enfoque se aprende por reorganización de las estructuras del conocimiento.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS: Las estrategias o habilidades de pensamiento son aquellas que nos permiten aprender a resolver problemas, a comprender. Involucra una serie de tácticas y procedimientos “libres de contenidos” (Cagné 1979). Se

consideran como capacidad para manejar y organizar los procesos del pensamiento y el aprendizaje.

INDICADORES: Enunciados que describen señales o manifestaciones que evidencian con claridad, los aprendizajes de los estudiantes respecto a una capacidad o actitud , información, ordenar según categorías, solucionar problemas y evaluar la información.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de lo que se pretende evaluar. Contiene un conjunto de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

METACOGNICION: Capacidad para autorregular el propio aprendizaje. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje con la finalidad de controlar el proceso y evaluarlo, y aprender a aprender.

CAPITULO III : METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

CAPITULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

3.1 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES:

VARIABLE INDEPENDIENTE: CAPACITACIÓN DOCENTE:

<u>VARIABLES</u>	<u>DIMENSIONES</u>	<u>INDICADORES</u>
<p>V. INDEPENDIENTE</p> <p>Capacitación Docente</p>	<p>Desarrollo Personal Docente</p> <p>Desarrollo Social Docente</p> <p>Desarrollo Profesional</p>	<p>-Conocimiento de Sí mismo</p> <p>- Motivación</p> <p>- Potencialidad</p> <p>- Interacción aula</p> <p>- Interacción Institución</p> <p>- Interacción Comunidad</p> <p>- Conocimiento para enseñar</p> <p>-Capacidad para enseñar</p> <p>Conducción I.E.</p>
<p>V. DEPENDIENTE</p> <p>Rendimiento Académico</p>	<p>Promedio de Notas</p>	<p>Registros de evaluación</p>

*** VARIABLE DEPENDIENTE : RENDIMIENTO ACADEMICO**

- Promedio de notas (registros de evaluación)

TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACION¹⁹

- 1.- Según el Tipo de Conocimientos Previos:
Es un trabajo científico
- 2.- Según la Naturaleza del Objeto de estudio:
Es un trabajo de tipo factual o Empírico.
- 3.- Según el Tipo de Pregunta Planteada en el Problema:
Es una Investigación Teórica Básica, Descriptiva causal
- 4.- Según el Método de Contrastación de las Hipótesis:
Es una Investigación descriptiva explicativa correlacional
- 5.- Según el Método de Estudio de las Variables:
Es una Investigación Cuantitativa
- 6.- Según el Número de Variables:
Es un Investigación Multivariada o factorial
- 7.- Según el Ambiente en que se Realizan:
Es una Investigación de Campo
- 8.- Según el Tipo de Datos que Producen:
Es un Investigación Secundaria
- 9.- Según el Enfoque Prioritario Dominante:
Es una Investigación teórica o especulativa
- 10.- Según la Profundidad con que se Trata el Tema:
Es una Investigación de estudios Previos
- 11.- Según el Diseño y Tiempo de la Aplicación de la Variable:
Es un Diseño No experimental, y es una Investigación Transversal o Sincrónica

¹⁹ Mejia, Elías, (2005), Metodología de la investigación, 1ª Edición, UNMSM

3.2 ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPOTESIS:

Se realizaron pruebas paramétricas con indicadores cualitativos y Cuantitativos,

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA:

3.3.1 POBLACIÓN:

Nuestra población de estudio para el presente trabajo estuvo constituido por docentes y alumnos de la Especialidad de Educación primaria del IX Semestre del Instituto Superior Pedagógico de Puno.

CUADRO DE POBLACIÓN

SEMESTRE	No DE ALUMNOS	No DE DOCENTES
Noveno Semestre	120	20

Fuente: Fichas de Matrícula de la Especialidad de Ed. Primaria del ISPP-Puno

3.3.2 MUESTRA:

- Se tomará una muestra intencionada de 38 alumnos y 20 docentes.

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para conocer el grado de confiabilidad (fiabilidad, consistencia o precisión de una escala) del cuestionario aplicado a docentes y alumnos se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach.

La confiabilidad del instrumento es de 58.2%, lo que nos indica, el nivel de réplica para investigaciones similares, la cual pueden ser aplicadas por investigadores que requieren esta línea de investigación

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.582	.593	20

3.5 PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos se procesaron mediante el SPSS Versión 15, lo cual ha permitido utilizar pruebas descriptiva, frecuencias y gráficas de barras, y el nivel de significación del coeficiente de correlación.

CAPITULO IV : ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPITULO IV : ANALISIS DE RESULTADOS

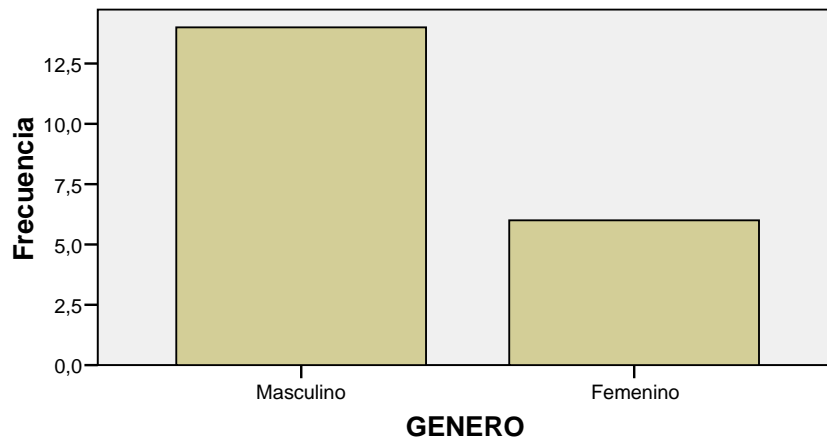
4.1 Datos generales de la encuesta

4.1.1 Datos generales de los docentes

GENERO DEL DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	14	70	70.0
	Femenino	6	30	100.0
	Total	20	100	

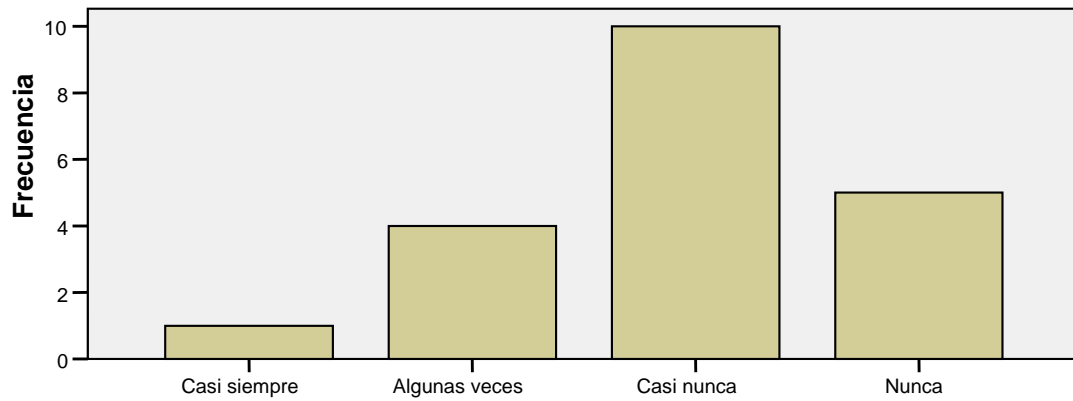
GENERO



La encuesta se realizó en un 70% al docente de género masculino y a un 30% restante, al género femenino.

1.- Consideras que la capacitación de lo docentes mejora el rendimiento académico de los alumnos:

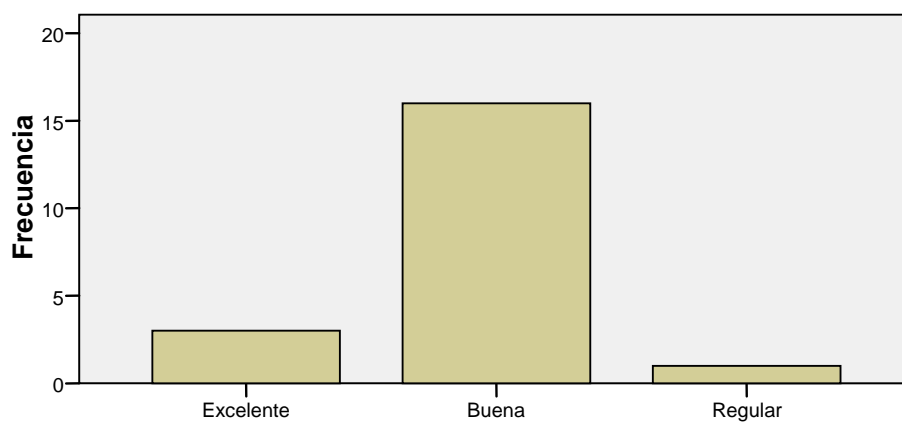
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi siempre	1	5.0	5.0
	Algunas veces	4	20.0	25.0
	Casi nunca	10	50.0	75.0
	Nunca	5	25.0	100.0
	Total	20	100.0	



El 50% de los encuestados considera que casi nunca la capacitación de los docentes mejora el rendimiento de los alumnos; un 25% que algunas veces.

2.- Lograda la Capacitación Docente, el rendimiento de los alumnos debe ser:

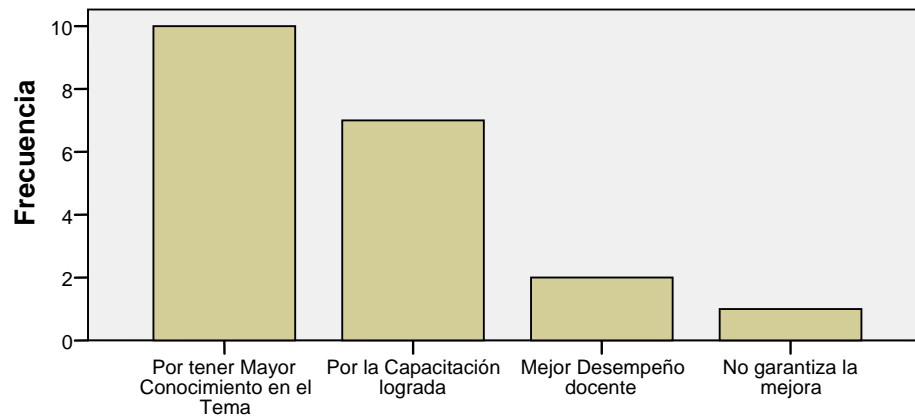
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	3	15.0	15.0
	Buena	16	80.0	95.0
	Regular	1	5.0	100.0
	Total	20	100.0	



El 80% de los encuestados considera que, lograda la capacitación docente, el rendimiento de los alumnos es Bueno; un 15% que es Excelente.

3.- Por qué lo considera?

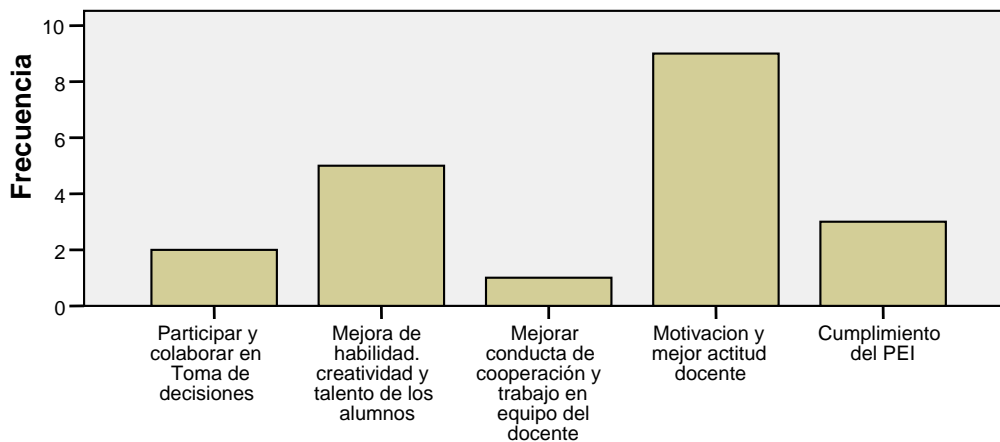
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Por tener Mayor Conocimiento en el Tema	10	50.0	50.0
	Por la Capacitación lograda	7	35.0	85.0
	Mejor Desempeño docente	2	10.0	95.0
	No garantiza la mejora	1	5.0	100.0
	Total	20	100.0	



Al ser preguntado por que considera que la capacitación docente mejora el rendimiento, el 50% lo fundamento por tener mejor conocimiento del tema; y un 35% por la capacitación lograda.

4.- En que áreas considera que la Capacitación mejora el trabajo docente:

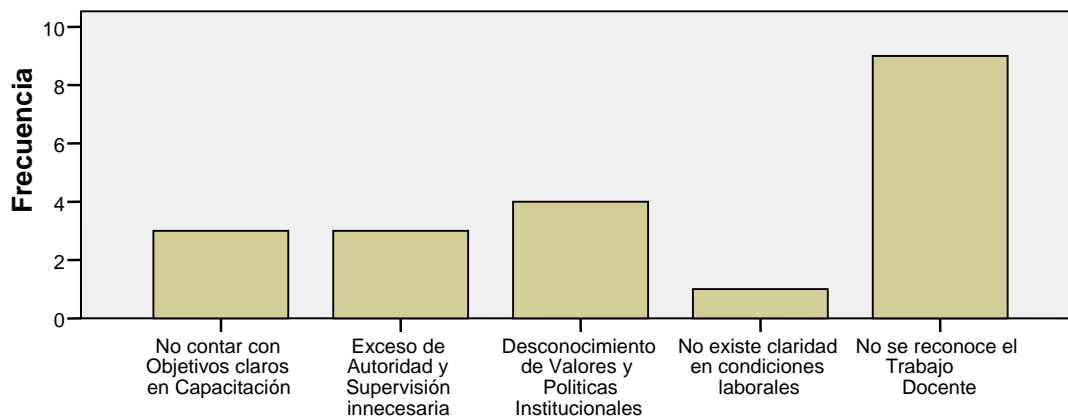
		Fre- cuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Participar y colaborar en Toma de decisiones	2	10.0	10.0
	Mejora de habilidad. creatividad y talento de los alumnos	5	25.0	35.0
	Mejorar conducta de cooperación y trabajo en equipo del docente	1	5.0	40.0
	Motivación y actitud docente	9	45.0	85.0
	Cumplimiento del PEI	3	15.0	100.0
	Total	20	100.0	



El 45% de los encuestados considera que mejora la motivación y la actitud docente, y un 25% considera la mejora de la habilidad, creatividad y talento de los alumnos.

5.- Considere que problemas se han presentado en los equipos de trabajo que no contribuyen al mejor trabajo en aula:

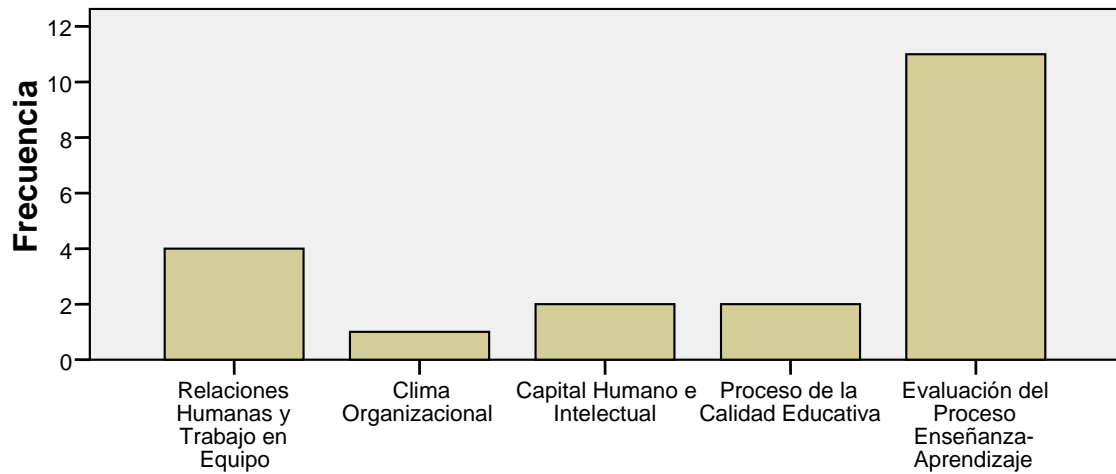
		Fre- cuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No contar con Objetivos claros en Capacitación	3	15.0	15.0
	Exceso de Autoridad y Supervisión innecesaria	3	15.0	30.0
	Desconocimiento de Valores y Políticas Institucionales	4	20.0	50.0
	No existe claridad en condiciones laborales	1	5.0	55.0
	No se reconoce el Trabajo docente	9	45.0	100.0
	Total	20	100.0	



El 45% de los docentes encuestados considera que no se reconoce el trabajo docente; y un 30% considera que existe exceso de autoridad, supervisión innecesaria y no se cuenta con objetivos claros de los beneficios de la capacitación

6- Señale tres áreas de Capacitación para Mejorar el Trabajo Docente

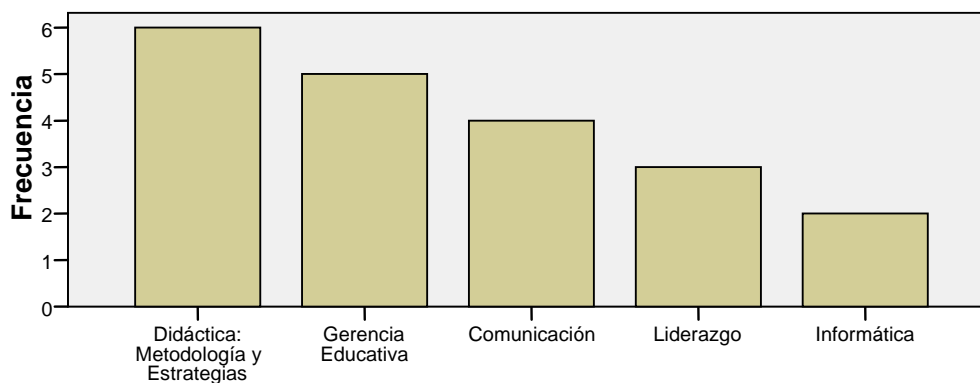
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Relaciones Humanas y Trabajo en Equipo	4	20.0	20.0
	Clima Organizacional	1	5.0	25.0
	Capital Humano e Intelectual	2	10.0	35.0
	Proceso de la Calidad Educativa	2	10.0	45.0
	Evaluación del Proceso Enseñanza- Aprendizaje	11	55.0	100.0
	Total	20	100.0	



El 55% de los encuestados considera como áreas de capacitación que mejoran el trabajo docente en el proceso enseñanza- aprendizaje; un 20% el trabajo en equipo; y un 20% la calidad educativa y el capital humano.

7.- Qué cursos considera necesario para lograr mejorar el Trabajo Docente

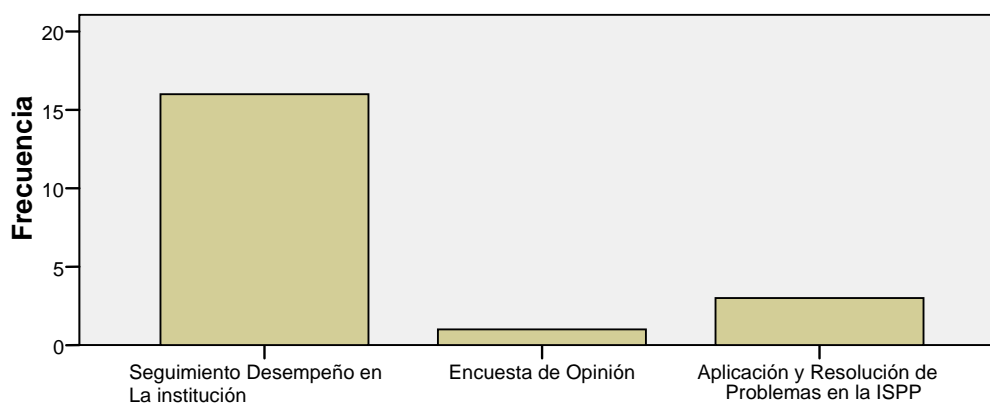
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Didáctica: Metodología y Estrategias	6	30.0	30.0
	Gerencia Educativa	5	25.0	55.0
	Comunicación	4	20.0	75.0
	Liderazgo	3	15.0	90.0
	Informática	2	10.0	100.0
	Total	20	100.0	



El 30% de los encuestados considera los cursos de didáctica, metodología y estrategias; un 25% la gerencia educativa y un 20% los cursos de comunicación.

8.- Cómo debe ser Evaluada su Capacitación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Seguimiento Desempeño en la Institución	16	80.0	80.0
	Encuesta de Opinión	1	5.0	85.0
	Aplicación y Resolución de Problemas en la ISPP	3	15.0	100.0
	Total	20	100.0	

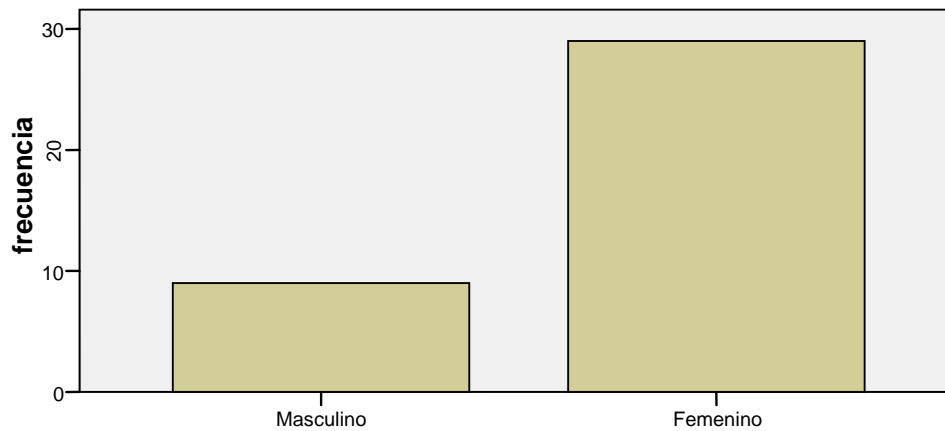


Un 80% de los encuestados considera que debe haber un seguimiento del desempeño docente en la institución; y un 15% que debe evaluarse mediante la aplicación y resolución de problemas en los ISPP

Datos generales de los alumnos

Genero de los Alumnos

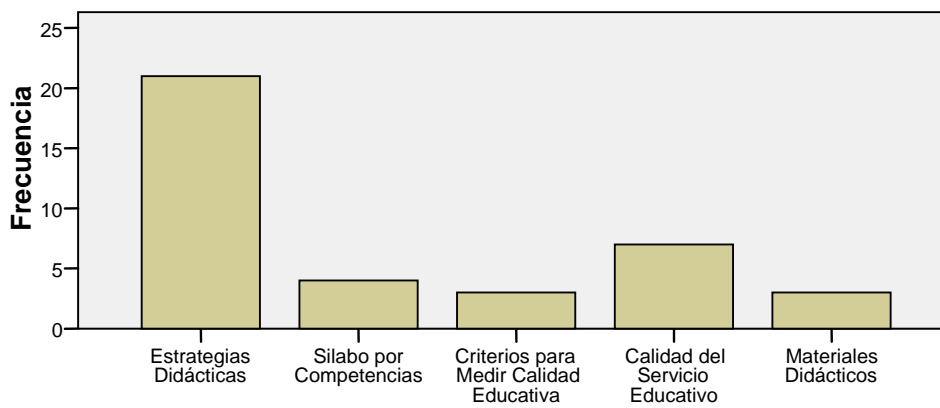
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	9	23
	Femenino	29	77
	Total	38	100.0



El 77% de los alumnos encuestados son del género femenino; y un 30%, de género, masculino.

9.- Qué requiere el Docente para Mejorar su Trabajo

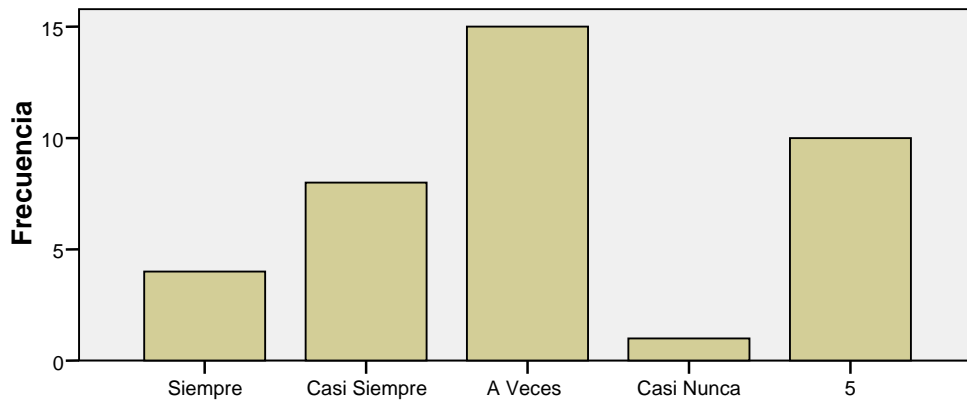
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Estrategias Didácticas	21	55.3	55.3
	Silabo por Competencias	4	10.5	65.8
	Criterios para Medir Calidad Educativa	3	7.9	73.7
	Calidad del Servicio Educativo	7	18.4	92.1
	Materiales Didácticos	3	7.9	100.0
	Total	38	100.0	



El 55.3% de los alumnos encuestados considera que el docente requiere de cursos de estrategias didácticas; un 18.48, calidad educativa.

10- La Capacitación Docente mejorará tu Rendimiento Académico

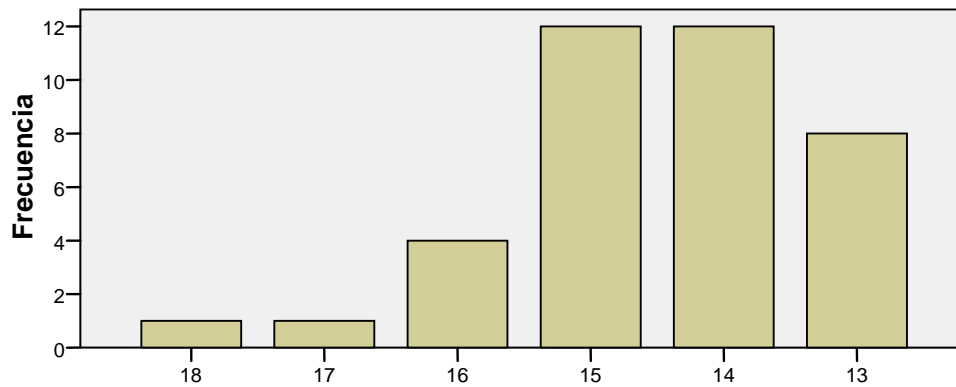
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	4	10.5
	Casi Siempre	8	21.1
	A Veces	15	39.5
	Casi Nunca	1	2.6
	Nunca	10	26.3
	Total	38	100.0



Un 39.5% de los encuestados considera que la capacitación docente A Veces mejora el rendimiento académico; un 26.3% que Nunca.

11.- Indica tu Promedio de Notas logrado el presente año

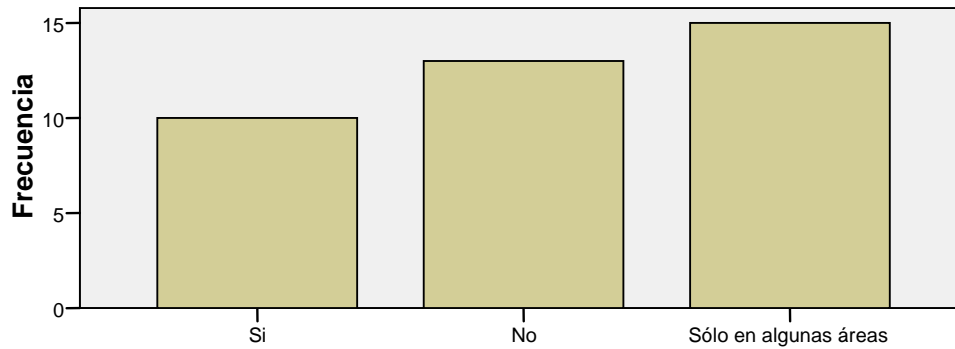
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	18	1	2.6
	17	1	2.6
	16	4	10.5
	15	12	31.6
	14	12	31.6
	13	8	21.1
Total	38		100.0



Un 73% indican que su promedio de notas se encuentra entre 14 y 15; un 10.5% que es 16 y un 5.2% de 17 y 18.

12- Consideras que este Promedio de Notas se debe al Trabajo Docente

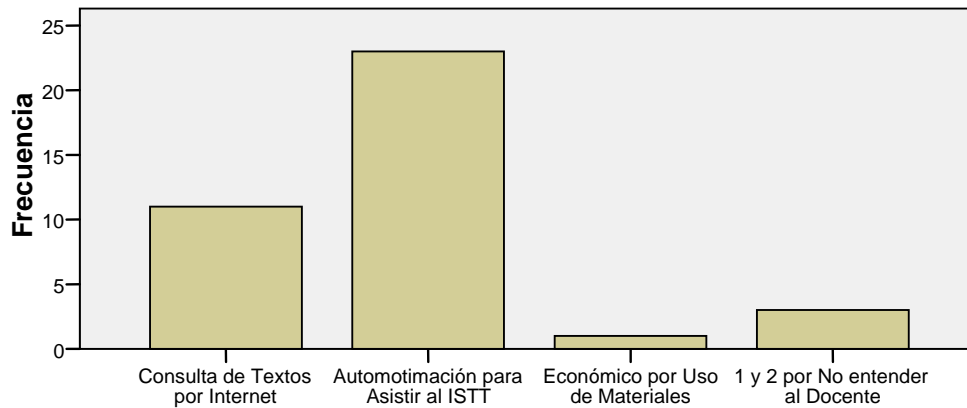
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	26.3	26.3
	No	13	34.2	60.5
	Sólo en algunas áreas	15	39.5	100.0
	Total	38	100.0	



Un 39.5% considera que sus promedios de notas se debe al Trabajo Docente pero solo en algunas áreas; un 34.2% que no se debe al Trabajo Docente y un 26.3% que Si se debe al Trabajo docente.

13.- Qué otro Factor consideras que Mejora tu Rendimiento Académico

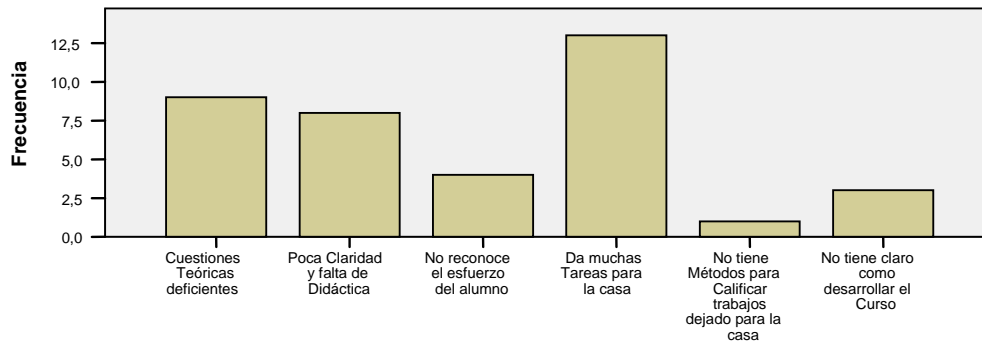
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Consulta de Textos por Internet	11	28.9	28.9
	Auto motivación para Asistir al ISTT	23	60.5	89.5
	Económico por Uso de Materiales	1	2.6	92.1
	1 y 2 por No entender al Docente	3	7.9	100.0
	Total	38	100.0	



El 60% considera que el factor que mejora su rendimiento académico es la auto motivación; un 28.9% el Internet.

14.- Cuáles son las Causas por la cual el Trabajo Docente no contribuye a mejorar tu Rendimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuestiones Teóricas deficientes	9	23.7	23.7
	Poca Claridad y falta de Didáctica	8	21.1	44.7
	No reconoce el esfuerzo del alumno	4	10.5	55.3
	Da muchas Tareas para la casa	13	34.2	89.5
	No tiene Métodos para Calificar trabajos dejado para la casa	1	2.6	92.1
	No tiene claro como desarrollar el Curso	3	7.9	100.0
	Total	38	100.0	



Un 34.2% considera que las causas por la cual el trabajo docente no contribuye a mejorar su rendimiento son por las continuas tareas para la casa; un 23.7% que el docente presenta deficiencias teóricas; y un 21% la poca claridad del docente y su falta de didáctica.

4.2 CONTRASTE DE HIPOTESIS

4.2.1 HIPÓTESIS GENERAL

I.- PLANTEO DE HIPOTESIS

Ho: El nivel de capacitación docente no influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

Ha: El nivel de capacitación docente influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

II.- REGLA DE DECISION TEORICA

Si el Valor $p \geq 0.05$, se Acepta Ho. Si el Valor $p < 0.05$, se Acepta Ha

III.- ESTADISTICA DE CONTRASTE DE HIPOTESIS

La prueba estadística que se utilizó fue el de correlación, relacionando la variable independiente Capacitación Docente, con la variable dependiente Rendimiento Académico.

Correlaciones

			Nivel de Capacitación Docente
Rho de Spearman	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	-.741(**)
		Valor p	.000
		N	20

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

IV- INTERPRETACION

Cómo el Valor $p < 0.05$, podemos afirmar con un 95% de probabilidad que el nivel de capacitación docente influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

La correlación es directa, y es de 74.1%

4.2.2 HIPÓTESIS ESPECIFICA 1

I.- PLANTEO DE HIPOTESIS

Ho: El Desarrollo Personal Docente no influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

Ha: El Desarrollo Personal Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

II.- REGLA DE DECISION TEORICA

Si el Valor $p \geq 0.05$, se Acepta Ho. Si el Valor $p < 0.05$, se Acepta Ha

III.- ESTADISTICA DE CONTRASTE DE HIPOTESIS

La prueba estadística que se utilizó fue el del Análisis de correlación , relacionando la variable independiente Desarrollo Personal Docente, con la variable dependiente Rendimiento Académico.

Correlaciones

			Desarrollo Personal Docente
Rho de Spearman	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	-.851(**)
		Valor p	.000
		N	20

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

IV INTERPRETACION

Cómo el Valor $p < 0.05$, podemos afirmar con un 95% de probabilidad que el Desarrollo Personal Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

La correlación es directa, y es de 85.1%

4.2.3 HIPÓTESIS ESPECIFICA 2

I.- PLANTEO DE HIPOTESIS

Ho: El Desarrollo Social Docente no influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

Ha: El Desarrollo Social Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

II.- REGLA DE DECISION TEORICA

Si el Valor $p \geq 0.05$, se Acepta Ho. Si el Valor $p < 0.05$, se Acepta Ha

III.- ESTADISTICA DE CONTRASTE DE HIPOTESIS

La prueba estadística que se utilizó fue el del Análisis de correlación , relacionando la variable independiente Desarrollo Social Docente, con la variable dependiente Rendimiento Académico.

Correlaciones

			Desarrollo Social Docente
Rho de Spearman	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	.746(**)
		Valor p	.000
		N	20

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

IV INTERPRETACION

Cómo el Valor $p < 0.05$, podemos afirmar con un 95% de probabilidad que el

Desarrollo Social Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

La correlación es directa, y es de 74.6%

4.2.4 HIPÓTESIS ESPECIFICA 3

I.- PLANTEO DE HIPOTESIS

Ho: El Desarrollo Profesional no influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

Ha: El Desarrollo Profesional influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

II.- REGLA DE DECISION TEORICA

Si el Valor $p \geq 0.05$, se Acepta Ho

Si el Valor $p < 0.05$, se Acepta Ha

III.- ESTADISTICA DE CONTRASTE DE HIPOTESIS

La prueba estadística que se utilizó fue el del Análisis de correlación , relacionando la variable independiente Desarrollo Profesional Docente, con la variable dependiente Rendimiento Académico.

Correlaciones

			Desarrollo Profesional Docente
Rho de Spearman	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	.556(*)
		Valor p	.011
		N	20

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

IV INTERPRETACION

Cómo el Valor $p < 0.05$, podemos afirmar con un 95% de probabilidad que el Desarrollo Profesional influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008

La correlación es directa, y es de 55.6%

4.3 ANALISIS DE RESULTADOS

En el trabajo de investigación se analizó las componentes de la Capacitación Docentes, cuyas dimensiones fueron Desarrollo Personal, Desarrollo Social y Desarrollo Profesional.

Los hallazgos que se lograron fue mediante la Utilización del Análisis de Varianza a una Vía, la misma que obedece al siguiente planteamiento de hipótesis:

PLANTEO DE HIPOTESIS

Ho: Los promedios de las dimensiones Personal, Social y Profesional son iguales

Ha: Algún promedio de las dimensiones es diferente.

La prueba Anova arrojó:

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Valor p
Inter-grupos	52.138	3	17.379	17.885	.000
Intra-grupos	73.850	76	.972		
Total	125.988	79			

Variable Independiente: Capacitación Docente

Componentes: Desarrollo Personal, Desarrollo Social y Desarrollo Profesional

Como el Valor $p < 0.05$, se acepta que Algún promedio de las dimensiones es diferente.

Se elabora la Tabla de Tukey, de Comparaciones Múltiples, para determinar que Dimensión, como componente de la Capacitación Docentes es diferente, y se logra los siguientes hallazgos.

Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Capacitación Docente	(J) Componentes de la Capacitación Docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Valor p
Nivel de Capacitación Docente	Desarrollo Personal Docente	-.600	.312	.226
	Desarrollo Social Docente	1.450(*)	.312	.000
	Desarrollo Profesional Docente	1.000(*)	.312	.010

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

a) **Relación Capacitación Docente y Desarrollo Personal**

Valor p = 0.226 > 0.05, No se Relaciona

b) **Relación Capacitación Docente y Desarrollo Social**

Valor p = 0.000 < 0.05, Se Relaciona

c) **Relación Capacitación Docente y Desarrollo Profesional**

Valor p = 0.010 < 0.05, Se Relaciona

CONCLUSIONES

1.- Se concluye que existe una correlación real y directa de influencia del Nivel de Capacitación Docente (VD) en el Rendimiento Académico (VD) de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 siendo esta de 74.1%

a).- Así mismo comprobamos que el Desarrollo Personal Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes en un 85.1%.

b).- Además el Desarrollo Social Docente influye en un 74.6% sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes.

c).- Entonces el Desarrollo Profesional Docente tiene una influencia de 55.6% en el rendimiento Académico de los estudiantes.

En las tres dimensiones trabajadas la correlación es directa.

RECOMENDACIONES

1.- Al existir una correlación directa de influencia del nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de un 74.1% se recomienda desarrollar óptimamente los objetivos y contenidos de temas de capacitación que se promueve en los docentes y que se tome en cuenta las tres dimensiones establecidas en la presente investigación (Desarrollo Personal, Desarrollo Social y Desarrollo Profesional).

2.- Según el estudio notamos que el Desarrollo Profesional Docente es el más bajo (55.6%) por ello recomendamos que se fijen estándares de calidad en la formación docente que permita una transformación total del rol que debe desempeñar un docente cuyo fin es formar a otros docentes. Trabajando esta dimensión veremos que las otras también irán mejorando hasta llegar al nivel ideal donde habrá mayor y mejor conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes que son producto de los aprendizajes compartidos por los docentes.

3.- Enfatizar, dentro de las capacitaciones ofrecidas a los docentes de nivel superior, la principal distinción entre el rol jugado por el profesor tradicional y el nuevo docente que se forma en el Instituto Pedagógico.

El profesor no solo es el protagonista del proceso educativo sino el Centro del cual dependen los demás factores.

Tener claro el concepto de eficiencia –eficacia y apuntar a lograr tales objetivos; como docentes aún más ya que formamos a los que serán los profesionales que guíen el rumbo de nuestro país.

CAPITULO V: BIBLIOGRAFÍA

CAPITULO V

1. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA AL TEMA:

- BERMEJO, Blas, (2000): El rendimiento académico y estilos de aprendizaje. Madrid, Rev. Aula Abierta N° 67
- DELGADO, Kenneth, (2005): Educar desde la crisis. Perú, Editorial San Marcos.
- DELGADO, Kenneth, (2005): Evaluación y calidad de la evaluación. Lima, Editorial Derrama Magisterial.
- FLORES, Isabel, (2003): Desarrollo personal I. Perú. Revista UPCH.
- MINISTERIO DE EDUCACION, (2004): Sumando esfuerzos orientados a educación. Editorial DESA. SA.
- ROYERO, Jaim, (2003): El desarrollo docente en instituciones de Educación y formación en América latina. Venezuela
- VILLARROEL, César, (2003): La capacitación del profesor universitario ¿Formativa o Informativa?. Agenda académica, No 5. Venezuela.

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACION

- BARRIENTOS, Elsa, (2004): El proceso de la investigación científica. Perú, Editorial Plasmagraf.
- BARRIGA, Carlos, (2004): Investigación educacional II. Perú, Editorial. UNMSM.
- DEMING, Edgard, (1989): “Calidad, productividad y competitividad
- DIAZ de, Santos, (1998): Salidas de la crisis. Editorial.
- ENEAS LEÓN, Juan, (1991):“La calidad total y su aplicabilidad en la Educación.Colombia, Editorial Norma.
- NOTORIA GÓMEZ y A. MOLINA, (2005): “Potenciar la capacidad de aprender a aprender”. C.V. México, Editorial Alfa omega S.A.

MEJIA, Elías, (2005): Metodología de la investigación Científica. Editorial.
UNMSM.

MEJIA, Elías, (2005): Técnicas e instrumentos de investigación. Editorial.
UNMSM.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN,(2004): Planeamiento Integral,
instrumentos de Gestión. Lima-Perú.

MONTANE LORES, Angélica y LLANOS MASCIOTTI, Fernando :
“La evaluación de la alfabetización.

SANCHEZ MORENO, Guillermo y Equipo técnico, (1995-2005):
“De la capacitación hacia la formación continua de los
docentes”.
Capacitación Docente de de la DINFOCAD
Aportes a la política MINEDU.

TAPIA SORIANO, Jessica, (2004):Lectora PISA y el rendimiento de
los estudiantes peruanos”, Unidad de la Medición de la Calidad.
Documento de trabajo.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>GENERAL</p> <p>¿De qué manera Influye el Nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?</p>	<p>GENERAL</p> <p>Determinar, analizar y explicar de qué manera Influye el Nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>	<p>GENERAL</p> <p>El nivel de capacitación docente influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>	<p>V. INDEPENDIENTE</p> <p>Capacitación Docente</p>	<p>Desarrollo Personal Docente</p> <p>Desarrollo Social Docente</p> <p>Desarrollo Profesional</p>	<p>-Conocimiento de Si mismo</p> <p>- Motivación</p> <p>- Potencialidad</p> <p>- Interacción aula</p> <p>- Interacción escuela</p> <p>- Interacción comunidad</p> <p>- Conocimiento para enseñar</p> <p>-Capacidad para enseñar</p>
<p>ESPECIFICOS</p> <p>1. ¿De qué manera</p>	<p>ESPECIFICOS</p> <p>1. Determinar de qué</p>	<p>ESPECIFICOS</p> <p>1. El Desarrollo Personal</p>			

<p>Influye el Desarrollo Personal Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?</p>	<p>manera Influye el Desarrollo Personal Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>	<p>Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>	<p>V. DEPENDIENTE</p>	<p>Rendimiento Académico</p>	<p>Promedio de Notas</p>
<p>2. ¿De qué manera Influye el Desarrollo Social Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de</p>	<p>2. Determinar de qué manera Influye el Desarrollo Social Docente en el rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de</p>	<p>2. El Desarrollo Social Docente influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>			<p>- Conducción I.E.</p>

<p>Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?</p> <p>3. ¿De qué manera Influye el Desarrollo Profesional en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008 ?</p>	<p>Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p> <p>3. Determinar de qué manera Influye el Desarrollo Profesional en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>	<p>3. El Desarrollo Profesional influye en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Publico de Puno- Caso de Especialidad de Educación Primaria IX Semestre- 2008</p>			
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

ANEXOS

ANEXO No 01: Encuesta para Docentes

La presente Encuesta pretende medir la influencia del Nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno de la Especialidad de Educación Primaria cuyas respuestas son de carácter anónimo, por lo cual solicitamos su mejor apoyo y comprensión:

Edad: -----

Sexo: -----

1. Enumere por orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 10 menos importante, los principales aspectos que requiere para mejorar su trabajo educativo

- () Estilo de Liderazgo
- () Materiales Didácticos
- () Tecnología de la Información
- () Calidad del Servicio Educativo
- () Criterios de Medición de la Calidad Educativa
- () Planeamiento estratégico institucional
- () Clima Organizacional
- () Estrategias Didáctica
- () Silabo por Competencias

2. ¿Considera que la capacitación puede ayudar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público?

- Siempre Casi siempre Algunas veces Casi nunca Nunca

3. Lograda la Capacitación, considera que el rendimiento de los alumnos debe ser:

- Excelente Buena Regular Mala Pésima

4. ¿Por qué?

5. Señale marcando con un aspa (X) 5 ámbitos en los que la Capacitación Docente del ISPP permita mejorar el trabajo educativo.

- En la habilidad del Director para demostrar Liderazgo y en la conducta de los Docentes hacia la Mejora Continua
- En la conducta de Imparcialidad de los Directores
- En el hábito del Docente para Reconocer su Desempeño
- En la capacidad del Docente para Participar y colaborar en la Toma de Decisiones
- En la capacidad del Director para Delegar Tareas
- En mejora de habilidades, creatividad y talento de los alumnos
- En la conducta de los Docentes para Cooperar y Trabajar en Equipo
- En Mejora de Actitudes para demostrar un Compromiso hacia la Institución
- En la manera en que Mejora la Comunicación en la Organización

- La forma en que se Comunican mensajes de carácter Interpersonal
- En Actitudes que permitan Mejorar la Confianza hacia los Docentes
- En Mejores Condiciones de Trabajo y Personales para disminuir el Estrés Laboral Docente
- En Conocimientos Técnicos y Competencias para desarrollar el Trabajo Docente
- En el Desarrollo individual y Crecimiento profesional
- En las Actitudes y Motivación en el Trabajo Docente
- En Cumplimiento de Evaluación y Formulación del Plan Estratégico Institucional
- En Modernizar los procesos y sistemas de trabajo del ISPP

6. Señale 5 aspectos o causas por las cuales se han presentado problemas en sus relaciones con los equipos de trabajo y que no contribuyen a un mejor trabajo educativo

- No existir claridad en las condiciones laborales y planes de crecimiento institucional
- En conductas no éticas de trabajo
- Al mantener relaciones poco amables entre los miembros de la organización
- En la toma de decisiones sin Planeación
- Carecer o no respetar procedimientos
- Al comunicar de manera deficiente cuestiones personales o institucionales
- Problemas personales o accidentes por causas estresantes
- No existe compromiso hacia la organización
- No se conocen los criterios, valores y políticas Institucionales
- No existe apertura o seriedad para realizar y recibir comentarios
- No tener conciencia en el cuidado de las instalaciones y equipo de trabajo
- No se reconoce justamente el esfuerzo del desempeño docente
- Carecer de métodos para planear y controlar el trabajo
- Existe un exceso de autoridad o supervisión innecesaria
- No contar con un sistema claro de remuneración o compensación
- No delegar tareas para aprovechar al personal y ahorrar tiempo
- No contar con objetivos claros en Capacitación Empresarial

Otros

7. Señale 3 ámbitos en los que personalmente Usted desearía capacitarse para un mejor trabajo educativo.

- Conocimiento de procesos legales y administrativos
- Conocimiento de programas de computación
- Métodos para medir el servicio (Encuestas, registros e instrumentos de percepción)
- Conocimientos para mejorar procesos en la Calidad Educativa
- Conocimiento de procesos de elaboración de Plan Estratégico
- Habilidades para la relación humana y trabajo en equipo
- Capital Humano e Intelectual
- Habilidades de comunicación interpersonal
- Habilidades de liderazgo
- Técnicas para Mejorar el Clima Organizacional
- Técnicas para la evaluación del desempeño y aprendizaje

Otros

8.- Indique qué cursos considera necesarios para el objetivo a logde mejorar el trabajo docente

Nombre del Curso	No. de participantes	Objetivo a lograr
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9. ¿En qué días y horarios considera factible la capacitación?

Días

Horarios

10. Cómo considera Usted que debe ser evaluada el aprovechamiento de la capacitación

- Por el Promedio Final en Exámenes
- Mediante Seguimiento de su desempeño en la institución
- Por Encuestas de Opinión
- Por Aplicación y Resolución de Problemas en la ISPP
- Por Cumplimiento del Compromiso firmado por la ISPP

Otros

ANEXO No 02: Encuesta para Alumnos

La presente Encuesta pretende medir la influencia del Nivel de Capacitación Docente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno de la Especialidad de Educación Primaria cuyas respuestas son de carácter anónimo, por lo cual solicitamos su mejor apoyo y comprensión:

Edad: -----

Sexo: Masculino () Femenino ()

1. Enumera por orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 10 menos importante, los principales aspectos que consideras requiere el Docente para mejorar su trabajo educativo.

- () Estilo de Liderazgo
- () Materiales Didácticos
- () Tecnología de la Información
- () Calidad del Servicio Educativo
- () Criterios de Medición de la Calidad Educativa
- () Planeamiento estratégico institucional
- () Clima Organizacional
- () Estrategias Didáctica
- () Silabo por Competencias

2. ¿Consideras que la capacitación del Docente puede ayudar a mejorar tu rendimiento académico en el Instituto Superior Pedagógico Público?

- Siempre Casi siempre Algunas veces Casi nunca Nunca

3. Marca, con Aspa (X) el promedio de tu rendimiento académico en el presente año:

- 20 19 18 17 16 15 14 13
- 12 11 < 11

4. Este Promedio consideras que se debe al trabajo de tus Docentes ?

5. A que otro factor, consideras que logras tu Rendimiento Académico en el ISPP ?

6. Señale 5 aspectos o causas por las cuales considera que el trabajo docente no contribuye a la mejora de su rendimiento académico:

- Más claridad y didáctica en la mayoría de las veces sobre el tema a desarrollar
- Relaciones interpersonales con el docente deben ser más flexibles
- Las Comunicaciones de las Cuestiones Teóricas son deficientes
- No se conocen los criterios, valores y políticas Institucionales sobre la Calidad Educativa
- No existe apertura para realizar y recibir comentarios sobre el desarrollo del curso
- No tener apoyo o carecer del conocimiento sobre Materiales Didácticos
- No se reconoce justamente el esfuerzo del alumno ante la falta de la didáctica del docente
- Carecer de métodos para planear y controlar el trabajo dejado en clase
- Existe un exceso supervisión innecesaria, en vez de aplicar talleres y seminarios
- No contar con un sistema claro del desarrollo del curso
- Entrega muchas tareas para desarrollar en casa
- No contar con objetivos claros del Silabo por Competencias

Otros

Julio 2008