

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

**El Programa Nacional de Formación y Capacitación
Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en
Lima Metropolitana, 2008-II / Milagros Sal y Rosas
Maguiña**

TESIS

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

AUTORA

Milagros Sal y Rosas Maguiña

ASESOR

Juan Charry Aysanoa

LIMA – PERÚ

2010

DEDICATORIA

*A mis padres: Javier Sal y Rosas y Benilda
Maguiña, quienes con su fortaleza, ejemplo
de vida formaron mi carácter.*

A mis hermanas, por su apoyo y comprensión;

Y a Dios.

AGRADECIMIENTO

*A la Universidad Inca Garcilaso de la Vega,
por darme libertad profesional;
al PRONAFCAP del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico,
pues a través de él gané mucha experiencia
y conocí diferentes realidades;
a los maestros capacitados dentro del PRONAFCAP, por su esfuerzo;
a los niños, pues por ellos tratamos que nuestra educación mejore.*

ÍNDICE

| | |
|----------------|--|
| PORTADA | |
| DEDICATORIA | |
| AGRADECIMIENTO | |
| RESUMEN | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUCCIÓN | |
| ÍNDICE | |

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

| | |
|---|----|
| 1.1 Descripción del informe de investigación | 01 |
| 1.2 Fundamentación y formulación del problema | 02 |
| 1.2.1 Problema general | 04 |
| 1.2.2 Problemas específicos | 04 |
| 1.3 Objetivos | 05 |
| 1.3.1 Objetivo general | 05 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 05 |
| 1.4 Justificación del proyecto | 06 |
| 1.5 Formulación de hipótesis | 08 |
| 1.5.1 Hipótesis general | 08 |
| 1.5.2 Hipótesis específicas | 08 |
| 1.6 Identificación y clasificación de las variables | 10 |
| 1.6.1. Variable X: | 10 |
| 1.6.2. Variable Y: | 10 |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

| | |
|--------------------------------------|----|
| 2.1 Antecedentes de la investigación | 11 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 2.1.1 Investigaciones internacionales | 11 |
| 2.1.2 Investigaciones nacionales | 16 |
| 2.2 Marco teórico | 19 |
| 2.2.1 Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente | 19 |
| 2.2.1.1 Formación de docentes | 19 |
| 2.2.1.2 Tendencias en la formación de profesores | 24 |
| 2.2.1.3 Dimensiones en la formación del profesorado | 31 |
| 2.2.1.4 Evaluación y capacitación | 35 |
| 2.2.1.5 Carácter formativo del docente | |
| 2.2.1.6 Programa Nacional de Formación y Capacitación | 37 |
| 2.2.1.7 Características del PRONAFCAP | 39 |
| 2.2.1.8 Modalidades del PRONAFCAP | 40 |
| 1º Modalidad presencial | 41 |
| 2º Modalidad a distancia | 42 |
| 2.2.1.9 Componentes del Programa Básico | 44 |
| 1º Comunicación | 44 |
| 2º Matemática | 44 |
| 3º Diseño Curricular Nacional: aspectos generales | 45 |
| 4º Diseño Curricular Nacional: aspectos específicos por nivel y especialidad académica | 45 |
| 2.2.2 Nivel de satisfacción de docentes | 46 |
| 2.2.2.1 La calidad | |
| 2.2.2.2 Calidad de la educación | |
| 2.2.2.3 Calidad del servicio educativo | |
| 2.2.2.4 Satisfacción del cliente | 46 |
| 2.2.2.5 Organización enfocada hacia el cliente | 51 |
| 2.2.2.6 Necesidades de los usuarios | 52 |
| 2.2.2.7 Medir la satisfacción del usuario | 54 |
| 2.2.2.8 Satisfacción por el clima laboral | 56 |
| 2.2.2.9 Satisfacción por el clima organizacional | 58 |
| 2.2.2.10 Satisfacción por el clima académico | 62 |
| 2.3 Definición de términos | 66 |

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|----|
| 3.1 Tipificación de la investigación | 69 |
| 3.2 Diseño de investigación | 69 |
| 3.3 Operacionalización de variables | 70 |
| 3.4 Estrategia para la prueba de hipótesis | 71 |
| 3.5 Población y muestra | 71 |
| 3.6 Técnicas de recolección de datos | 73 |
| 3.7 Procesamiento de la información | 74 |

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|-----|
| 4.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS | 75 |
| 4.1.1 Resultados del instrumento que mide sobre la formación y capacitación de los docentes por parte de PRONAFCAP | 75 |
| 4.1.2 Resultados del instrumento que mide la satisfacción de los docentes capacitados por PRONAFCAP | 84 |
| Resultados generales respecto a la formación y capacitación a cargo de PRONAFCAP. | 97 |
| Resultados generales sobre la satisfacción respecto a la capacitación docente. | 98 |
| 4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS | 100 |
| 4.2.1 Hipótesis general | 100 |
| 4.2.2 Hipótesis específicas | 101 |

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

- Anexo N° 01: Instrumento para observar la variable X: Formación y capacitación docente.
- Anexo N° 02: Instrumento para observar la variable Y: Nivel de satisfacción de los docentes capacitados.
- Anexo N° 03: Matriz de consistencia

RESUMEN

La presente investigación se titula: “El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008 – II”, efectuada durante el año del 2009 a una muestra probabilística de 323, elegida al 95% de confianza y un margen de error del 0.05% de una población de 2000 docentes que han sido capacitados por el PRONAFCAP en virtud a un convenio con las universidades Nacional mayor de San Marcos, Cayetano Heredia, Pontificia Católica del Perú y el Instituto Superior Pedagógico Monterrico.

Es una investigación que corresponde al tipo de estudio básico en razón que sus resultados enriquecen el conocimiento científico en educación. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, en razón que establece una relación lineal entre las variables: Formación y capacitación docente, y el nivel de satisfacción de los docentes, respecto a la calidad de capacitación que han recibido como parte del mejoramiento continuo de la calidad de la educación básica mediante la profesionalización de sus docentes. Se aplicó la técnica de la encuesta para observar ambas variables y los instrumentos han sido sometidos a una prueba piloto con 12 docentes para determinar la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach, cuyo resultado arroja un coeficiente de 0,979 para el primer instrumento (Formación y capacitación docente) y de 0,974 para el segundo instrumento (Nivel de satisfacción de los docentes). Las tablas de frecuencias se han elaborado con el programa Excell y analizados descriptivamente; en tanto, la prueba de hipótesis se efectuó con el coeficiente de correlación de Pearson (r).

Los resultados de la investigación demuestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.877$ (donde $p < 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la satisfacción sobre la capacitación de los docentes durante el año 2009.

Palabras clave: Formación y capacitación docente, satisfacción docente, metodología, técnicas de enseñanza, materiales didácticos.

ABSTRACT

This research is entitled "The National Training and Continuing Education and the satisfaction level of teachers in Metropolitan Lima, 2008 - II", made during the year 2009 at a probability sample of 323, chosen at 95% confidence and a margin of error of 0.05% of a population of 2000 teachers have been trained by the PRONAFCAP under an agreement with the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Cayetano Heredia, Pontificia Catolica del Peru and the Pedagogical Institute Monterrico.

It is an investigation that is the type of basic study because its results enrich scientific knowledge in education. It bears the descriptive level and correlational design, because it establishes a linear relationship between variables: training and teacher training, and the satisfaction level of teachers regarding the quality of training they have received as part of continuous improvement quality basic education through the professionalization of the teachers. Technique was used to observe both the survey variables and the instruments were pilot-tested with 12 teachers to ascertain the reliability by Cronbach's alpha, which results yield a coefficient of 0.979 for the first instrument (Training and Teacher Training) and 0.974 for the second instrument (Level of satisfaction of teachers). The frequency tables were drawn up with the Excel program and analyzed descriptively, meanwhile, hypothesis testing was performed with the Pearson correlation coefficient (r).

The research results show a statistically significant relationship of $r = 0.877$ (where $p < 0.01$) and a probability of 99% certainty, between the education and training by the National Program of Education and Training (PRONAFCAP) and satisfaction on the training of teachers in 2009.

Keywords: Education and teacher training, teacher satisfaction, methodology, teaching techniques, teaching materials.

INTRODUCCIÓN

El informe final de investigación se titula: “El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008 – II”, resultado de trabajos de campo y de gabinete durante el año 2009 con una muestra probabilística de 323 docentes que han asistido a la capacitación programada por el PRONAFCAP a través de cuatro instituciones de educación superior: Diversidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Cayetano Heredia, Pontificia Universidad Católica del Perú y Pedagógico Nacional de Monterrico.

La investigación parte de la problemática de la deficiencia en la formación de la mayoría de los docentes que actualmente laboran en las instituciones educativas del Estado y que están siendo capacitados profesionalmente en el marco de la mejora de la calidad educativa nacional propuesto por el Ministerio de Educación. Asimismo, se quiso conocer cuál es el nivel de satisfacción de los docentes justamente sobre la calidad de la capacitación que vienen recibiendo a fin de replantear las orientaciones de la formación y capacitación

sobre la base de la percepción de los mismos docentes capacitados y en qué áreas o aspectos.

De una población de 2000 docentes que han sido considerados en el programa de capacitación para el año 2009 se ha elegido probabilísticamente a 323 docentes, tanto de primaria como de secundaria, a quienes se les aplicaron instrumentos de colecta de datos para conocer su opinión respecto a la calidad de la formación y capacitación que han recibido en cursos de especialidad, cursos de línea, en dominio del currículo, etc., en cuanto a la metodología del docente, aplicación de técnicas y estrategias y el uso de materiales didácticos por parte de sus capacitadores.

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, en donde se problematiza o se plantea el problema materia de investigación; asimismo, se formula el problema en: general y específicos, así como se plantean los objetivos y las hipótesis. Se justifica el estudio y se identifican las variables de estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual, con los antecedentes internacionales y nacionales que demuestran que el estudio tiene precedentes respecto a sus variables de estudio. Asimismo se desarrollan las bases teóricas, para cada variable de estudio, y se escriben las definiciones de los términos básicos.

El capítulo tercero trata sobre la metodología de la investigación: el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y la muestra de estudio. Asimismo, las técnicas de recopilación de datos, tanto para la primera como para la segunda variable.

El capítulo cuarto está referido a la presentación de resultados del estudio. Previamente se presenta la confiabilidad de ambos instrumentos y posteriormente se muestran las tablas de frecuencias y porcentajes por dimensiones, tanto para la variable X: Formación y capacitación docente, como para la variable Y: Nivel de satisfacción de los docentes capacitados. Asimismo, se presenta la prueba de hipótesis: tanto general como específicas, con el coeficiente de correlación de Pearson (r). Complementariamente se dan las conclusiones y recomendaciones del caso.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Descripción del informe de investigación

El informe de investigación se titula: “El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008 - II”.

La finalidad de la investigación es determinar qué relación existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes de Lima Metropolitana que participan en las capacitaciones que realiza el programa en mención con las entidades ejecutoras como el Instituto Nacional Pedagógico de Monterrico, la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Es una investigación descriptiva correlacional en razón que establece la relación existente entre la variable X (Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente) con la variable Y (Nivel de satisfacción de los docentes).

Para tal fin se va a efectuar un estudio a las unidades de análisis (docentes que son capacitados) por dicho programa a través de las entidades ejecutoras señaladas.

1.2 Fundamentación y formulación del problema

La Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) viene desarrollando desde el año 2007 el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente que tiene por finalidad promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los profesores que laboran en las instituciones educativas de todo el país.

Los principales objetivos del programa son preparar bien a los maestros que ejercen profesionalmente la docencia y el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad en sus alumnos.

En ese sentido, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente atiende a los docentes a través del Programa Básico y el de Especialización. El Programa Básico se orienta al desarrollo de capacidades comunicativas y matemáticas del docente así como a su actualización en aspectos generales y específicos del Diseño Curricular Nacional según modalidad, nivel y especialidad académica. Sus actividades están normadas por el Ministerio de Educación dentro de un sistema de Formación continua.

La calidad de la educación básica en los tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria se halla en una seria crisis estructural en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje. Es decir no se evidencia una buena enseñanza ni metodológica ni temática, por citar dos ejemplos, de parte de los docentes de dichos niveles educativos; consecuentemente, el aprendizaje tampoco es óptimo, lo que se trasluce en el rendimiento escolar de los alumnos.

Esta realidad que es de dominio público debe ser revertida a fin de que los alumnos se formen de manera eficiente a fin de hacer frente a los constantes cambios del mundo moderno.

Es por esto que es necesario que los docentes en actividad sean capacitados, por un lado debido a los grandes avances científicos y tecnológicos y, de otro lado, la mayor exigencia de parte de los alumnos por aprender materias cada vez más complejas de un mundo también más competitivo.

Consecuentemente, es necesario demostrar empíricamente el nivel de satisfacción de los docentes que participan de las capacitaciones del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente en las dimensiones siguientes: cursos de especialidad, cursos de línea, dominio del currículo, seguimiento y monitoreo y capacitación virtual, a fin de determinar si dicho programa está cumpliendo sus objetivos de formar mejores maestros para mejores alumnos.

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2008 - II?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Cómo se relaciona la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los **cursos de especialidad** que reciben?
- b) ¿Qué relación existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el

nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los **cursos de línea** que reciben con el programa?

- c) ¿Cómo se relaciona la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al **dominio del currículo**?
- d) ¿Cuál es la relación que hay entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al **seguimiento y monitoreo** en la capacitación?
- e) ¿Qué relación existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la **capacitación virtual** que reciben con el programa?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación que existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2008 - II.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Determinar cómo se relaciona la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los **cursos de especialidad** que reciben.

b) Establecer la relación que hay entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los **cursos de línea** que reciben con el programa.

c) Determinar cómo se relaciona la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al **dominio del currículo**.

d) Establecer la relación que existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al **seguimiento y monitoreo** en la capacitación.

e) Determinar qué relación existe entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la **capacitación virtual** que reciben con el programa.

1.4 Justificación del proyecto

La investigación se realizó durante el año 2009 teniendo como unidades de análisis a los docentes del Magisterio Nacional que han sido capacitados por el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) en el período 2008 – II, a través de sus entidades ejecutoras como el Instituto Nacional Pedagógico de Monterrico, la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Para tal fin se consideró una población de 2000 docentes que han sido capacitados al año en el período 2008 - II, de cuya cantidad se determinó

una muestra de 323 docentes, tamaño muestral probabilística al 95% de certeza y un margen de error del 0.05%.

La investigación es importante por cuanto demuestra el nivel de satisfacción de los docentes que están siendo capacitados por el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) a fin de mejorar la calidad de la enseñanza, metodológica y temática, y, consecuentemente, el aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, al conocerse qué tan satisfechos están los docentes por la capacitación, entonces se podrán adoptar medidas para mejorar y ampliar las capacitaciones para el logro de los objetivos estratégicos N° 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad; y N° 3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.

De otro lado el estudio abre una brecha para la continuación de más investigaciones que contribuyan al enriquecimiento del conocimiento científico educativo y a la solución o reducción de los diversos problemas educativos que afectan el desarrollo de la educación nacional.

1.5 Formulación de hipótesis

Para la presente investigación se plantean las llamadas hipótesis correlacionales que, según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 128), estas hipótesis "... especifican las relaciones entre dos o más variables y corresponden a los estudios correlacionales...".

Este tipo de hipótesis establecen relaciones entre dos o más variables de investigación, lo que demuestra que no existe causalidad entre una o más variables sobre una o más variables, es decir, solo se correlacionan. Por lo tanto, a una mejor capacitación un mejor nivel de satisfacción de los docentes sobre la capacitación obtenida en el Programa Nacional de formación y Capacitación (PRONAFCAP).

En tal sentido, se formulan una hipótesis general y cinco hipótesis específicas de forma afirmativa y negativa (nula) que tienen coherencia con los componentes y el número de problemas: general y específicas, así como los objetivos: general y específicos.

La hipótesis se fundamenta en el sentido que los docentes capacitados deben estar satisfechos con la mejora de su nivel de capacidad para implicar una adecuada enseñanza y, consecuentemente, lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes. Al respecto, Díaz Barriga y otros autores (1998:43), respecto a la formación de profesores, señalan que la disciplina Didáctica desarrollada actualmente en los cursos de formación de educadores se caracteriza porque su contenido pone de relieve una preocupación de carácter estrictamente práctico. El modo actual de abordarla supera la dimensión técnica de la docencia.

Por lo tanto, hay una necesidad de la capacitación constante del docente en ejercicio en educación básica y superior. Torres (1999:51) habla de la necesidad de un nuevo rol docente, la misma que ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cada a la construcción de una nueva educación. Para Barth (1990:32) el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

Al demostrarse un relación directa entre la capacitación y la satisfacción del docente por dicha capacitación, entonces estamos hablando de la formación constante del profesor que va a enseñar de cara a los grandes avances de la ciencia, la tecnología, etc., y para las actuales y futuras circunstancias que requieren y van a requerir cada vez personas más eficientes y eficaces.

1.5.1 Hipótesis general

H_i: Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2009.

H₀: No existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2009.

1.5.2 Hipótesis específicas

H₁: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los **cursos de especialidad** que reciben.

H₀: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente no se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los **cursos de especialidad** que reciben.

H₂: Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los **cursos de línea** que reciben con el programa.

H₀: No existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los **cursos de línea** que reciben con el programa.

H₃: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al **dominio del currículo**.

H₀: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente no se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al **dominio del currículo**.

H₄: Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al **seguimiento y monitoreo** en la capacitación.

H₀: No existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al **seguimiento y monitoreo** en la capacitación.

H₅: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la **capacitación virtual** que reciben con el programa.

H₀: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente no se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la **capacitación virtual** que reciben con el programa.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

1.6.1. Variable X:

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |
| d) Por los valores que adquieren | Politomía |

1.6.2. Variable Y:

Nivel de satisfacción de los docentes

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |
| d) Por los valores que adquieren | Politomía |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Guédez (2005) desarrolló un estudio referido al “Desempeño profesional del docente de educación comercial en las escuelas técnicas públicas”. En cuanto a los objetivos relacionados con las competencias y el desempeño del docente que forman en las Escuelas Técnicas Comerciales del Municipio Iribarren de Barquisimeto Estado Lara, se observa que su preparación se adapta en gran medida a las exigencias de ese docente formador del Técnico Medio que laborará en el sector productivo.

Sin embargo, se observan ciertas deficiencias en cuanto al dominio y aplicación de las nuevas tecnologías en máquinas y equipos, así como el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se infiere que los docentes que se desempeñan en esas instituciones no tuvieron la oportunidad de formarse en los planes de estudio impartidos en la actualidad por la UPEL a los futuros docentes de Educación Comercial, que aunque no incluyen directamente algunas especialidades como Aduana e Informática se dictan como cursos nuevos en la especialidad. Los docentes planifican, orientan y evalúan

las actividades académicas en razón de las competencias y destrezas, siendo deficiente la promoción de la investigación como fundamento del aprendizaje y la ejecución de proyectos comunitarios, sin embargo forman en valores y atienden las necesidades individuales de los alumnos.

Una investigación efectuada por Fischman (2005) titulada: “Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género”, realizada con un grupo de 178 estudiantes de magisterio de la ciudad de Buenos Aires. Los objetivos principales fueron: a) explorar las dinámicas de género en los institutos de formación docente; b) investigar las imágenes y la imaginación pedagógica de futuros y futuras docentes y c) explorar qué sentidos le otorgan los futuros y futuras docentes a los conceptos de *vocación* y de *autoridad*.

Las conclusiones dan cuenta que, en estrecha relación con las severas restricciones económicas que se expusieron anteriormente, durante la década de los 90 las condiciones de trabajo de los docentes fueron afectadas profundamente. Factores como salarios estancados, incremento en el número de horas y de estudiantes, inestabilidad, cambios curriculares y mayores exigencias, y un perceptible cambio en las expectativas que la sociedad Argentina tenía sobre los docentes, fueron generando una situación de gran malestar entre los profesionales de la educación. Una investigación con 1700 docentes llevada a cabo por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires demostró que, al contrario de la creencia popularmente establecida de que las mujeres eligen la docencia debido a las cortas jornadas de trabajo, 60% de ellas trabajaba doble turno con grupos de estudiantes distintos. De esa cantidad, 70% preferiría enseñar en escuelas de jornada completa con el mismo grupo de estudiantes que en jornadas de medio día con grupos diferentes, a fin de poder atender mejor la labor pedagógica, en vez de las tareas sociales no directamente relacionadas con la enseñanza, tales como la atención general de la salud, la vacunación,

la provisión de alimentos y otras semejantes. Dichas tareas insumen tanto como 50% de las actividades cotidianas para muchos docentes que se desempeñan en escuelas de barrios pobres. Por otra parte, 17% del conjunto de las maestras eran divorciadas o viudas, con niños a su cargo y con más de dos trabajos, a fin de atender sus costos de vida. En efecto, sólo 36% eran titulares de sus cargos y 30% contaba con título universitario, condición que no se reconocía en términos de una adecuada remuneración salarial o promociones. Todos estos factores impactaron fuertemente en la matriculación de estudiantes en las instituciones de formación docente.

Gonzaga Martínez (2005) desarrolló una investigación con el título: “Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria”, la misma que fue presentada a la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Los principales hallazgos del estudio dan cuenta que los estudiantes consideran que los métodos predominantes en los procesos de formación son los tradicionales y en especial las exposiciones.

- Los principales trabajos extraclase que se utilizan son las lecturas, observaciones y trabajos de investigación.
- Se considera que la tecnología se usa muy poco. Se aplica en el curso de tecnología educativa y preparación de material educativo. El principal cambio se centra en el uso de la Internet para realizar búsquedas; así como la informática para realizar presentaciones de Power Point.
- Se identifica que la evaluación más utilizada es la sumativa y en especial la aplicación de pruebas escritas.

- Los alumnos consideran que el equipo audiovisual y material bibliográfico con que se cuenta está disponible, pero no se utilizan correctamente por parte de los docentes, además ambos deben ser actualizados.
- Al referirse a las instalaciones opinan que las aulas son pequeñas para los grupos con más de treinta personas, aunque la planta física la valoran como excelente.
- En lo que respecta enfoque pedagógico del Plan de estudios, se considera que permite formarse una visión más clara y práctica de lo que es la labor docente desde enfoques de estilo conductista, academicistas principalmente; también se menciona la presencia del humanismo y una tendencia hacia el constructivismo. Se reconoce que se hacen esfuerzos por construir el conocimiento y por realizar procesos activos y participativos, pero se evidencia desconocimiento por parte del docente respecto a estos últimos enfoques.
- Se identificó que los estudiantes conocen el Plan de estudio; en especial lo relacionado al perfil, objetivos y propósitos. La contribución del Plan de estudio a la formación la consideran como muy amplia y enriquecedora; además valoran que la calidad de formación es muy buena.

Lovelace (2002) realizó una investigación titulada: “Gestión y organización del Centro Escolar ante los cambios sociales y culturales”, la misma que fue presentada en el Seminario: “La formación del profesorado en Educación Intercultural”.

Las conclusiones del estudio dan cuenta que las acciones que se promuevan en las instituciones escolares se deben enmarcar en políticas educativas que establezcan y den sentido a decisiones acerca del modelo de sociedad que se quiera instaurar. Es en este contexto

donde se debe interrogar sobre si se pretende realizar políticas integradoras de los inmigrantes o sólo realizar asimilaciones o exclusiones de estos grupos. En este sentido merece la pena reflexionar acerca del papel que se le va a asignar a la escuela en todo este proceso y si se van a favorecer modelos y estructuras escolares tendentes a la consecución del éxito escolar para todos o la educación ejercerá de manera prioritaria su papel de filtro y marginación de determinados sectores de la población; en esta segunda opción los menores inmigrantes e hijos de los inmigrantes serán los más desfavorecidos (por desgracia, parece que las últimas definiciones desarrolladas en el nuevo proyecto de “calidad” de la enseñanza se orientan por esta segunda opción).

2.1.2 Investigaciones nacionales

Calderón (2002) por su lado desarrolló una investigación titulada “Calidad de la Formación Profesional en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad San Cristóbal de Huamanga”.

Las conclusiones evidencian que de acuerdo a los resultados y a la prueba de hipótesis realizada, se puede afirmar que los alumnos de la Facultad de Obstetricia de ambas universidades en forma conjunta tienen un rendimiento que en promedio es insuficiente en relación con el nivel de conocimientos exigidos en sus planes curriculares. En tanto, los resultados indicarían que existen diferencias en el nivel de calidad de la formación brindada a los alumnos por las Facultades de Obstetricia de ambas universidades.

Huamán Cosme (2007) realizó una investigación titulada: “Incidencia de la Tecnología Educativa Constructivista en el desempeño de los agentes educativos de las instituciones educativas estatales del nivel primaria de Lima Metropolitana”, la misma que fue presentada a la Universidad Nacional de Educación.

Según las conclusiones, la aplicación de la Tecnología Educativa Constructivista (TEC) en el sistema educativo peruano, particularmente en el nivel primaria de educación básica regular, se viene materializando principalmente a través del currículo por competencias, que tiene como propósito formar estudiantes competitivos a través del desarrollo de las capacidades cognoscitivas, actitudinales y procedimentales, las mismas que están expresadas claramente en los elementos esenciales del currículo emitido por el Ministerio de Educación. Asimismo tiene incidencia en el desempeño de los agentes educativos, tales como docentes, estudiantes y padres de familia.

De otro lado, Ramírez Baca (2006) en su investigación: “Evaluación integral del desempeño profesional de los docentes de Educación Secundaria de Menores de la UGEL N° 06 de Lima para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y educación”, llega a las siguientes conclusiones:

El nivel de desempeño profesional de los docentes de educación secundaria de menores se encuentra ubicado en la categoría 3 que califica con el nivel o escala valorativa de bueno. Se apunta a un desempeño profesional de los docentes de educación secundaria de menores con capacidades pedagógicas, una equilibrada emocionalidad, buenas relaciones interpersonales, responsabilidad en el desempeño de sus funciones, buenos resultados de su labor educativa, altos niveles: axiológico y conscientes de la realidad que los rodea. En tanto, según la guía de observación de clases indica como regular y bueno el desempeño profesional de los docentes.

Una investigación efectuada por Zavala (2000): “Propuesta de indicadores para mejorar la calidad educativa en el Colegio Mariscal Castilla-Arequipa”, analiza la crisis educativa en general, y presenta estrategias que pueden revertir esta situación. Se centra en la descentralización que confiere autonomía para la toma de decisiones y

para los actos administrativos, desde los más sencillos a los más complejos, llegando al proceso de descentralización para hacerla más eficiente y de calidad, en donde, los Proyectos Pedagógicos de Plantel constituyen un factor esencial para la calidad de la educación.

De los resultados obtenidos se puede concluir que los docentes, que ejercen sin tener el título profesional, están muy desmotivados por el bajo sueldo; además, el clima laboral y la infraestructura atentan contra su desempeño y autoestima; se privilegia al medio urbano y se margina al rural en el servicio educativo; aceptan pero con cierta resistencia (al cambio) innovaciones como el Proyecto Pedagógico de Plantel y el Proyecto Pedagógico de Aula.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente

2.2.1.1 Formación de docentes

La educación y la formación desempeñan un papel crucial al ayudar a las personas y las sociedades a adaptarse a los profundos cambios sociales, económicos y culturales, así como a impulsar el desarrollo del capital humano requerido para el crecimiento económico. La capacidad de los sistemas de educación y formación para cumplir estos papeles depende de si las instituciones educacionales responden al cambio y si los docentes desarrollan e imparten el contenido de la educación de manera tal que satisfagan las necesidades de los ciudadanos de hoy y de mañana.

Según la UNESCO (2001:10), “Las expectativas sobre los docentes son altas. Ellos deben ser expertos en una o más materias específicas, y esto demanda un nivel creciente de calificaciones académicas. Ellos deben actualizar continuamente su pericia y conocimiento, ya que para brindar al mundo de mañana el conocimiento y las competencias de los que dependen tan críticamente el progreso económico y social, las

instituciones de educación y los docentes necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado. Además, la pericia de los docentes en una disciplina se debe complementar con la competencia pedagógica, con un foco de atención en la transmisión de una gama de competencias de alto nivel, incluyendo la motivación para aprender, la creatividad y la cooperación”.

En ese sentido, el profesionalismo en la enseñanza no puede seguir siendo percibido como una competencia individual, sino que debe incluir la capacidad para actuar como parte de una “organización que aprende” y la capacidad y buena disposición para poder pasar de una carrera a otra y tener experiencias que puedan enriquecer la capacidad para enseñar.

No cabe duda que los maestros y maestras son actores claves en la educación, planteamos, pues, la necesidad de pensar la docencia desde una perspectiva profesional. Ello implica usar de manera creativa y pertinente los avances de la ciencia y tecnología propios de la disciplina, para resolver situaciones concretas en la práctica misma en el aula, con los niños o niñas de carne y hueso con los que nos ha tocado trabajar y a quienes nos toca ayudar en su aprendizaje. Fortalezcamos el rol pedagógico, participemos en imaginar criterios que nos permitan verificar de manera objetiva la calidad del desempeño docente. Que todos sepan en qué consiste la responsabilidad pedagógica.

“La formación docente inicial y en servicio requiere de políticas integrales y sostenidas, que preparen maestros a la altura de los desafíos que se nos presentan para lograr una educación de calidad con equidad. La educación rural, la bilingüe, la educación intercultural o en zonas de mayor pobreza son realidades y retos particulares que deben ser tomados en cuenta en la formación magisterial; a su vez, se necesita un mayor esfuerzo en la educación en primera infancia y el

primer ciclo de primaria, pues los logros en estos niveles son decisivos para el éxito posterior de los estudiantes” (Salas, 2005:14).

Repensemos los perfiles profesionales y las instituciones formadoras, repensemos también el sistema de carrera magisterial para que se convierta en una forma organizada e institucional de estímulo para mejorar, para reconocer el mayor esfuerzo y los mejores resultados en aras de la calidad educativa.

Por su parte Díaz Barriga y otros autores (1998:43), al referirse a la formación de profesores, señalan que la disciplina Didáctica desarrollada actualmente en los cursos de formación de educadores se caracteriza porque su contenido pone de relieve una preocupación de carácter estrictamente práctico. El modo actual de abordarla supera la dimensión técnica de la docencia.

Frecuentemente ese contenido gira en torno a una temática central que se puede resumir en la programación, en la ejecución y en la evaluación de la enseñanza.

En ese sentido, la autora trata de decir que, por todo ello vamos a encontrar en la mayoría de los programas de esta disciplina contenidos que reflejan una preocupación puramente psicopedagógica, que se convierten en un estudio aislado, por no decir neutro, de la enseñanza de la didáctica.

Roel Pineda (1997:139) es más enfático cuando señala que los maestros universitarios deben contar con remuneraciones dignas, que pongan relieve el aprecio social del que deben estar rodeados. Las remuneraciones no sólo sirven para cubrir presupuestos familiares, son también la expresión del aprecio al trabajo que se realiza, por tanto, el salario de un docente universitario es el grado de consideración social que se tiene por su labor, tan importante para todo el desarrollo nacional. Teniendo en cuenta lo anterior y la enorme

importancia relativa que hoy cobra la educación, resulta meridiano que el maestro debe ser dignamente remunerado.

Respecto a la formación del docente, Torres (1999:51) habla de la necesidad de un *nuevo rol docente*, la misma que ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cada a la construcción de *una nueva educación*. El perfil y el rol pre-figurado de este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, y postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Así, para Barth (1990:32) el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador:

- Domina los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza;
- Provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*.
- Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo.
- Comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües.

- Investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, y a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente.

Al referirse a los indicadores de la calidad educativa, Delgado Santa Gadea (2005:106) sostiene: “La calidad constituye un criterio que de manera similar al de eficiencia o efectividad, se utiliza para evaluar ciertas características de procesos y logros de programas o sistemas educativos, haciendo comparación. Así, se dirá que un sistema educativo es de calidad luego de comparar, admitiendo ciertos matices de baja, media o alta calidad”.

En ese sentido, la formación y capacitación de los docentes busca mejorar la calidad de la educación sobre la base de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en las diversas materias, del desarrollo de las capacidades procedimentales y actitudinales.

2.2.1.2 Tendencias en la formación de profesores

Ya en los años 90, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba que: los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países- tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE, 1992:9).

Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tiene la formación de profesores para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación.

En los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2004).

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA y la conferencia sobre el tema (junio 1995) señalaban que era necesario introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media. Esta tendencia mundial, se

visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores (Vaillant, 2005).

Lamentablemente son pocos los casos en América Latina en los que el pasaje de la formación de profesores a la universidad se ha acompañado de reformas sustantivas (Vaillant, 2007) que den respuesta a problemas, por ello existe el “divorcio” entre teoría y práctica, la fragmentación del currículum, la falta de conexión entre las enseñanzas de una materia específica y su pedagogía y la relación compleja entre los centros de formación docente y los establecimientos de Educación Secundaria.

La situación en América Latina se torna aún más compleja cuando se analizan los datos referentes a profesores de Educación Secundaria porque en muchos países no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia y reclutado fundamentalmente como reacción al crecimiento de la matrícula del nivel en las décadas anteriores. Datos disponibles (GTD-PREAL, 2004) indican que sólo Chile presenta cifras alentadoras (93% de los profesores del primer nivel secundario han sido preparados para ejercer la docencia), mientras que el resto de países presenta proporciones de docentes con formación específica significativamente inferiores. En algunos casos, la meta de la universalización está más cerca (Bolivia, Brasil, Ecuador, Panamá, **Perú**), mientras que en otros parece más lejana y difícil de concretar en el mediano plazo (Nicaragua).

Es pertinente reconocer que los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant, 2005): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en

instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

La formación de docentes responde a determinadas tendencias o enfoques pedagógicos.

En relación con las tendencias, Pansza, Pérez y Morán (1997) y Hernández Rodríguez (1999) conceptualizan las siguientes tres tendencias pedagógicas presentes en las prácticas educativas actuales: tradicional, tecnocrática y crítica. La caracterización de éstas, de acuerdo con las autoras ya mencionadas se presenta a continuación:

a) Tendencia pedagógica tradicional: Ésta se centra “en la transmisión de contenidos”, predomina el uso de métodos expositivos (se explica, se escribe en la pizarra, se dicta, se entregan fotocopias, etc.) y de actividades que promueven la memorización y la repetición de contenidos. La enseñanza se fundamenta en la “autoridad” (o autoritarismo) del profesor, él posee el conocimiento, toma las decisiones y define las estrategias de enseñanza y de evaluación. Esta se orienta a la comprobación “mecánica” de los aprendizajes, mediante una “devolución” de contenidos “aprendidos”.

El conocimiento se toma como un producto acabado que el estudiante debe asimilar, mediante una serie de actividades, pero su posición frente a estos procesos es receptiva.

b) La tendencia tecnocrática o tecnológica: Se caracteriza por el uso de diversos medios audiovisuales, multimedia y otros relacionados con la tecnología informática; el rol del profesor y del estudiante podría cambiar un poco, con respecto a la tendencia tradicional.

El docente al incorporarse a equipos interdisciplinarios que preparan materiales educativos mejor elaborados y sofisticados; el

estudiante porque, podría tener acceso a múltiples medios para su aprendizaje; no obstante la posición epistemológica podría mantenerse similar al enfoque anterior, al concebirse el conocimiento como una verdad dada, objetiva y neutra que hay que asimilar.

c) La tendencia constructivista: Se puede afirmar que el constructivismo es una posición epistemológica que fundamenta y alimenta perspectivas pedagógicas con diversos énfasis, pero, siempre propiciando la participación activa del sujeto que aprende en la construcción y apropiación del conocimiento.

Es obligado señalar el desarrollo y la contribución que se hace a esta corriente por autores norteamericanos como Ausubel, Bruner y Novak, en la conceptualización del aprendiz, a partir del conocimiento previo y de una disposición afectiva hacia el nuevo aprendizaje, produciéndose así un aprendizaje duradero y con sentido (significativo).

En una posición constructivista, el formador de docentes cumple también una función relevante en su condición de guía y facilitador del proceso. En este sentido, debe poseer actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan ser un mediador efectivo entre la cultura sistematizada y el conocimiento del contexto o de los múltiples contextos desde los cuales se ha generado los conocimientos previos de los estudiantes. En cuanto a la responsabilidad de los estudiantes, estos deben desarrollar, por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (dinámicos y creativos), la motivación requerida para la construcción de nuevos aprendizajes. Parte de esa motivación la proporciona su participación responsable en la definición de objetivos, de contenidos y planificación de experiencias de aprendizaje significativo en relación con su propio contexto.

d) La tendencia crítica: En esta posición el contexto, como un todo, se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un

contexto y de la sociedad; una educación desarticulada de su contexto carece de valor.

La pedagogía crítica se enfrenta a los problemas educativos reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada.

Por lo tanto, la pedagogía crítica es contextualizada ya que observa las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales. La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica (Borja, 2005).

2.2.1.3 Dimensiones en la formación del profesorado

Respecto a la formación docente, Bravslavsky (2002) menciona que la reinención de la profesión considerando que la sola demanda de profesionalización no era suficiente para transformar a fondo la actividad docente. Ella afirmaba que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones.

Éste es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados.

En ese sentido, la reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de profesores no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Esta y otras son preguntas fundamentales a la hora de pensar la formación docente. Una de las claves está quizás en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. Esas competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que deberían integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria. Retomando una clasificación de Braslavsky (1999) se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales en la formación del profesor: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. Las dos primeras dimensiones involucran la resolución de los problemas o desafíos coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

La dimensión pedagógico-didáctica remite a la competencia profesional de los docentes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los estudiantes y para adaptar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes.

Por su parte la dimensión político-institucional tiene que ver con la capacidad de los profesores para articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan.

La dimensión interactiva refiere a la comprensión y a la empatía con *el otro* y a la necesidad de desarrollar competencias y capacidades

en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes. Por último en la categorización de Braslavsky (1999) aparece la dimensión especificadora referida a la capacidad de los futuros docentes de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de los estudiantes y de la institución educativa en la cual se insertarán.

En sintonía con las cinco dimensiones fundamentales para un buen desempeño docente, podemos plantear una serie de estrategias que deberían estar presentes en las instancias de formación docente. Entre las estrategias que apuntan a la dimensión pedagógico-didáctica, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de esas competencias puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales.

La dimensión político institucional involucra la competencia docente para trabajar con un enfoque institucional. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, vías para fomentar dicha competencia. Otras estrategias se vinculan con la dimensión productiva de manera que los docentes participen en pasantías en organizaciones del mundo *real* no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.

En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se desarrollaría a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. Finalmente la dimensión especificadora implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de preguntar las verdaderas preguntas y buscar nuevas respuestas. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen

en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Para lograr profesores con un adecuado desempeño, se necesita algo más que meros saberes o conocimientos, se requieren competencias y capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias para que los profesores tengan un adecuado desempeño y logren buenos aprendizajes en los estudiantes.

2.2.1.4 Evaluación y capacitación

Desde diciembre del 2006 el Ministerio de Educación (MED) inició una fuerte campaña de evaluación de docentes como parte de las acciones emprendidas por el gobierno para atender uno de los puntos prioritarios de la agenda: la mejora del magisterio nacional. La última de estas evaluaciones se realizó el pasado 9 de marzo (2008) y alrededor de 183.118 docentes se presentaron para acceder a una plaza en categoría de docentes nombrados.

Según Cuenca (2008:02) “El resultado de esta evaluación fue preocupante: 151 docentes (0,08%) obtuvieron el puntaje mínimo requerido para obtener una plaza y 8.593 (4,69%) obtuvieron puntajes que les permiten ser solamente contratados durante el año lectivo 2008. Con estos resultados, 174.374 docentes (95%) salieron desaprobados”.

Siguiendo con el mismo autor, esta alarmante situación necesita de urgentes e inmediatas medidas para solucionarla. La más importante es, sin duda, una reforma profunda de la formación docente que debe iniciarse con la implementación del incomprensiblemente postergado Sistema de Formación Continua. Desde el año 2000, el Ministerio de Educación cuenta con, por lo menos, 7 propuestas para la puesta en marcha de un Sistema de Formación Continua que fueron diseñadas por los propios funcionarios del sector y por consultores especializados en el tema.

En ese sentido, por el lado de la capacitación, es fundamental reconocerla como una formación en servicio. Es decir, debe sustentarse en la complejidad de la tarea del maestro; centrarse en el desempeño del docente, integrando los contenidos disciplinares y las competencias pedagógicas; brindarse en las escuelas y no en los tradicionales talleres presenciales y masivos; trabajar con grupos de docentes y no sólo con individuos; y colocar el objetivo en el desarrollo profesional y no sólo en remediar los vacíos de una mala formación inicial. Todo indica que las medidas adoptadas por el MED para mejorar la formación y la capacitación docente no han funcionado. Las pocas acciones para mejorar la situación de las instituciones formadoras de docentes y la ejecución del Programa Nacional de Capacitación Docente del año 2007 han sido insuficientes y de poca calidad.

A la luz de estos resultados, el MED, las instituciones formadoras de docentes, la sociedad civil y, en general, el conjunto de la ciudadanía debemos iniciar un diálogo para tomar medidas urgentes que reformen la formación docente. La reforma no puede esperar más, como tampoco nuestra responsabilidad.

Como muy bien lo señala el Ministerio de Educación (2007:48) “Es sabido que los educadores junto con los educandos y los padres de familia son los agentes pedagógicos directos en el escenario educativo

de la Educación Básica. En este sentido, el cambio educacional atañe en primer lugar a los docentes y a la enseñanza”.

Es decir, para fomentar el desarrollo de las capacidades en los alumnos, se requiere igualmente docentes que posean las capacidades, los conocimientos y las actitudes para procurar un aprendizaje para la comprensión; o lo que es lo mismo, se requieren docentes con las capacidades básicas para hacer que el aprendizaje y la enseñanza, en consecuencia, sean efectivos.

2.2.1.5 Carácter formativo del docente

1º Metodología en la enseñanza

El acto docente implica siempre tener presente al alumno que aprende, dado que la enseñanza es una actividad auxiliar, instrumental y transitiva, que produce un efecto en quien aprende, por medio de la relación dinámica, interpersonal e intencional que se da entre docente y alumno, a propósito de un contenido cultural.

Una buena estrategia no suprime ni aminora el esfuerzo que la docencia y el aprendizaje requieren, pero sí se puede sostener que coopera en la línea en la cual se empeña el profesor y el estudiante. Una buena estrategia asegura que a igual o menor esfuerzo, se alcancen mayores y mejores resultados.

La enseñanza estratégica del docente en el acto didáctico tiene un claro sentido relacional tanto respecto del alumno cuanto del contenido curricular. La actuación elegida por el docente repercute en los otros elementos de la tríada didáctica, es decir, repercute en el contenido que se selecciona y organiza de modo distinto, para que los alumnos encuentren su sentido y valor, y de este modo se dispongan para aprenderlos. El docente universitario católico, comprometido con el aprendizaje del alumno, elige las estrategias metodológicas más

oportunas en relación con las personas concretas de los alumnos, con el tipo de contenido disciplinar de su especialidad y con el contexto físico y social en el cual se desenvuelve la clase.

Las estrategias metodológicas que seleccione el docente inciden en los procesos cognitivos que los alumnos realizan, por una parte, y, por otra, las actividades que suscitan favorecen u obstaculizan el alcance de la meta. Además, toda secuencia de acciones orientadas a conseguir un determinado objetivo requiere dinamizar procesos de pensamiento. Esto implica que ninguna estrategia puede ser puesta en marcha sin previa planificación, sin control durante el proceso y sin evaluación de los resultados. Es decir que utilizar estrategias equivale a decir trabajar con conciencia de los procesos cognitivos implicados y con la implementación de procedimientos que originen los hábitos y habilidades de pensamiento más adecuados.

Para Beltrán (2003:78) “El docente universitario debe capacitarse para utilizar estrategias metodológicas conducentes a la mejor asimilación de la cultura superior, y a la mayor interacción en el contexto áulico. El profesor debe reflexionar y discernir qué acciones son las más oportunas para cada circunstancia académica concreta, en relación con los objetivos a lograr. Estas acciones, y las actividades consecuentes, implican la adopción de un método, con sus correspondientes procedimientos y técnicas que no constituyen un secreto profesional. Al contrario, el **docente estratégico** participa al estudiante el objetivo a alcanzar y también la selección de procedimientos a implementar, con sus justificaciones de valor, a fin de que progresivamente se vayan formando **aprendices estratégicos**, es decir, alumnos concientes de las operaciones de pensamiento que realizan cuando se disponen a aprender”.

Los procesos de enseñanza y los aprendizajes en la institución educativa se pueden enriquecer teórica y metodológicamente, a fin de que los alumnos comprendan las intervenciones del docente en

relación con las situaciones didácticas y con el contexto de interacción de todos en la clase.

La organización de la enseñanza debe considerarse como imprescindible el trabajo de investigación del alumno. Esto significa que el docente no realiza sólo una transmisión del saber sino que promueve en forma gradual los procesos de indagación de los alumnos. El dominio de estrategias didácticas llevará al docente universitario a impulsar aprendizajes significativos y relevantes, a integrar contenidos disciplinares y procedimientos metodológicos, a crear un clima que favorezca continuamente la interrogación y la elaboración, es decir, situaciones de aprendizaje enriquecidas por una oportuna intervención docente.

El protagonismo de los alumnos lleva siempre a activar el desarrollo de las clases y promueve en ellos un estilo dinámico de aprendizaje, al par que contribuye para que el profesor comparta reflexiones, decisiones, interrogantes y propuestas. Con un mayor conocimiento acerca de las preferencias de aprendizaje de los alumnos, con el desarrollo de la sensibilidad hacia la forma más adecuada para cada grupo escolar, el docente universitario puede brindar una formación más personalizada y una atención más respetuosa de las diversidades individuales, y también fomentar actitudes cooperativas y de mayor integración social.

El principio fundamental del control del trabajo docente para obtener profesionales de excelencia es el desarrollo humano, es decir, formar personas que sean capaces de afrontar los grandes cambios que en ciencia y tecnología se están dando en el mundo entero. Es decir, los alumnos que estarán a cargo de los docentes, deben poseer una buena formación académica y aprender, solucionar los problemas de la vida cotidiana, entre otros.

Para ello, el conocimiento es vital en la actualidad. Como señala

Badillos (2004: 130) “El instrumento de mayor acción paradigmática es el conocimiento. Si en el siglo XVIII el conocimiento se aplicó a las herramientas, a los procesos y a los productos, y si en el siglo XIX al trabajo, en el presente rige la administración del conocimiento y de la educación. Se visualiza un sistema educativo de educación básica prolongada, en el que destacarán los más útiles al sistema, avanzando a niveles superiores, vía becas y premios justificados dentro de la política democrática de igualdad de oportunidades”.

En ese sentido, la palabra “método” deriva de las voces griegas *metá* y *odos*. *Metá* (hacia), y *odos* (camino); por eso, etimológicamente, método significa “camino hacia algo”, “persecución”, o sea, esfuerzo para alcanzar un fin o realizar una búsqueda (Ávila Acosta, 2000: 130).

En ese sentido, el método es el conjunto de procedimientos sistemáticos para lograr el desarrollo de una ciencia o parte de ella. Manera determinada de procedimientos para ordenar la actividad a fin de lograr un objetivo. Manera formal como se estudia la ciencia con un modo sistemático y general de trabajo a fin de lograr la verdad científica.

El método puede definirse como el conjunto de operaciones y procedimientos que, de una manera ordenada, expresa y sistemáticamente, deben seguirse dentro de un proceso preestablecido, para lograr un fin dado o resultado deseado. Este fin o resultado puede ser conocer y/o actuar sobre un aspecto o fragmento de la realidad. De ahí que la palabra “método” puede utilizarse con doble alcance:

- Como estrategia cognitiva que aplica una serie de procedimientos lógicos a los hechos o fenómenos observados a fin de adquirir nuevos conocimientos sobre ellos.

- Como una estrategia de acción que consiste en aplicar una serie de procedimientos operativos, que se traducen en acciones y actividades humanas intencionalmente orientadas a la transformación de una determinada situación social.

2º Uso de técnicas de enseñanza

Para Monereo (2001: 117), “dentro de un grupo siempre existe un líder o monitor, el cual además de dar indicaciones, organiza y encamina el trabajo. Es el principal encargado de hacer que los objetivos del trabajo grupal se cumplan y que todos los miembros participen”.

Existen técnicas que permiten fomentar la participación de los estudiantes; otras facilitan la planificación de acciones; y por último, hay técnicas que permiten la organización del trabajo.

Respecto a las **técnicas participativas**, Bixio (2003: 193) señala que estas técnicas se caracterizan por crear un ambiente de confianza, el que permite a los participantes aportar con facilidad al grupo. Las técnicas participativas también se utilizan como técnicas de animación, al inicio de una jornada de trabajo o para relajar al grupo en determinado momento de la jornada. Algunas de estas técnicas son:

| Técnica participativa | Objetivo | Desarrollo |
|--|--|---|
| Discusión dirigida o intercambio de ideas entre los participantes. | Profundizar en los conocimientos a través de un análisis crítico de los temas. | Con anterioridad se elige el tema y se facilita al grupo material de consulta al respecto, además de algunas preguntas guía. Se fija la fecha de la discusión. El moderador pedirá las opiniones de los participantes acerca de lo analizado, haciendo repreguntas de ser necesario. Al finalizar el moderador realizará un resumen. |
| Phillips 6/6: Se forman subgrupos de 6 personas que durante 6 minutos discutirán acerca de un tema planteado por el moderador. | Promover la participación de todo el grupo, obteniendo el máximo de opiniones en corto tiempo. | Los subgrupos deberán estar separados. En cada subgrupo debe haber un secretario que tome notas y un responsable de exponer ante el grupo total. El moderador sintetizará los aportes. |
| Tormenta de ideas: se toman en cuenta todas las ideas, para luego depurarlas al final. | Desarrollar el potencial creativo de los participantes para encontrar solución a problemas. | La regla es simple: todo aporte debe ser considerado en un inicio. El moderador anotará todas las ideas, fomentando la participación de todos. Al final, se analizan todas las ideas, evaluando su pertinencia y valor con respecto al objetivo planteado. Se toman las mejores. |

Las **técnicas de planificación** se caracterizan por facilitar la sistematización de procesos para alcanzar un objetivo. Se toman en cuenta: análisis de la realidad, identificación de necesidades, formulación de objetivos, metodologías, recursos necesarios, etc. Algunas de estas técnicas son:

| Técnicas de planificación | Objetivo | Desarrollo |
|---|--|--|
| Preguntas clave: se hacen algunas preguntas clave de orientación a la planificación las cuales deberán discutirse en grupo. | Organizar las acciones y elaborar un plan. | <p>El moderador hará algunas preguntas clave: qué hacer, para qué, cómo, quiénes, con qué, cuándo, dónde, etc.</p> <p>Se formarán subgrupos de no más de 8 personas, en los que se discutirán las respuestas a las preguntas. Se elegirá un coordinador, el cual expondrá ante los demás las ideas centrales de su plan, enriqueciéndolo con los aportes de los demás. Si el caso requiriera llegar a un plan en común, se deberá seleccionar el que mejor se adecue al trabajo, el cual deberá ser enriquecido y trabajado por todo el grupo.</p> |
| Reconstrucción del proceso de planificación | Analizar la capacidad de organización del grupo. | <p>Luego de una explicación corta, se forman subgrupos de 4 personas, quienes tendrán 30 minutos para tomar una decisión. Exponen en plenario sus conclusiones.</p> <p>No es importante analizar el contenido de las conclusiones, sino el reflexionar sobre los fundamentos de las conclusiones, la organización de cada subgrupo y las dificultades que tuvieron para tomar decisiones.</p> |

Las **técnicas de organización** se caracterizan por facilitar el trabajo del grupo, ayudándolo a aprovechar al máximo el tiempo y sus recursos. Algunas de estas técnicas son:

| Técnicas de planificación | Objetivo | Desarrollo |
|-----------------------------------|---|---|
| Solución creativa de un problema: | Observar actitudes grupales en la solución de problemas. | <p>El monitor indicará a los participantes que el objetivo de la actividad es encontrar una solución creativa al problema presentado. Además, en este espacio debe haber algunas propuestas de actitudes que debe asumir el grupo para encontrar soluciones creativas a cualquier problema.</p> <p>Se expone el problema que los subgrupos deberán solucionar en unos diez minutos.</p> |
| | Analizar los principios fundamentales de la organización. | <p>Esta parte sí es muy pertinente. El monitor elaborará listas de cinco tareas cada una: las tareas pueden ser desde la búsqueda de un objeto hasta la elaboración de algo.</p> <p>Se divide el grupo en subgrupos de 5 a 6 personas. Cada subgrupo elegirá un líder. El monitor entregará a los líderes las listas, dándoles entre 6 a 10 minutos para que se pongan de acuerdo con todos los miembros de su subgrupo.</p> <p>El monitor indicará el momento de empezar a cumplir las tareas. Dará un tiempo prudencial (dependerá del tipo de tareas) para cumplir con lo planteado. A la indicación del monitor, los participantes se detendrán. Se analiza quiénes cumplieron con las tareas y por qué lo hicieron o no, analizando los pasos que siguieron.</p> |

3º Uso de materiales didácticos

Los nuevos puntos de vista sobre el uso de material didáctico en la enseñanza y aprendizaje en los educandos han surgido con el advenimiento de nuevas ideas sobre la educación. Es evidente que las ayudas sensoriales cautivan el interés del alumno. Muchas de estas ayudas dan al alumno la oportunidad de manipular y participar en forma directa y activa, y otras permiten que concentre su atención y comprende con facilidad.

Los materiales educativos utilizados inteligentemente por el maestro y maestra, despiertan y desarrollan el interés del escolar y de esa manera motivan el aprendizaje en forma afectivas. Se debe tener presente los medios materiales no tienen un valor en sí mismos sino solo son instrumentos importantes que la didáctica pone en la mano de los maestros, dependiendo de su competencia y acercamiento de empleo, la eficacia de los mismos; la correcta y oportuna utilización de estos recursos didácticos releva su importancia por las ventajas que ofrece.

Según Avanzini (2000: 111), “Como podemos resumir que la importancia de los materiales educativos hacen posible la ejercitación del razonamiento y la abstracción para generalizar, favoreciendo la educación de la inteligencia, para la adquisición de conocimientos”.

La importancia del material educativo radica en los siguientes aspectos:

- Contribuir a despertar y mantener el interés del alumno.
- Hacer posible la ejercitación del razonamiento y la abstracción para generalizar.

- Favorecer la educación de la inteligencia por el cultivo de la observación sistemática, lo que es fundamental para la adquisición de conocimientos.
- Hace que el aprendizaje se lleve a cabo sin requerir un esfuerzo excesivo y agotador que tantas veces desmoraliza al alumno.
- Permite una enseñanza real y no ficticia.

La tarea de diseñar y elaborar materiales didácticos encaminados a promover el aprendizaje tales como: manuales de capacitación, guías didácticas, entre otras; enfrenta a los educadores a la necesidad de disponer de un marco psicopedagógico de referencia, así como de una serie de lineamientos para llevar a cabo dicha tarea.

Es innegable que al menos en teoría se tiene la visión de que en dichos materiales todo lo que tiene que resolverse es el cómo de una programación o distribución dosificada y eventualmente atractiva de contenidos declarativos que el alumno adquiere receptivamente para reproducirlos posteriormente de forma casi literal.

Para Morais (2001: 78) “Los materiales didácticos, en el proceso de aprendizaje tienen una gran significación no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también desde la visión sociocultural y de los procesos de mediación en el aprendizaje, ellos relacionan contenidos o saberes culturales y cubren una importante función de mediación entre el alumno y el docente”.

El docente recurre a dichos materiales no sólo en busca de apoyos didácticos a su labor, sino con frecuencia para organizar y dar sentido a su propio plan de actividades teniendo en cuenta el diseño instruccional el cual se encarga de la estructuración y organización de una serie de elementos psicopedagógicos vinculados con los

contenidos específicos teniendo como finalidad potenciar el aprendizaje de los alumnos.

2.2.1.6 Programa Nacional de Formación y Capacitación

Según el PRONAFCAP (2009:03), la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) viene desarrollando desde el año 2007 el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente que tiene por finalidad promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los profesores que laboran en las instituciones educativas públicas de todo el país.

El mismo documento precisa que la Ley General de Educación, el Acuerdo Nacional, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y la Ley de Carrera Pública Magisterial, expresiones de importantes consensos nacionales construidos en los últimos años, han cimentado un marco de compromisos para hacer realidad los cambios en educación y se les considera como base de la nueva propuesta educativa.

La Ley General de Educación, Ley N° 28044 en su artículo N° 60° señala que “el Estado garantiza el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio. Este Programa se articula con las instituciones de educación superior. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes”.

Según el documento, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente tiene por finalidad organizar y desarrollar a favor de los profesores en servicio, actividades de actualización, capacitación y especialización. Dichas actividades deben responder a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a

la gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de capacitación de los profesores.

Las actividades del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente son normadas por el Ministerio de Educación dentro de un Sistema de Formación Continua. Son organizadas y gestionadas por el Ministerio de Educación, otras instancias de gestión educativa descentralizada o por las instituciones educativas, respetando la política nacional, regional y local de formación continua.

2.2.1.7 Características del PRONAFCAP

Entre las principales características del Programa Nacional de Formación y Capacitación docente se tienen:

- a) Su pertinencia, oportunidad y eficiencia, con un tratamiento integral orientado al desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño docente.
- b) Promover la formación permanente del docente con la finalidad de fortalecer su desarrollo profesional (¹).
- c) La complementariedad de las acciones de las Direcciones del MED, que actuarán de manera coordinada, pertinente y oportuna.
- d) La atención prioritaria a los docentes que participaron en la evaluación censal de profesores, en el caso de EBR, a través de una ejecución focalizada, progresiva y desconcentrada. El óptimo uso de recursos económicos y humanos, con monitoreo y asesoría al docente en aula y a la institución educativa.

¹ Sistema de Formación Continua, Versión Preliminar 2009.

e) La intervención por institución educativa, para fortalecer la gestión a nivel institucional.

f) Fortalecimiento del desarrollo de capacidades a través de Programas de Especialización, luego de concluido el proceso de capacitación básico.

g) Convoa la participación de universidades, institutos pedagógicos e instituciones especializadas públicas o privadas a nivel regional, nacional e internacional.

h) Promueve el estudio de Diplomados, Maestrías o Doctorados de los docentes con mejor rendimiento.

i) Estimula la participación de los diversos agentes sociales que contribuyen a la formación de los docentes a su reconocimiento y valoración.

j) Promueve el respeto de la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios en atención a la realidad pluricultural y multilingüe del Perú.

k) Se vincula con las propuestas educativas regionales y locales.

2.2.1.8 Modalidades del PRONAFCAP

El Programa se ejecuta a través de diversas modalidades: presencial, a distancia o bajo el modelo de Enseñanza Aprendizaje Integrado, permitiendo abrir nuevas posibilidades a los docentes para usar la tecnología a favor del desarrollo de sus propias capacidades y ejecutar un mayor número de horas de capacitación.

1º Modalidad presencial

Esta es la modalidad más usada en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se caracteriza por la presencia en un mismo espacio físico y en el mismo momento del formador y del docente participante.

Esta modalidad se desarrolla a través de:

- **Cursos teórico-prácticos:** con la finalidad de ofrecer un porcentaje relevante de información sobre un tema o temas de interés de los participantes.
- **Pasantías:** con la finalidad de ofrecer a los profesores la oportunidad de observar y participar de experiencias innovadoras y exitosas que se ejecutan en otras instituciones, para que a partir de ellas elaboren propuestas que puedan adaptarse a las necesidades educativas de sus estudiantes y su contexto.
- **Monitoreo y asesoría:** es un acompañamiento periódico al desempeño profesional del docente participante, con el propósito de fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales, pedagógicas y sociales.

2º Modalidad a distancia

Esta modalidad se caracteriza por hacer innecesaria la presencia, en un mismo espacio físico y en el mismo momento del formador y del docente participante, aunque se produce una interacción entre ambos.

El docente participante debe sentirse de manera constante acompañado en el proceso por formador o tutor, quien utiliza toda su capacidad para llegar a él por medio del canal de comunicación

elegido, ya que dicho acompañamiento es parte importante para su buen desempeño.

En esta modalidad se distinguen las siguientes estrategias:

a) Convencional

La estrategia convencional tiene como base el uso de material impreso autoinstrutivo; el diseño de este material es el resultado de un proceso de **diseño instruccional**, es decir que los contenidos han sido objeto de un tratamiento técnico pedagógico para facilitar los aprendizajes a distancia y facilitar el diálogo mediado entre el formador y el docente

Esta estrategia permite el desarrollo de destrezas de estudio para:

- establecer objetivos personales,
- desarrollar confianza en la habilidad para estudiar en forma independiente,
- desarrollar estrategias de estudio, y
- establecer comunicación por varios medios con los formadores y otros docentes.

b) Virtual

La virtualización en el campo educativo es una tendencia actual que se encuentra en proceso de expansión y está penetrando a las instituciones educativas en su conjunto y en todos los niveles (García Aretio, 2002).

Si bien la educación virtual no es exclusiva de la educación a distancia, esta modalidad se ha colocado a la vanguardia de esta tendencia.

La virtualización de la educación tiene como soporte el formato digital adaptando a este nuevo formato las formas tradicionales de la comunicación, la oralidad y la escritura

c) Uso de recursos complementarios

Está referido al uso de recursos de diversa naturaleza que se integran para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje.

El uso de recursos complementarios, como una estrategia para facilitar la capacitación del docente mediante la utilización de diversos recursos tecnológicos de comunicación, principalmente audiovisuales.

2.2.1.9 Componentes del Programa Básico

1º Comunicación

La finalidad del componente de Comunicación es desarrollar y/o enriquecer las capacidades de los docentes para que mejoren en forma eficiente y satisfactoria la comprensión lectora y la producción de textos, tanto en su vida cotidiana como en la práctica de su profesión y en el ejercicio de su ciudadanía.

Se busca favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas: lingüística, socio-lingüística, discursiva y pragmática. Asimismo la comprensión lectora, la producción de diversos textos, la expresión oral, etc.

2º Matemática

Este componente tiene la finalidad de desarrollar y/o enriquecer las capacidades de los docentes participantes para que puedan:

- Expresar sus ideas en forma lógica y ordenada mediante el lenguaje natural y el lenguaje matemático.
- Formular juicios coherentes y bien argumentados.
- Utilizar formas de razonamiento generales y específicas para resolver problemas de diversos contextos.
- Leer, interpretar y criticar información cuantitativa presente en los medios y en el entorno.
- Evaluar riesgos y tomar decisiones bien fundamentadas en situaciones de incertidumbre.

3º Diseño Curricular Nacional: aspectos generales

El desarrollo de este componente tiene por finalidad fortalecer el conocimiento y gestión del currículo escolar con el propósito de mejorar el desempeño profesional del docente de tal manera que pueda plantear soluciones para resolver diversas situaciones relacionadas con los estudiantes y el contexto.

Este componente está estrechamente vinculado con el que desarrolla los aspectos específicos del DCN relativos a la modalidad, nivel y especialidad académica.

4º Diseño Curricular Nacional: aspectos específicos por nivel y especialidad académica

El componente busca fortalecer el manejo del sustento teórico y contenidos del área o de las áreas curriculares del nivel o especialidad académica del docente así como su conocimiento y manejo de las

estrategias metodológicas específicas, orientándose al mejoramiento del desempeño pedagógico para promover los aprendizajes de los estudiantes.

Maneja el sustento teórico y las estrategias metodológicas del área o de las áreas curriculares de su nivel o especialidad.

2.2.2 Nivel de satisfacción de docentes

2.2.2.1 La calidad

Según Carrión (2003: 08), para cualquier tipo de producción, la calidad se concibe a partir del diseño, la calidad del diseño será mayor cuanto más se haya tomado en cuenta las características de la necesidad que se debe satisfacer, con los avances de la tecnología se tiende a abandonar la producción en masa tomando en cuenta para el diseño, cada vez más, características muy particulares (este diseño es el equivalente del perfil profesional, el que en cada caso debe adecuarse a la propia realidad así como a la particular definición de misión y visión institucional), luego viene el proceso productivo al que tienen que ingresar insumos cuyas características están en función del producto que se desea obtener (estas características son el equivalente del perfil del ingresante), en seguida se desarrolla el procesos de producir, con la intervención de personal calificado (docentes y administrativos) haciendo uso de maquinaria, equipo y demás facilidades adecuados para las operaciones que se deben realizar (recursos). El proceso debe ser eficiente y el resultado (perfil real del egresado) eficaz, lo que supone un diseño efectivo y un proceso productivo de calidad, para dar al producto las características y especificaciones previstas en el diseño. Se dice que un producto es de calidad cuando cumple las especificaciones del diseño.

En ese sentido, la educación universitaria será de calidad si el perfil real del egresado cumple con lo previsto en el perfil profesional propuesto, siempre y cuando dicho perfil haya sido diseñado considerando los posibles escenarios en los que el nuevo profesional tendrá que desempeñarse. Si la Educación Universitaria fue de calidad, el profesional cumplirá su responsabilidad social a cabalidad y se podrá decir que la Educación que recibió fue PERTINENTE.

Según UNESCO (2004: 04), la definición de la calidad: Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.

2.2.2.2 Calidad de educación

Muchos se ha hablado y se sigue abordando sobre la calidad de la educación para todos, tanto en la educación básica como en la superior. Es decir, todos los alumnos, sean de instituciones educativas privadas o estatales, tienen derecho de obtener una buena educación que, a decir de sus derechos, es la educación un derecho fundamental de la persona tipificado en las constituciones políticas.

Según la UNESCO (2005), dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el

objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.

Si bien la calidad educativa es un concepto aplicable al colectivo educacional, su paradoja es que su concreción depende de procesos singulares y exige un más allá de los lineamientos generales que puedan favorecerla, un más allá que está dado por el “*contexto situacional de enseñanza – aprendizaje*”, el contexto situacional de actividad, (Arrupe, 2000) que no es lo mismo que el “contexto que rodea al aprendizaje”, como comúnmente se confunde, dado que el primero es creado por los actores del mismo a partir de la comunicación, mientras el segundo se involucra como variable interviniente y su gravitación en la comunicación es determinada por los actores.

Según la misma fuente, además, si se tiene en cuenta referencias tales como las conclusiones del estudio internacional realizado por el Banco Mundial en 1995 que marcan que el 60% del rendimiento académico diferencial responde a causas externas a la escuela, puede deducirse fácilmente que los lineamientos, posturas y resoluciones “tendientes a” que partan del marco educativo sólo tendrán un margen potencial operativo sobre el 40% como señala Cohen (2003) salvo que por un lado los “operadores singulares” amplíen su mirada y que por otro, el proceso se torne inverso, es decir, sean los procesos singulares los que desde el logro de productos de calidad permitan definir las variables de insumos y proceso y sus condiciones a cumplir para ese logro.

El Informe Delors (1996) destaca cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Y la UNESCO, en el último informe de monitoreo de la Educación para Todos (2005), establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y es su conjunto el que define una educación de calidad.

No es fácil integrar estas dimensiones o pilares a la educación real, ni tampoco existe un camino único para hacerlo. Los proyectos educativos de los establecimientos ofrecen la oportunidad para definir diferentes estrategias para alcanzarlas, de acuerdo a las realidades de los estudiantes, los contextos y los sentidos asumidos para la educación.

Determinar si una educación es de calidad implica, en última instancia, hacer un juicio en función de determinados criterios y valores. Los criterios dan cuenta de áreas y parámetros a ser considerados; y los valores, por su parte, definen los niveles deseables que el sistema debe alcanzar en las distintas dimensiones consideradas.

El tema de fondo a abordar, entonces, es cuál es el contenido exigible a los agentes públicos o privados que prestan el servicio, en relación al derecho a la educación y la calidad. Por tanto es necesario acordar un concepto de calidad y un conjunto de criterios que permitan objetivarla gracias a variables e indicadores que deben responder a una estructura e integración conceptual precisa.

Los sistemas de indicadores existentes (UNESCO, EFA, OCDE, entre otros) son resultado de procesos largos y responden a marcos de

referencia explícitos. Los informes de la Oede (Education at Glance) por ejemplo, establecen cuatro tipos de actores (alumnos, aulas, escuelas y sistemas educativos) y elementos sistémicos tales como productos o resultados, procesos y contextos institucionales. Distinguen, además, tres grandes categorías de criterios: calidad, equidad y eficiencia.

En nuestros países tenemos buenos sistemas de información estadística educacional y existen abundantes datos que permiten dar cuenta del acceso, procesos y resultados de nuestros sistemas educativos con mayor amplitud y rigurosidad. Existe así una buena base para la construcción de un sistema de rendición de cuentas que objetive los niveles de calidad esperados del sistema educativo de cada país.

El cuadro siguiente ha sido adaptado de Martínez (2003) y, sobre la base de la estructura de los indicadores de la Oede, presenta aquellos parámetros o áreas que pueden formar parte de un sistema público de rendición de cuentas. Los subrayados pueden ser objeto de rendición pública.

PARÁMETROS / SISTEMA DE INDICADORES

| | <i>Resultado</i> | <i>Procesos</i> | <i>Contexto/insumos</i> |
|-------------------|---|--|--|
| Alumnos | <u>Calidad y distribución de logros de aprendizaje y otros</u> | Actitudes individuales, compromiso con la escuela | Entorno y contexto social de los alumnos |
| Aulas | <u>Calidad de la enseñanza (niveles de desempeño, evaluación docente)</u> | <u>Prácticas pedagógicas:</u> <u>clima de aula</u> | Condiciones de trabajo de profesores y alumnos |
| Establecimientos | Desempeño institucional | <u>Liderazgo director, clima interno y gestión</u> | Dependencia institucional |
| Sistema Educativo | <u>Desempeño general</u> | <u>Recursos asignados:</u> <u>políticas y programas</u> <u>focalizadas</u> | Contexto demográfico Políticas macro |

FUENTE: Martínez, Felipe (2003).

En función de lo señalado, la evaluación de la calidad de la educación puede considerar los resultados de aprendizaje en sentido amplio, los procesos educativos, considerando los aspectos que facilitan o limitan el aprendizaje de los alumnos, los contextos de aprendizaje y las características de los estudiantes en cuanto a sus motivaciones, autoestima y ritmo de aprendizaje. De este modo, los estándares para el desempeño escolar pueden complementarse con otros destinados para los maestros (desempeño), con la disponibilidad de libros de texto y materiales pedagógicos; o, entre otros factores, por el acceso a laboratorios de ciencias y computadoras.

Además, es importante distinguir niveles y estándares comunes para todos (que sean pocos, relevantes, y que abarquen grandes aspectos), así como otros distintos, de acuerdo al contexto y necesidades especiales. La operacionalización considerará pisos diferentes, de acuerdo a contextos y realidades educativas. Para algunos serán ideales o muy exigentes y para otros, pisos básicos.

Aunque es posible tener estándares diferentes de acuerdo a las realidades específicas, aparece el problema de cómo resolver la diversidad. Una respuesta es trabajar con medidas de progreso de mejoramiento; otra, establecer graduaciones o diferenciaciones.

2.2.2.3 Calidad del servicio educativo

La calidad de la educación que brindan las instituciones educativas superiores tiene mucho que ver con la satisfacción de los usuarios, en este caso los estudiantes.

Así, nos referimos a las exigencias de la educación que, en opinión de Duigan y Mackperson (2003: 121) la educación exige:

- Que tenga como finalidad poner al educando a la altura de su época, viabilizar su pleno y equilibrado ejercicio de hombre, de manera que sea él mismo y no una imitación de otro.
- Que sus planteamientos y realizaciones estén de acuerdo con los propósitos, características y necesidades del propio país.
- Que los estudiantes se desarrollen felices en la tierra que viven y vivan conforme a ella. Se sientan orgullosos de su identidad nacional.
- Que deposite en cada estudiante toda la obra humana que le ha antecedido, para que sea el resumen del mundo viviente, puesto a nivel de su tiempo.
- Que la universidad se relacione con el medio donde está fijada y se ponga al servicio de la comunidad.
- Que el hombre se eduque integral y permanentemente.
- Que el profesor asuma su rol de guía u orientador más que la de simple instructor.

La calidad de la educación depende de nuestros cambios de actitudes, se soporta en la capacidad de innovación que se está dispuesto a introducir en nuestras escuelas. El dinamismo y la permeabilidad para el cambio aseguran el éxito.

El decano debe estar consciente que la responsabilidad de su gestión, en cualquier caso, ha de recaer sobre él. Al sentir esa responsabilidad debe preocuparse de lo que hace y lo que hacen los demás miembros de la institución educativa superior.

En tal sentido, la satisfacción del estudiante es un factor de enorme relevancia en nuestros días, desde el punto de vista de la calidad del producto como del servicio se alude a este elemento como uno de los ejes esenciales en la mejora continua de las organizaciones, tanto a nivel humano como financiero, desarrollando productos y servicios más competitivos. Los deseos y necesidades de los usuarios son analizados y el diseño de los productos y los servicios se ve modificado para producir altos grados de satisfacción del cliente.

Es comprensible que este fenómeno suceda en el ámbito empresarial pero el problema surge cuando hablamos de educación, en primer lugar porque no queda claro quién es el cliente, podría ser el alumno que recibe la formación, la empresa que costea la formación o en definitiva la sociedad. Entendiendo que el alumno es cliente, puesto que establece un acuerdo con una institución para ser parte de proceso educativo, ha de tener la posibilidad de expresar sus deseos, percepciones y necesidades en cuanto a la calidad del profesorado, los contenidos, las herramientas de comunicación disponibles en su curso, etc.

A la hora de hablar de educación, al contrario que en otro tipo de servicios, es necesario pensar que el alumno no es un mero receptor de un servicio, sino ante todo, es parte de un proceso educativo lo cuál es sustancialmente distinto. Considerarlo como un receptor nos llevaría a las visiones tradicionalistas de la enseñanza unidireccional. Hoy en día sabemos que la educación es un proceso donde el alumno construye, siendo la labor del profesor dirigida hacia guiar o facilitar el aprendizaje del alumno.

En este proceso, los alumnos que llevan diversos cursos sufren conflictos cognitivos, se enfrentan a distintos puntos de vista y nueva información que puede chocar con sus esquemas previos. Teniendo en cuenta este punto de vista, el alumno no siempre se sentirá satisfecho,

sino que experimentará cierta confusión propia del crecimiento que está sufriendo.

Las instituciones educativas superiores deberán tener en cuenta la distinción entre el alumno que exige un buen profesorado, que disponga de ayudas, etc. y el alumno que forma parte de un proceso lleno de retos que no siempre resulta tan cómodo y agradable. Es en este punto donde la labor del tutor o profesor resulta esencial a la hora de apoyar al estudiante.

“Es muy posible que surja algún aspecto que no les ha impedido completar el curso con éxito, pero que les ha dificultado su proceso educativo, o elementos que se pueden mejorar. El rendimiento de los alumnos puede tener relación con la satisfacción pero esa medida no es suficiente. Tampoco es suficiente contemplar la satisfacción general con el curso, ya que no nos ofrece información sobre los aspectos donde los alumnos están más o menos satisfechos” (Duigan, 1992: 167).

El trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y el profesorado, ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica. Ahora parece importante volver sobre el trabajo cooperativo dada su importancia en la labor colectiva de apoyo dentro de nuestra práctica educativa y su reflejo en la sociedad.

La sociedad necesita que sus futuros ciudadanos y ciudadanas aprendan cooperativamente frente al individualismo que se da, muchas veces, en las relaciones sociales y escolares, frente a que el aprender se desee convertir en una competición, que marque metas reservadas a unas pocas personas “excelentes”. El individualismo en el aula provoca situaciones anacrónicas como que el alumnado considere un obstáculo tener que esperar a que el colectivo desarrolle un trabajo en que todas las personas aprendan y lleguen a una meta común.

2.2.2.4 Satisfacción del cliente

Se entiende por satisfacción del cliente cuando precisamente éste se siente satisfecho por un servicio recibido. Para la investigación presente vienen a ser los docentes quienes reciben la capacitación de parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con la finalidad de mejorar sus conocimientos y destrezas para desarrollar el efecto multiplicador en sus alumnos de la educación básica.

Vivimos en un entorno comercial, que se supone es de competencia perfecta, tan imprevisible, competitivo y variable que ha convertido la satisfacción del cliente en el objetivo final de cualquier empresa que desee hacerse un hueco en el mercado cada vez más agresivo. Podríamos enumerar varios apoyos que una empresa puede utilizar para acceder al mercado y competir, pero, fundamentalmente, hay tres pilares que resultan estratégicos y en los que siempre se termina cayendo: precio, calidad y plazo.

La anticipación en el tiempo a las necesidades de los clientes era la apuesta de empresas de sofisticada tecnología en el pasado pero ya no es un hecho diferencial porque todas las empresas, sea cual sea su sector, están en ese criterio. Las empresas centran su estrategia actual en dos factores difícilmente conciliables: precio y calidad. Hoy día, en la mayoría de los sectores y mercados, se puede afirmar que tener precios competitivos es una condición necesaria pero no suficiente para poder tener presencia en el mismo.

“Por ello, la calidad se alza cada vez más, como objetivo estratégico para lograr la fidelidad del cliente y ampliar la cuota de mercado sobre la base de la satisfacción de éste. Y esto se logra a través de las mejoras en la organización y por ende en el resultado final

de nuestro producto o servicio que la implantación de un sistema de calidad conlleva” (Angels, 2000:78).

Entendemos que un sistema de aseguramiento de la calidad es la aplicación de una normativa en los distintos procesos y funciones a desarrollar en la organización empresarial, con la finalidad de conseguir las mejoras necesarias que nos lleven a la excelencia. Como se puede deducir de esta definición, y partiendo de la base que no hay organización perfecta, el sistema de calidad se fundamenta en los criterios de la mejora continua. De esta forma, nunca se consigue la perfección en una organización porque el fallo es algo intrínseco en el ser humano y porque cuando se alcanzan unos objetivos, se plantea la consecución de otros más exigentes y a nuevos niveles que al principio se implicaban menos.

Los sistemas de gestión empresarial han cambiado. La creciente competitividad y globalización de los mercados hace que cada vez sea más importante que la empresa preste a su cliente la atención que requiere y lo convierta en el protagonista y principal elemento de referencia a la hora de orientar el rumbo y funcionamiento de la empresa.

Ya no es suficiente con complacer a nuestro cliente, sino que debemos satisfacer de manera óptima sus expectativas (lo que el cliente espera de nuestra empresa, de nuestros productos y/o servicios) y por tanto este debe ser nuestro objetivo prioritario.

Un cliente satisfecho es un cliente potencial y por tanto nos va a seguir demandando en el tiempo nuestros productos y nuestros servicios y va a influir positivamente en la captación de nuevos clientes. En cambio si a un cliente no lo tenemos contento se convertirá en un blanco perfecto para la competencia y tenderá a desaparecer.

La satisfacción del cliente es el elemento más importante de la gestión de la calidad y la base del éxito de la empresa, recogido de forma expresa en la revisión de la norma ISO 9001:2000 “Sistemas de Gestión de la Calidad “, y establece expresamente la necesidad de :

- Disponer de un procedimiento adecuado para medir el grado de satisfacción de los clientes.
- Disponer de datos medibles y que a partir de su tratamiento nos permitan conocer su grado de satisfacción actual, así como poder intuir expectativas futuras de nuestros clientes.
- Utilizar estos datos para definir actuaciones y procesos internos de la empresa con vistas a mejorar el grado de satisfacción de nuestros clientes y por tanto como hemos dicho anteriormente el éxito de la empresa.

La satisfacción del cliente es un factor de enorme relevancia en nuestros días, desde el punto de vista de la calidad del producto como del servicio se alude a este elemento como uno de los ejes esenciales en la mejora continua de las organizaciones, tanto a nivel humano como financiero, desarrollando productos y servicios más competitivos. Los deseos y necesidades de los usuarios son analizados y el diseño de los productos y los servicios se ve modificado para producir altos grados de satisfacción del cliente.

Es comprensible que este fenómeno suceda en el ámbito empresarial pero el problema surge cuando hablamos de educación, en primer lugar porque no queda claro quién es el cliente, podría ser el alumno que recibe la formación, la empresa que costea la formación o en definitiva la sociedad. Entendiendo que el alumno es cliente, puesto que establece un acuerdo con una institución para ser parte de proceso educativo, ha de tener la posibilidad de expresar sus deseos, percepciones y necesidades en cuanto a la calidad del profesorado, los

contenidos, las herramientas de comunicación disponibles en su curso, etc.

A la hora de hablar de educación, al contrario que en otro tipo de servicios, es necesario pensar que el alumno no es un mero receptor de un servicio, sino ante todo, es parte de un proceso educativo lo cuál es sustancialmente distinto. Considerarlo como un receptor nos llevaría a las visiones tradicionalistas de la enseñanza unidireccional. Hoy en día sabemos que la educación es un proceso donde el alumno construye, siendo la labor del profesor dirigida hacia guiar o facilitar el aprendizaje del alumno.

En este proceso, los alumnos que llevan a cabo cursos sufren conflictos cognitivos, se enfrentan a distintos puntos de vista y nueva información que puede chocar con sus esquemas previos. Teniendo en cuenta este punto de vista, el alumno no siempre se sentirá satisfecho, sino que experimentará cierta confusión propia del crecimiento que esta sufriendo.

Las instituciones educativas deberán tener en cuenta la distinción entre el alumno que exige un buen profesorado, que se disponga de ayudas, etc., y el alumno que forma parte de un proceso lleno de retos que no siempre resulta tan cómodo y agradable. Es en este punto donde la labor del tutor o profesor resulta esencial a la hora de apoyar al estudiante.

2.2.2.5 Organización enfocada hacia el cliente

"Las organizaciones dependen de sus clientes, y por lo tanto deben comprender sus necesidades actuales y futuras, deben cumplir con sus requerimientos y esforzarse por exceder las expectativas de los clientes" (Grupo kaisen, 2006:08).

Según la misma fuente, dirigir y operar una organización con éxito requiere gestionarla de una manera sistemática y visible. El éxito debería ser el resultado de implementar y mantener un sistema de gestión que sea diseñado para mejorar continuamente la eficacia y eficiencia del desempeño de la organización mediante la consideración de las necesidades de las partes interesadas. La alta dirección debería establecer una organización orientada al cliente:

a) Mediante la definición de sistemas y procesos claramente comprensibles, gestionables y mejorables, en lo que a eficacia y eficiencia se refiere, y

b) Asegurándose de una eficaz y eficiente operación y control de los procesos, así como de las medidas y datos utilizados para determinar el desempeño satisfactorio de la organización.

Ejemplos de actividades útiles para establecer una organización orientada al cliente son:

- definir y promover procesos que lleven a mejorar el desempeño de la organización,
- adquirir y utilizar información y datos del proceso de manera continua,
- dirigir el progreso hacia la mejora continua, y
- utilizar métodos adecuados para evaluar la mejora del proceso, tales como auto evaluaciones y revisiones por parte de la dirección (Grupo Kaisen, 2006:10).

2.2.2.6 Necesidades de los usuarios

El término "necesidades de los usuarios" conlleva un alto grado de abstracción y poca atención de parte de quienes planean diseñar programas de educación de usuarios: normalmente se parte de supuestos como los mencionados por diversos autores, pero para que estos programas sean más específicos, es conveniente considerar la determinación de necesidades como la primera etapa de un proceso en la que por medio de la investigación, se identifica a los usuarios que requieren ser "formados" precisando cualitativa y cuantitativamente el tipo y grado de formación, así como el tiempo que probablemente se necesite para satisfacer las carencias.

No puede considerarse completo este procedimiento si no se precisa las razones que fundamenten dichas necesidades, ni las exigencias y prioridades de atención al respecto; para esto es necesario que se analice: la organización en sus objetivos, atribuciones, programas, estructura y recursos; los procedimientos en cuanto a operaciones y tareas para poder detectar el comportamiento específico que se pide al usuario en cada una de ellas y; el factor humano para determinar destrezas, habilidades y actitudes que se requieren. Estas esferas son las que determinan el tipo de educación.

Según Adair (1990:139), en este mismo plano, es conveniente tener presente los dos tipos de necesidades a las que deben responder los programas de formación de usuarios:

- *Las necesidades manifiestas*, que son generales, prioritarias, se basan en el sentido común y para ser detectadas no requieren de técnicas tales como encuestas, inventarios, listas verificables o cualquier otra. Se identifican en primer lugar observando y analizando aspectos como: usuarios existentes contra usuarios potenciales, incorporación de nuevos usuarios, modificación o

introducción de rutinas, servicios, equipo y ampliación de instalaciones.

- *Las necesidades encubiertas*, por otra parte, son específicas en un determinado nivel funcional y en un grupo específico y requieren para ser identificadas de una investigación minuciosa y sistemática.

Como metodología para esto, es conveniente:

- Identificar evidencias generales y síntomas de que existen problemas en la institución educativa;
- Analizar a los usuarios para determinar las características generales en cuanto a aptitudes y actitudes y
- Localizar áreas críticas donde se necesite información.

De aquí que todo programa de esta naturaleza debe estar caracterizado por un perfil de necesidades de acuerdo a los niveles de usuarios de la comunidad académica.

2.2.2.7 Medir la satisfacción del usuario

Medir la satisfacción del cliente también es una herramienta que orienta las decisiones, pero a pesar de que dar satisfacción al cliente suele ser la razón de ser de muchas empresas, es común que no se mida.

Quienes miden la satisfacción del cliente, es porque están comprometidos con ellos, esa es la única diferencia. Quien tiene este compromiso, busca en los mínimos cambios estadísticos de las evaluaciones, la razón, la causa, la explicación a las opiniones de los clientes. Estas personas extraen de la información, oportunidades

valiosas que les permiten dirigir a la empresa hacia la diferenciación y asignan recursos a observar los detalles. Modernizan sus métodos de evaluación, fomentan la sana competencia interna y definen posiciones meta contra el mercado.

En ese sentido, medir la satisfacción del cliente es rentable siempre que se acompañe de acciones que induzcan a la mejora y a la innovación. Si no está dispuesto a invertir (tiempo y/o esfuerzo y/o dinero) en consecuencia de los resultados, la medición de la satisfacción del cliente es intrascendente.

Para hacer rentable la satisfacción del cliente, se debe establecer con claridad el “para qué”. Es común escuchar que el objetivo es crear lealtad, propiciar la repetición de la venta e incrementar el índice de recomendación. Pero para obtener esos resultados hay que partir de la estrategia que la compañía tiene para competir y posicionarse.

Crawford y Mathews (2002:56), reconocen cinco dimensiones en las cuales las empresas compiten: precio, producto, accesibilidad, servicio y experiencia. Establecen que en la escala del 1 al 5, donde 1 significa el peor del mercado y 5 significa el mejor, estas 5 dimensiones deben gestionarse para que la empresa tenga un posicionamiento contundente y rentable.

La estrategia óptima que sugieren consiste en sobresalir en una de las 5 dimensiones (tener un “5”), reforzar con otra (tener un “4”) y no bajar del promedio en las otras tres (tener tres “3”). Tener más de un 5 o más de un 4 puede reflejar un exceso de gasto o esfuerzo en alguna de las dimensiones, mientras que obtener al menos un “2” o “1”, deja a la empresa en posición deficiente ante sus clientes, puesto que los defrauda y no cumple con las expectativas al menos en una de las dimensiones.

Tomando en cuenta el razonamiento anterior, es indispensable para la empresa medir y saber:

a) Que, en la dimensión estratégica de liderazgo que haya elegido, efectivamente sea la mejor del mercado.

b) Que, en la dimensión estratégica de refuerzo que haya elegido, efectivamente se encuentre por arriba del promedio del mercado.

c) Que, en las otras tres dimensiones no estratégicas, al menos ofrezca el equivalente al promedio del mercado.

Cuando se mide la satisfacción del cliente, este esquema debe quedar evidente en los resultados, para que las decisiones que emanen generen un proyecto rentable.

2.2.2.8 Satisfacción por el clima laboral

Los docentes se sienten satisfechos si es que laboran en un ambiente agradable, en donde se evidencia un adecuado clima laboral, lo que incluso puede generar una buena práctica pedagógica.

El clima laboral, en ese sentido, es entendido como el ambiente adecuado en la organización educativa.

Olas (2009:12), en un intento por mostrar una visión complementaria a los tradicionales modelos explicativos, configura en torno a cuatro escenarios que ayudarían a medir el clima laboral de una organización: el *contexto organizativo*, el *contenido del trabajo*, el *significado del grupo* y la *apreciación personal del individuo*, cada uno de éstos con su particular resonancia:

- *Contexto organizativo*: recoge aquellas variables emparentadas con la estructura organizativa en su más amplio nivel. Ello requiere, al menos, hablar de forma más pormenorizada de las siguientes cuestiones: cultura y organización formal existente, aspectos retributivos y expectativas motivacionales, comunicación y concentración del poder, relaciones intra e interpersonales en el trabajo y conciliación de la vida personal y profesional.
- *Contenido del trabajo*: toma como referencia aspectos tales como el entorno y el equipo de trabajo, el diseño de puestos y tareas, el dimensionamiento de plantillas y la carga de trabajo asociada.
- *Significado del grupo*: planea sobre elementos que condicionan o determinan el significado y/o el grado de cohesión del grupo. Ejemplo de ello son los niveles de comunicación efectiva, la motivación intrapersonal y el liderazgo proactivo.
- *Apreciación personal del individuo*: se imbrica con todas aquellas percepciones objetivas y subjetivas —que, por extensión y en función de la frecuencia, pueden hacerse extensivas al grupo y al resto de la organización— entre las que se mencionan: el grado de conocimientos, el nivel de capacidades y la escala de habilidades sociales.

Ahora bien, y debido nuevamente a la dificultad teórico-práctica por mensurar este impacto, se hace clave trascender los citados escenarios representados —a través del análisis de las variables subyacentes— sin desatender, por otro lado, la atención al conjunto de *síntomas asociados*, que no son sino expresión de las fuentes de conflicto tácitas o expresas de la degradación del clima laboral organizativo (Haro, 2004: 8-17).

2.2.2.9 Satisfacción por el clima organizacional

Los docentes que se identifican con su institución educativa también se sienten satisfechos si es que existe, en su centro, un adecuado clima organizacional.

No solamente la satisfacción del docente hacia lo económico y lo profesional, sino por el ambiente en donde labora muchas horas a la semana. En ese sentido, que la organización genere y desarrolle un clima óptimo va a permitir que el docente satisfecho trabaje bien, atienda mejor los requerimientos de sus alumnos, vislumbre un grado de afectividad con estos y logre que sus pupilos aprendan en un contexto agradable y motivador.

Clima es uno de los muchos conceptos que, en el uso cotidiano, toma dos connotaciones diferenciadas que se trastocan mutuamente. El término clima es un concepto metafórico derivado de la meteorología que, al referirse a las organizaciones traslada analógicamente una serie de rasgos atmosféricos que mantienen unas regularidades determinadas y que denominamos clima de un lugar o región, al clima organizacional, traduciéndolos como un conjunto particular de prácticas y procedimientos organizacionales.

Koys y DeCotiis (1991) señalan que estudiar los climas en las organizaciones ha sido difícil debido a que se trata de un fenómeno complejo y con múltiples niveles; sin embargo, se ha producido un avance considerable en cuanto al concepto de clima como constructo (Schneider y Reichers, 1983). Por ejemplo, actualmente la bibliografía existente debate sobre dos tipos de clima: el psicológico y el organizacional. El primero se estudia a nivel individual, mientras que el segundo se estudia a nivel organizacional. Ambos aspectos del clima son considerados fenómenos multidimensionales que describen la naturaleza de las percepciones que los empleados tienen de sus propias experiencias dentro de una organización.

Así también, puede que existan múltiples climas dentro de la misma organización, ya que la vida en la organización puede variar en cuanto a las percepciones de los miembros según los niveles de la misma, sus diferentes lugares de trabajo, o las diversas unidades dentro del mismo centro de trabajo. De hecho, las compañías pueden tener un clima para el servicio al cliente, y otro para la seguridad, por poner un ejemplo.

Una cronología de las definiciones que los investigadores han ofrecido para el clima denota la elaboración del concepto desde las propiedades y características de la organización percibidas, discutidas por Forehand y Gilmer (1964) y Friedlander y Margulies (1969), y las representaciones e interpretaciones cognoscitivas de James y de Jones (1974), de James y Sells (1981) y de Schneider (1975) a las percepciones generales o sumarias de Schneider y Reichers (1983). El concepto recoge desde las características de la organización determinadas con percepciones (dónde los factores de organización o circunstanciales se presume dominan); los esquemas cognoscitivos (dónde los factores individuales son primarios determinantes); las percepciones sumarias (dónde persona y situación interactúan). Sin embargo, aparentemente, no hay ninguna investigación que trate si cualquiera de estas conceptualizaciones tenga un apoyo empírico mayor.

El tratamiento del clima como percepción genérica de situaciones ha tenido la ventaja de permitir evaluaciones sumarias del contexto en investigaciones que de otra manera estarían focalizadas en gran parte en el nivel individual. Sin embargo, el clima como concepto tiene límites específicos que lo distinguen de otras características y de otras percepciones. Dos cualidades definidas y constantes del clima persisten en sus varias conceptualizaciones: es una percepción y es descriptiva. Las percepciones son sensaciones o realizaciones experimentadas por un individuo. Las descripciones son informes de

una persona de estas sensaciones. Si las diferencias individuales o los factores circunstanciales explican grandes o pequeñas variaciones en estas descripciones, varían a partir de una noción del clima al siguiente, y es más un resultado empírico que conceptual.

En base a la acumulación de experiencia en una organización, las personas generan unas percepciones generales sobre ella (Schneider, 1975). Estas percepciones sirven como mapa cognitivo del individuo sobre cómo funciona la organización y, por tanto, ayudan a determinar cuál es el comportamiento adecuado ante una situación dada. De esta manera, el clima es útil para adaptar el comportamiento del individuo a las exigencias de la vida en la organización (Schneider y Reichers, 1983).

2.2.2.10 Satisfacción por el clima académico

Las interacciones en la clase, el centro en el cuál se desarrollan esas interacciones, la seguridad emocional y el rendimiento de los alumnos, tienen una relación. Un medio ambiente afable y activo puede conseguirse dentro de un contexto bien estructurado, que se caracterice por el enfoque sistemático que se da a la enseñanza, por el orden, la flexibilidad y la equidad.

Un clima y organización de esta naturaleza, combinados con diferentes métodos de enseñanza, cada uno de los cuales trate de conseguir objetivos particulares; da por resultado un gran rendimiento académico.

Sobre el particular, Levin (1972), citado por Esteban y Torres, (1996, p. 32), señala: “Para tener un mejor entendimiento de la dinámica de los grupos, es importante considerar la variable: Cohesión, entendida como la suma de fuerzas y para esto es fundamental la influencia que el grupo ejerce sobre sus miembros, y la variable

denominada Locomoción grupal que se refiere al movimiento hacia una meta determinada, es decir, la claridad de la meta de un grupo tiene importantes efectos sobre la eficacia de la locomoción grupal”.

La formación profesional del estudiante no solo es producto de la interacción entre éste y el docente, dentro de un contexto de metodologías, estrategias y uso de materiales didácticos. Si no, tiene mucho que ver el ambiente social y, sobre todo, el académico.

En ese sentido, el ambiente escolar debe ser el adecuado a fin que el alumno se sienta a gusto, en familiaridad e intercambio permanente de opiniones y experiencias con sus compañeros.

Si el clima escolar es adecuado, entonces coadyuvará al desarrollo integral de los alumnos.

Según Esteban y Torres (1996, p. 33), estudios realizados en la organización educativa (Hawley, 1983), (Hamacheck, 1988), (Yelow y Weinstein, 1997), (Lafout, 1999), demuestran que los profesores que les gusta lo que hacen, son más generosos en las evaluaciones, se muestran más tolerantes y amigos, oyen a los alumnos y estimulan la participación; y logran mejores resultados que los profesores competentes en su materia pero más fríos y distantes con relación a la clase. Cuantos más jóvenes sean los alumnos, más importante será la relación afectiva. Una sonrisa, un abrazo, una palabra amiga, frecuentemente tienen efectos más positivos sobre el aprendizaje que múltiples consejos y órdenes.

Tres orientaciones básicas deben estar siempre presentes en el trabajo del profesor, en su interacción con sus alumnos: a) En lugar de castigar el comportamiento negativo, estimular e incentivar el comportamiento constructivo. b) En lugar de forzar al estudiante, orientarlo en la ejecución de las actividades académicas oyendo sus opiniones. c) Evitar la formación de prejuicios, por medio de la

observación y el diálogo constantes que permitan al profesor constatar los cambios que están ocurriendo con el alumno y comprender su desarrollo.

Características como: Maduración, ritmo personal, intereses y aptitudes específicas, sus problemas psicológicos y orgánicos afectan el clima psicológico. Muchos de estos obstáculos pueden ser superados y minimizados o anulados si el profesor de la escuela procura comprender y tener en consideración ellos.

Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima psicológico positivo en el aula; al contrario el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima negativo en el aula.

Es importante que el profesor y el futuro profesor, piense sobre su gran responsabilidad, principalmente con relación a los alumnos de los primeros grados, sobre los cuales, como se sabe, la influencia del profesor es mayor. A pesar de todas las dificultades que tenga al frente, cabe al profesor tener una actitud positiva; de confianza en la capacidad de los alumnos, de estímulo a la participación de todos los alumnos. Sólo así estará ejerciendo su misión de educador, que no se confunda con opresión y control autoritario.

Por lo general los maestros tienen poca relación con la formación de una clase como un todo. Los administrativos escolares toman las decisiones básicas en cuanto al tamaño y la composición del grupo, ya sea una sección transversal de la población escolar, o que ésta esté agrupada en forma especial; sin embargo, es el profesor quien tiene que asumir las riendas del control en el aula, y su influencia en el comportamiento de los alumnos y las relaciones que establecen entre sí, es de vital importancia. En efecto, un profesor dominador y

autoritario, estimula a los alumnos a asumir comportamientos de dominación con relación a sus compañeros.

Se crea un clima de desconfianza, de represión y hasta agresión con relación a otros alumnos. Esto es: a) El alumno que sufre control autoritario, rehúye a ese control de forma evidente y violenta, cuando puede; de forma velada, por medio de desinterés y de pasividad, cuando no tiene otra salida. b) Los alumnos más fuertes transfieren dominación hacia los alumnos más débiles. Tal clima de desigualdad, competición, lucha y tensión, produce efectos negativos sobre el aprendizaje. Vuelca sus preocupaciones para la defensa de la dominación y la agresión de los otros alumnos, frustrándose en sus tentativas de concentrarse en la materia y aprender.

Para aprender un alumno, precisa de un clima de confianza. Las relaciones con los compañeros se vuelven importantes en especial en la adolescencia, sobre todo en sociedades tecnológicamente avanzadas segregadas por edades, como la nuestra, que demora la entrada al mundo adulto del trabajo y la responsabilidad familiar. Los profesores pueden hacer varias cosas para fomentar las relaciones positivas entre los alumnos; por ejemplo, en el proceso de ayudar a los integrantes de la clase a conocerse entre sí, como individuos y comenzar a funcionar como una comunidad de aprendizaje. Se les pueden proporcionar oportunidades de presentarse así mismos bajo una luz positiva y de exhibir sus talentos e intereses únicos (Esteban y Torres, 1996, p. 35).

2.3 Definición de términos

Currículo

Conjunto de asignaturas, actividades, experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza y otros medios para alcanzar los objetivos del programa o especialidad.

Calidad

Conjunto sistémico e integral de elementos que conforman las características de una entidad y le confieren la aptitud para satisfacer los requerimientos o necesidades explícitas o implícitas que son objeto de sus funciones.

Capacitación

Hacer apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar el trabajo pedagógico del docente.

Docente

Profesional de la educación. Se encarga del aprendizaje de los sujetos a través de un proceso de enseñanza y en donde intervienen recursos manejables por el docente y por el alumno con orientación pedagógica.

Educación

Es el desarrollo físico, mental y social del individuo a través de la instrucción, el estudio y las influencias ambientales, conocimientos, actitudes y habilidades, adquirido por estos medios.

Estudiante

Es el alumno que recibe la formación profesional en la institución educativa superior en determinada especialidad.

Evaluación

Valoración de los conocimientos que se da sobre una persona o situación basándose en una evidencia que se constata en el campo de la educación.

Formación profesional

Nivel educativo destinado a proporcionar una capacidad y formación adecuada para el ejercicio del trabajo pedagógico de los docentes.

Formación pedagógica

Es la formación que recibe el estudiante de educación superior en la rama de la pedagogía (ciencia de la educación que tiene la función de la enseñanza y aprendizaje de niños).

Satisfacción

Asociada a la sensación de sentirse contento con algo que se logra o se tiene. Es sentirse conformes respecto al servicio educativo que reciben los alumnos.

Servicio

Conjunto de actividades que buscan responder a una o más necesidades de un cliente. Se define un marco en donde las actividades se desarrollarán con la idea de fijar una expectativa en el resultado de éstas.

Usuario

Persona que recibe el servicio, directo o indirecto, de la institución educativa. En este caso son los alumnos y los padres de familia.

CAPÍTULO III

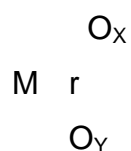
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipificación de la investigación

La investigación corresponde al tipo de investigación básica debido a que va a enriquecer el conocimiento científico en lo que respecta a la formación y capacitación a los docentes del Magisterio Nacional con la finalidad de mejorar la calidad profesional de los docentes y, consecuentemente, elevar los niveles de aprendizaje en los estudiantes. Es de nivel descriptivo.

3.2 Diseño de investigación

Asume el diseño correlacional y se manifiesta con el siguiente diagrama:



Donde:

M es la muestra de investigación

O_x es la observación de la variable X

O_y es la observación de la variable Y

r es el grado de relación entre ambas variables

3.3 Operacionalización de variables

| VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | ESCALA | ÍNDICE |
|--|---|---|--|------------------|
| Variable X: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente | X₁: Métodos | <ul style="list-style-type: none"> • Activo • Inductivo • Deductivo • Analítico • Sintético | Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo | 1 2 3 4 |
| | X₂: Técnicas | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Diálogos • Sociodrama • Mapas conceptuales | | |
| | X₃: Materiales didácticos | <ul style="list-style-type: none"> • Láminas • Proyector multimedia • Computadoras • Separatas | | |
| Variable Y: Nivel de satisfacción de docentes | Y₁: Cursos de especialidad | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Integral • Lógico-matemática • Personal Social • Ciencia y Ambiente | Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo | 1 2 3 4 |
| | Y₂: Cursos de línea | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Lógico matemática | | |
| | Y₃: Dominio del currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Programación curricular • Ejecución curricular • Evaluación de los aprendizajes | | |
| | Y₄: Seguimiento y monitoreo | <ul style="list-style-type: none"> • Número de visitas • Frecuencia de visitas • Calidad del monitoreo | | |

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|--|
| | Y4: Capacitación virtual | <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de capacitación • Tiempo de duración • Asesoramiento • Herramientas • Contenidos • Frecuencia • Métodos y técnicas • Materiales | | |
|--|---------------------------------|--|--|--|

3.4 Estrategia para la prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se va a efectuar con el Coeficiente de Correlación de Pearson (r), la misma que va a determinar la existencia de una relación significativa o no significativa, a un nivel de 95% de confiabilidad y 0.05% de significancia entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados en dicho programa durante el período 2009.

3.5 Población y muestra

La población estará conformada por un total de 2000 docentes de las entidades ejecutoras: Instituto Nacional Pedagógico de Monterrico, la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El tamaño de muestra es de 323 docentes el mismo que se determina probabilísticamente, con un 95% de confiabilidad, mediante la siguiente operación estadística:

$$n = \frac{p \cdot q}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{p \cdot q}{N}}$$

DONDE:

n = tamaño de la muestra

Z = desviación estándar (para un intervalo de confianza de 95.55 es 1.96)

p = proporción de la población que posee la característica (cuando se desconoce esa proporción se asume p = 50)

q = 1 - p

E = margen de error que se está dispuesto a aceptar

N = tamaño de la población

Para hallar el tamaño de la muestra, para el presente trabajo de investigación, tomando una población de 2000, tenemos:

n = ?

Z = 1.96

p = 0.50

q = 0.50

E = +/- 5%

N = 2000

TENEMOS:

$$n = \frac{0,50 \times 0,50}{\frac{0,05^2}{1,96^2} + \frac{0,50 \times 0,50}{2000}}$$

$$n = \frac{0,25}{\frac{0,0025}{3,84} + \frac{0,25}{2000}}$$

$$n = \frac{0,25}{0,00065 + 0,000125}$$

$$n = \frac{0,25}{0,000775} = 322.58$$

$$n = 323$$

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1 Técnicas de recolección de datos

Para observar las dos variables de investigación: Formación y capacitación docente y satisfacción de docentes capacitados por el PRONAFCAP, se han aplicado la técnica de la encuesta, la misma que hizo uso como instrumentos dos cuestionarios elaborados por la investigadora.

3.6.2 Instrumentos de recolección de datos

1º Instrumento para observar sobre la formación y capacitación

FICHA TÉCNICA:

Nombre: Instrumento de recolección de datos dirigido a los docentes para conocer sobre la capacitación que vienen recibiendo a cargo del PRONAFCAP

Autor: Milagros Sal y Rosas Maguiña

Lugar: Lima

Objetivo: Percepción del docente respecto a la calidad de formación y capacitación obtenida en el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP)

Administración: Individual y/o Colectiva

Tiempo de duración: 20 minutos en promedio

Contenido:

El instrumento contiene un total de 32 ítems, estructurado en tres dimensiones: Metodología de trabajo, técnicas de enseñanza y uso de materiales didácticos. Se utiliza una escala tipo Likert con cuatro alternativas (escala) y sus índices respectivos:

| | | |
|-------------------|---|---|
| Muy de acuerdo | = | 1 |
| De acuerdo | = | 2 |
| En desacuerdo | = | 3 |
| Muy en desacuerdo | = | 4 |

Validez: Por juicio de expertos y se otorga la denominación de bueno

al instrumento en la composición y número de los ítems, la escala, etc.

Confiabilidad: Presenta un coeficiente de 0.979 según el alfa de Cronbach, en una prueba piloto con 12 docentes.

1º Instrumento para observar sobre la formación y capacitación

FICHA TÉCNICA:

Nombre: Instrumento de recolección de datos para demostrar la satisfacción de los docentes que han sido capacitados a cargo del PRONAFCAP

Autor: Milagros Sal y Rosas Maguiña

Lugar: Lima

Objetivo: Nivel de satisfacción de profesores que han sido capacitados en cursos de especialidad, cursos de línea, currículo y monitoreo por parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP)

Administración: Individual y/o Colectiva

Tiempo de duración: 20 minutos en promedio

Contenido:

El instrumento aplicado para obtener datos sobre la variable: Satisfacción de los docentes que han sido capacitados por el Programa nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP), se ha elaborado y aplicado un cuestionario. Contiene un total de 34 ítems, distribuidos en 6 dimensiones: Cursos de especialidad, cursos de línea, dominio del currículo, seguimiento y monitoreo, capacitación virtual y opinión

personal. Es decir, se mide la satisfacción de los docentes capacitados en estos aspectos (dimensiones).

La escala y el índice respectivo para este instrumento es como sigue:

| | | |
|--------------------------|---|---|
| Totalmente de acuerdo | = | 1 |
| De acuerdo | = | 2 |
| En desacuerdo | = | 3 |
| Totalmente en desacuerdo | = | 4 |

Validez: Por juicio de expertos y se otorga la denominación de bueno al instrumento en la composición y número de los ítems, la escala, etc.

Confiabilidad: Presenta un coeficiente de 0.974 según el alfa de Cronbach, en una prueba piloto con 12 docentes.

Explicación de la valide y confiabilidad de los instrumentos:

1º Validez de constructo

Ambos instrumentos han sido sometidos a criterio de juicio de expertos, teniéndose a tres jueces, quienes han revisado, anotado observaciones y sugerido mejorar ítems a fin de que se reduzca el margen de error en la recolección de datos que midan ambas variables de investigación.

A continuación se presentan los resultados de la validación de los instrumentos de colecta de datos para el estudio:

| EXPERTOS | GRADO | PUNTAJE |
|---------------------------|----------|---------|
| Raúl Delgado Arenas | Doctor | 80 |
| Raúl Morales | Doctor | 82 |
| Guillermo Barboza Morante | Magíster | 80 |
| Media aritmética | | 81 |

Se tiene una media aritmética de 81, puntuación que se ubica en el rubro “Bien” en el parámetro de validación de instrumentos de recolección de datos, lo que indica que ambos instrumentos son válidos para recoger datos respecto a la formación y capacitación docente y nivel de satisfacción de los profesores que han sido capacitados en el Programa Nacional de formación y Capacitación (PRONAFCAP) durante el año 2009 en la ciudad de Lima.

2º Confiabilidad:

Como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 288), “Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad. La mayoría de estos coeficientes pueden oscilar entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total)...”

En ese caso se ha medido la consistencia interna con el alfa de Cronbach (desarrollado por J. L. Cronbach). El método de cálculo en este

caso requiere una sola administración del instrumento de medición. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente de ambos instrumentos que a continuación se presentan:

1º Instrumento para medir sobre la formación y capacitación docente:

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se efectuó una prueba piloto con una muestra conformada por 12 docentes que asisten a la capacitación por parte del organismo en mención.

Los datos obtenidos fueron analizados para determinar la confiabilidad con el alfa de Cronbach, cuyos resultados se presentan a continuación:

Resumen del procesamiento de los casos

| | | N | % |
|-------|------------------|----|-------|
| Casos | Válidos | 12 | 100,0 |
| | Excluidos (a) | 0 | ,0 |
| | Total | 12 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,979 | 32 |

Como se puede observar, se obtuvo un coeficiente alfa de 0,979 (Cronbach), lo que significa que el instrumento es altamente confiable para medir lo que se mide.

2º Instrumento para medir la satisfacción de los docentes

Con el mismo procedimiento del anterior instrumento, para recopilar datos respecto a la variable “satisfacción de los docentes” respecto a la capacitación que reciben de parte el PRONAFCAP, el cuestionario que constó de 35 ítems se procedió a la determinación de la confiabilidad. A continuación se presentan los resultados:

Resumen del procesamiento de los casos

| | | N | % |
|-------|------------------|----|-------|
| Casos | Válidos | 11 | 91.7 |
| | Excluidos (a) | 1 | 8.3 |
| | Total | 12 | 100.0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .974 | 35 |

En una prueba piloto con 12 docentes que asisten a la capacitación por parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación para determinar la consistencia interna se obtuvo un coeficiente de 0.974 con el alfa de Cronbach, lo que demuestra que el instrumento es también altamente confiable para observar esta variable.

3.7 Procesamiento de la información

Los resultados de la investigación que se obtienen en el trabajo de campo serán procesados con el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) para establecer la relación existente entre el Programa

Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por este programa a través de entidades ejecutoras.

Asimismo, se aplicará el estadístico de correlación de Pearson (r) para contrastar las hipótesis planteadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1.1 Resultados del instrumento que mide sobre la formación y capacitación de los docentes por parte de PRONAFCAP

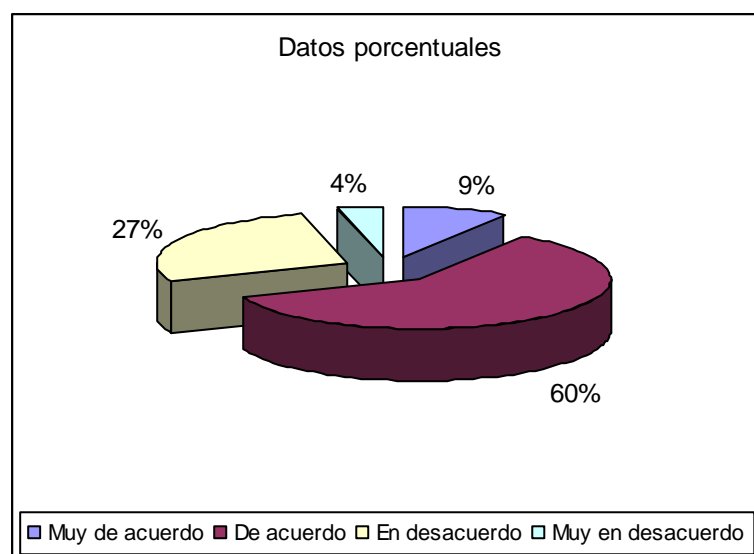
A continuación se presentan los resultados de la investigación, analizados e interpretados por tablas de frecuencias, elaborados por cada dimensión de ambas variables de estudio.

Dimensión N° 01: Metodología de trabajo de los capacitadores

Tabla N° 01

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|---|----------------|-----------|------------|------------|---------------|------------|-------------------|------------|------------|------------|
| | Muy de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Muy en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1. El capacitador explica de manera adecuada en sus clases de formación docente. | 24 | 7.4 | 193 | 59.8 | 95 | 29.4 | 11 | 3.4 | 323 | 100 |
| 2. El método explicativo les permite entender el tema en su adecuada magnitud. | 6 | 1.9 | 203 | 62.8 | 91 | 28.2 | 23 | 7.1 | 323 | 100 |
| 3. El profesor brinda clases magistrales en las sesiones de aprendizaje de formación docente. | 19 | 5.9 | 152 | 47.1 | 120 | 37.2 | 32 | 9.9 | 323 | 100 |
| 4. El método conocido como Clase Magistral les permite aprender más y mejor el contenido temático. | 35 | 10.8 | 133 | 41.2 | 131 | 40.6 | 24 | 7.4 | 323 | 100 |
| 5. El docente trata el tema de lo particular a lo general (Inductivo-Deductivo) en sus clases. | 24 | 7.4 | 199 | 61.6 | 90 | 27.9 | 10 | 3.1 | 323 | 100 |
| 6. El método Inductivo-Deductivo les permite a ustedes aprender mejor el curso | 13 | 4.0 | 200 | 61.9 | 101 | 31.3 | 9 | 2.8 | 323 | 100 |
| 7. El docente promueve el análisis de contenidos temáticos en las clases de capacitación. | 26 | 8.0 | 207 | 64.1 | 73 | 22.6 | 17 | 5.3 | 323 | 100 |
| 8. El método del análisis de contenidos contribuye en el desarrollo de vuestro aprendizaje en los temas dictados. | 18 | 5.6 | 212 | 65.6 | 87 | 26.9 | 6 | 1.9 | 323 | 100 |
| 9. El capacitador fomenta la síntesis de temas que se desarrollan en la capacitación. | 47 | 14.6 | 175 | 54.2 | 94 | 29.1 | 7 | 2.2 | 323 | 100 |
| 10. El capacitador aplica el método activo durante las sesiones de formación docente. | 27 | 8.4 | 178 | 55.1 | 104 | 32.2 | 14 | 4.3 | 323 | 100 |
| 11. El método activo es adecuado para que ustedes puedan capacitarse mejor. | 34 | 10.5 | 225 | 69.7 | 55 | 17.0 | 9 | 2.8 | 323 | 100 |
| 12. Trabajan ustedes con lecturas diversas como parte de la formación docente. | 57 | 17.6 | 221 | 68.4 | 34 | 10.5 | 11 | 3.4 | 323 | 100 |
| 13. El control de lecturas le permite desarrollarse en su formación. | 45 | 13.9 | 241 | 74.6 | 28 | 8.7 | 9 | 2.8 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 29 | 9% | 195 | 60% | 85 | 27% | 14 | 04% | 323 | 100 |

Gráfico N° 01



La investigación quiso conocer el comportamiento de la dimensión “metodología de los capacitadores” del PRONAFCAP. Según la opinión de los encuestados, el 9% y 60% están muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la metodología que emplean los capacitadores del programa; no obstante, el 27% y 4% están en desacuerdo y muy en desacuerdo, respectivamente. Si bien una mayoría está conforme con la parte metodológica de la capacitación a los docentes, sin embargo, una tercera parte de los 323 maestros que asisten a capacitarse están en desacuerdo.

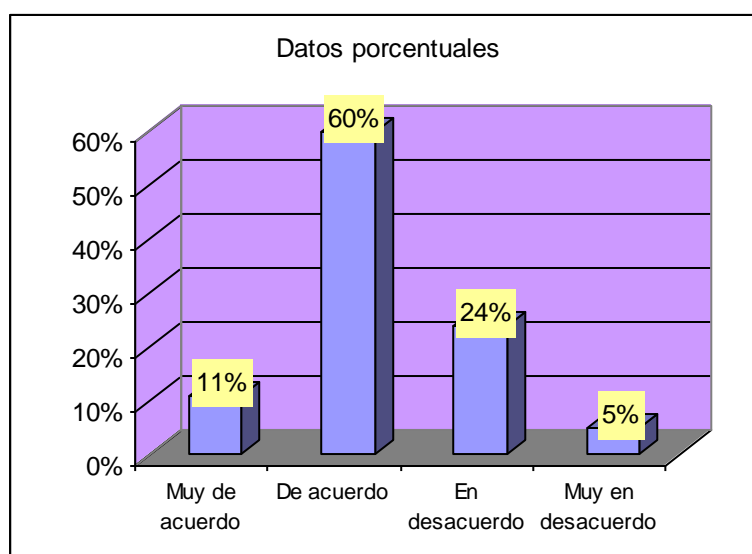
Esto significa que se requiere mejorar la parte de la metodología en los especialistas que tienen a su cargo capacitar a los docentes como parte del programa de mejora de la calidad profesional y metodológica de los profesores de la educación básica en actual servicio. Por ejemplo, la Clase Magistral que es muy común y más utilizado como método de enseñanza no permite que casi la mitad de los encuestados aprenda más. Asimismo, un porcentaje considerable (36.5%) de los docentes considera que los capacitadores no están aplicando de manera óptima el método activo durante las sesiones de capacitación. Contrariamente, hay una mayoría que considera que el control de lecturas, como método de enseñanza, les permite desarrollarse en su formación.

Dimensión N° 02: Técnicas de enseñanza que aplican los capacitadores

Tabla N° 02

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|--|----------------|------------|------------|------------|---------------|------------|-------------------|------------|------------|------------|
| | Muy de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Muy en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 14. El facilitador emplea la Lluvia de Ideas como técnica de enseñanza. | 57 | 17.6 | 201 | 62.2 | 44 | 13.6 | 21 | 6.5 | 323 | 100 |
| 15. La técnica de la Lluvia de Ideas les permite aprender mejor el tema de la sesión de aprendizaje. | 54 | 16.7 | 197 | 61.0 | 63 | 19.5 | 9 | 2.8 | 323 | 100 |
| 16. El capacitador aplica diálogo como técnica en la capacitación. | 42 | 13.0 | 215 | 66.6 | 57 | 17.6 | 9 | 2.8 | 323 | 100 |
| 17. La técnica del diálogo contribuye para que usted aprenda mejor el tema de clase. | 31 | 9.6 | 226 | 70.0 | 56 | 17.3 | 10 | 3.1 | 323 | 100 |
| 18. Utiliza la técnica del debate durante las sesiones de aprendizaje. | 29 | 9.0 | 168 | 52.0 | 109 | 33.7 | 17 | 5.3 | 323 | 100 |
| 19. Con el debate cree que aprende mucho mejor los temas que se tratan. | 28 | 8.7 | 220 | 68.1 | 55 | 17.0 | 20 | 6.2 | 323 | 100 |
| 20. El docente utiliza mapas de algún tipo durante la capacitación. | 30 | 9.3 | 143 | 44.3 | 126 | 39.0 | 24 | 7.4 | 323 | 100 |
| 21. Estos mapas les permite capacitarse mucho mejor. | 41 | 12.7 | 179 | 55.4 | 76 | 23.5 | 27 | 8.4 | 323 | 100 |
| 22. El manejo de contenidos temáticos por parte del capacitador es bueno. | 21 | 6.5 | 185 | 57.3 | 99 | 30.7 | 18 | 5.6 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 37 | 11% | 193 | 60% | 76 | 24% | 17 | 05% | 323 | 100 |

Gráfico N° 02



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias N° 02 evidencian a un 11% y 60% que están muy de acuerdo y de acuerdo respecto a las técnicas de enseñanza que aplican los capacitadores del PRONAFCAP. El 24% y 5% están en desacuerdo y muy en desacuerdo. Si bien una mayoría está conforme con las técnicas que emplean sus capacitadores, una tercera parte no lo está, lo que demuestra que algunos de los capacitadores no está empleando de manera óptima las técnicas de enseñanza durante las sesiones de capacitación al magisterio nacional.

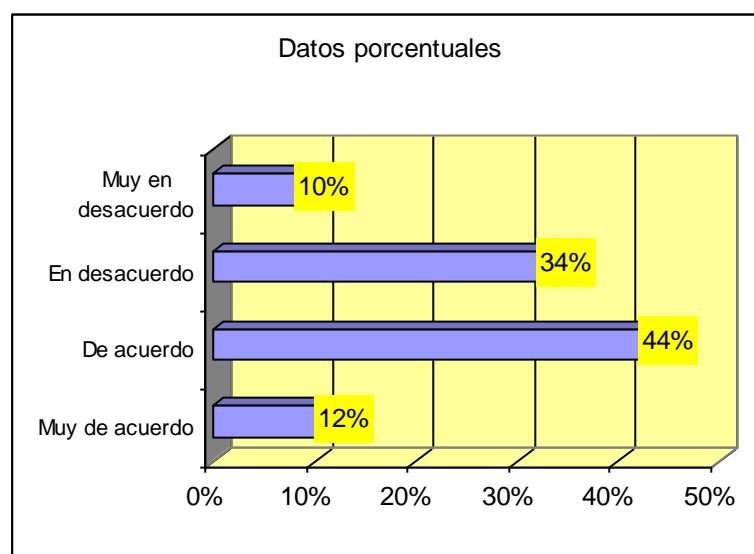
En todo caso, se debiera mejorar el uso de diversas técnicas para revertir esta situación y reducir esa tercera parte de encuestados que está en desacuerdo para obtener buenos resultados en materia de capacitación y formación, sobre todo aquellos indicadores en donde se observa mayor acumulación de datos en los rubros “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”: utilización de la técnica del debate durante las sesiones de aprendizaje, empleo de mapas de algún tipo que sirvan como organizadores gráficos que permitan aprehender los conocimientos, así como el manejo de contenidos temáticos por parte de los capacitadores.

Dimensión N° 03: Materiales didácticos que hacen uso los capacitadores

Tabla N° 03

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|--|----------------|------------|------------|------------|---------------|------------|-------------------|------------|------------|------------|
| | Muy de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Muy en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 23. El capacitador utiliza las láminas como materiales didácticos de enseñanza. | 36 | 11.1 | 84 | 26.0 | 173 | 53.6 | 30 | 9.3 | 323 | 100 |
| 24. Las láminas les permite que usted aprenda mucho mejor. | 26 | 8.0 | 159 | 49.2 | 113 | 35.0 | 25 | 7.7 | 323 | 100 |
| 25. Se utilizan separatas o similares durante la capacitación docente. | 41 | 12.7 | 197 | 61.0 | 72 | 22.3 | 13 | 4.0 | 323 | 100 |
| 26. Estos materiales son adecuados y óptimos para el aprendizaje respectivo. | 24 | 7.4 | 164 | 50.8 | 122 | 37.8 | 13 | 4.0 | 323 | 100 |
| 27. El docente utiliza diapositivas y/o transparencias como materiales didácticos. | 80 | 24.8 | 127 | 39.3 | 75 | 23.2 | 41 | 12.7 | 323 | 100 |
| 28. Estos materiales son efectivos para el logro de los aprendizajes esperados. | 76 | 23.5 | 141 | 43.7 | 71 | 22.0 | 35 | 10.8 | 323 | 100 |
| 29. Hace uso de libros y afines durante la capacitación. | 23 | 7.1 | 119 | 36.8 | 141 | 43.7 | 40 | 12.4 | 323 | 100 |
| 30. Estos materiales son adecuados para que se desarrolle el aprendizaje en ustedes. | 25 | 7.7 | 167 | 51.7 | 91 | 28.2 | 40 | 12.4 | 323 | 100 |
| 31. El facilitador hace uso de materiales novedosos y/u originales en la capacitación. | 31 | 9.6 | 108 | 33.4 | 140 | 43.3 | 44 | 13.6 | 323 | 100 |
| 32. Con estos materiales cree usted que aprende mejor. | 37 | 11.5 | 148 | 45.8 | 91 | 28.2 | 47 | 14.6 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 40 | 12% | 141 | 44% | 109 | 34% | 33 | 10% | 323 | 100 |

Gráfico N° 03



Los materiales didácticos son elementos importantes y necesarios para el logro de los objetivos durante las sesiones de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de capacitar a docentes para que estos puedan volcar sus conocimientos en la formación académica de sus alumnos en la educación básica. En ese sentido, según la investigación, un 12% y 44% están muy de acuerdo y de acuerdo con el empleo de los materiales didácticos por parte de sus docentes capacitadores del PRONAFCAP. El 34% y 10% está en desacuerdo y muy en desacuerdo con este aspecto. En este caso un 44% confirma que sus capacitadores no están haciendo uso óptimo de estos recursos necesarios para el logro de la capacitación docente.

Esto significa que se debe mejorar el empleo de materiales didácticos durante las sesiones capacitadoras al magisterio peruano en cuanto a la utilización de más láminas, novedosas y motivadoras, puesto que casi la mitad de los encuestados creen que con estos recursos aprenden mucho mejor; asimismo se deben emplear materiales bibliográficos, especialmente libros a fin de consolidar mejor el aprendizaje de las diversas materias. También es pertinente que se empleen otros materiales novedosos y/u originales que les permitan mayor aprehensión cognitiva al respecto.

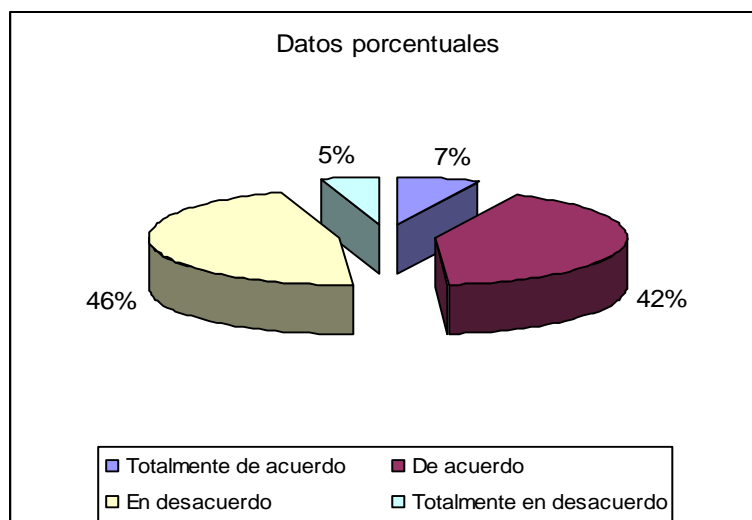
4.1.2 Resultados del instrumento que mide la satisfacción de los docentes capacitados por PRONAFCAP

Dimensión N° 01: Satisfacción sobre los cursos de especialidad

Tabla N° 04

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|--|-------------------|------------|------------|------------|---------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|
| | Total. de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Total. en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 01. Considera como óptima la formación que recibe en el área de Comunicación Integral. | 28 | 8.7 | 210 | 65.0 | 76 | 23.5 | 9 | 2.8 | 323 | 100 |
| 02. La formación que recibe en el área de Comunicación Integral cubre sus expectativas profesionales. | 31 | 9.6 | 182 | 56.3 | 100 | 31.0 | 10 | 3.1 | 323 | 100 |
| 03. Está conforme con la formación que recibe en el área de Matemática. | 25 | 7.7 | 129 | 39.9 | 156 | 48.3 | 13 | 4.0 | 323 | 100 |
| 04. La capacitación que recibe en el área de matemática cubre sus expectativas docentes. | 27 | 8.4 | 132 | 40.9 | 152 | 47.1 | 12 | 3.7 | 323 | 100 |
| 05. Considera como buena la formación que recibe en el área de Personal Social. | 11 | 3.4 | 135 | 41.8 | 161 | 49.8 | 16 | 5.0 | 323 | 100 |
| 06. La formación que recibe en el área de Personal Social cubre sus expectativas profesionales. | 19 | 5.9 | 124 | 38.4 | 166 | 51.4 | 14 | 4.3 | 323 | 100 |
| 07. Usted está conforme con la capacitación que tiene en el área de Ciencia y Ambiente. | 27 | 8.4 | 92 | 28.5 | 186 | 57.6 | 18 | 5.6 | 323 | 100 |
| 08. La capacitación que obtiene en el área de Ciencia y Ambiente cubre sus expectativas profesionales. | 22 | 6.8 | 95 | 29.4 | 181 | 56.0 | 25 | 7.7 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 24 | 07% | 137 | 42% | 147 | 46% | 15 | 05% | 323 | 100 |

Gráfico N° 04



Los resultados de la investigación demuestran un 42% que está de acuerdo y un 7% que está totalmente de acuerdo con la capacitación que vienen recibiendo en cuanto a los cursos de especialidad. No obstante, un 46% está en desacuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo. Significa que el 51% no está satisfecho con la capacitación que vienen recibiendo por parte del PRONAFCAP en lo concerniente a los cursos de especialidad.

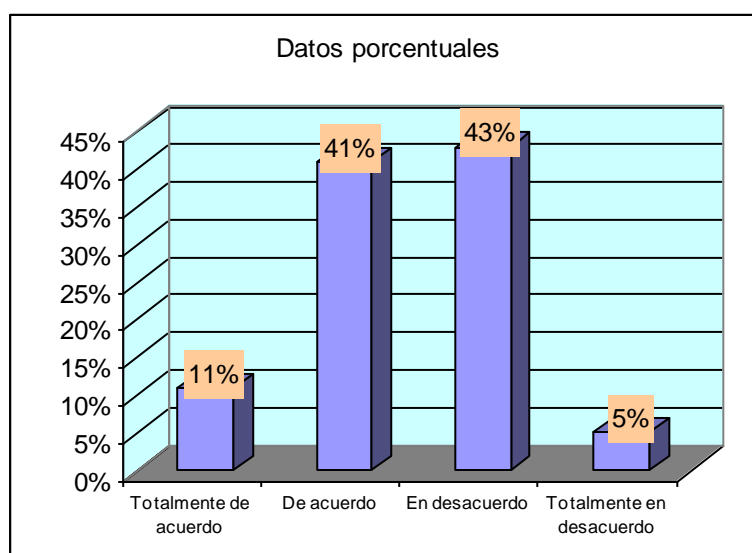
En ese sentido, es posible que existan ciertas debilidades en un sector del personal capacitador que tiene a su cargo los cursos de especialidad. Tal como se puede apreciar en los ítems del 4 al 8 se observa mayor acumulación de datos en los rubros “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, respecto al área de Matemática, cuya capacitación no está cubriendo sus expectativas docentes en los encuestados. Lo mismo está ocurriendo en con la capacitación en el área de Personal Social y Ciencia y Ambiente. En ambos casos hay disconformidad de más de la mitad de los capacitados a través del Programa en mención en convenio con las universidades Nacional Mayor de San Marcos, la Pontificia Universidad Católica, etc.

Dimensión N° 02: Satisfacción sobre los cursos de línea

Tabla N° 05

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|--|-------------------|------------|------------|------------|---------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|
| | Total. de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Total. en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 09. Considera como óptima la formación que recibe en el curso de línea de Comunicación. | 64 | 19.8 | 135 | 41.8 | 112 | 34.7 | 12 | 3.7 | 323 | 100 |
| 10. La formación que recibe en Comunicación Integral cubre sus expectativas profesionales. | 26 | 8.0 | 141 | 43.7 | 143 | 44.6 | 12 | 3.7 | 323 | 100 |
| 11. Cree que es buena la formación que recibe en el curso de línea de Matemática. | 25 | 7.7 | 120 | 37.2 | 159 | 49.2 | 19 | 5.9 | 323 | 100 |
| 12. La capacitación que recibe en la línea de matemática cubre sus expectativas docentes. | 25 | 7.7 | 126 | 39.0 | 151 | 46.7 | 21 | 6.5 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 35 | 11% | 131 | 41% | 141 | 43% | 16 | 05% | 323 | 100 |

Gráfico N° 05



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias N° 05 dan cuenta que un 11% y 41% que están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, sobre la capacitación que reciben en los cursos de línea. Se observa además a un 43% que está en desacuerdo y un 5% que dice estar totalmente en desacuerdo al respecto. Casi la mitad de los encuestados consideran que las capacitaciones en torno a los cursos de línea no les han satisfecho ni cubierto sus expectativas magisteriales.

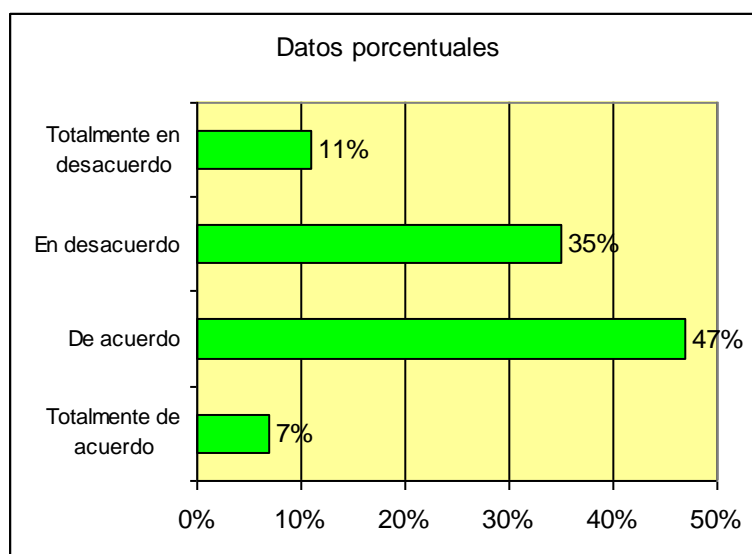
Esto demuestra que es pertinente efectuar mejoras en cuanto a la capacitación del curso de línea de Comunicación y de Matemática que, según la afirmación de los docentes capacitados, no está cubriendo sus expectativas en cuanto a lograr aprendizajes óptimos en ambos cursos de línea que, de hecho, son importantes para que los docentes puedan contribuir a la mejora de la calidad educativa en sus instituciones donde laboral actualmente.

Dimensión N° 03: Satisfacción sobre el dominio del currículo

Tabla N° 06

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|---|-------------------|------------|------------|------------|---------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|
| | Total. de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Total. en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 13. Usted recibe capacitación en lo concerniente a programación curricular. | 9 | 2.8 | 206 | 63.8 | 83 | 25.7 | 25 | 7.7 | 323 | 100 |
| 14. La capacitación que recibe en el componente de programación curricular cubre sus expectativas. | 35 | 10.8 | 169 | 52.3 | 74 | 22.9 | 45 | 13.9 | 323 | 100 |
| 15. Recibe capacitación en cuanto a la ejecución curricular. | 35 | 10.8 | 162 | 50.2 | 81 | 25.1 | 45 | 13.9 | 323 | 100 |
| 16. La capacitación que recibe en lo que respecta a ejecución curricular cubre sus expectativas docentes. | 20 | 6.2 | 160 | 49.5 | 106 | 32.8 | 37 | 11.5 | 323 | 100 |
| 17. Usted recibe capacitación en cuanto a evaluación de los aprendizajes. | 24 | 7.4 | 141 | 43.7 | 126 | 39.0 | 32 | 9.9 | 323 | 100 |
| 18. Las horas destinadas para el desarrollo del DCN son suficientes. | 5 | 1.5 | 66 | 20.4 | 214 | 66.3 | 38 | 11.8 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 21 | 07% | 151 | 47% | 114 | 35% | 37 | 11% | 323 | 100 |

Gráfico N° 06



Según los resultados de la investigación, se evidencia a un 7% y 47% que están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, respecto a la capacitación que vienen recibiendo en cuanto al dominio del currículo; aunque se tiene a un 35% y 11% que no están de acuerdo y que están totalmente en desacuerdo, respectivamente. Si bien un poco más de la mitad de los docentes encuestados muestran su satisfacción, no es menos preocupante que el 46% no lo esté.

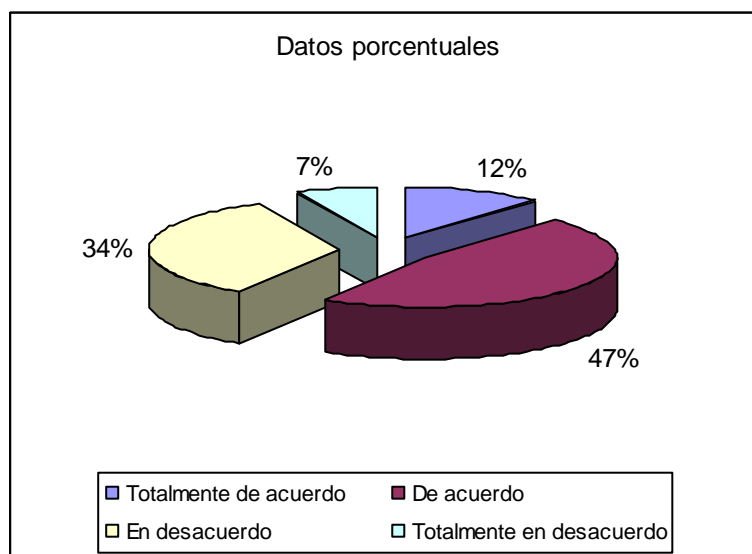
Esto se explica la pertinencia de, por ejemplo, ampliar las horas destinadas para el desarrollo del DCN dado que son insuficientes; asimismo, se ha podido constatar que la capacitación en cuanto a la ejecución curricular no está cubriendo las expectativas para un poco más de la cuarta parte de la muestra de investigación. Se requiere también incidir más en la capacitación respecto a la evaluación de los aprendizajes.

Dimensión N° 04: Satisfacción sobre el seguimiento y monitoreo

Tabla N° 07

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|--|-------------------|------------|------------|------------|---------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|
| | Total. de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Total. en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 19. La capacitación que obtiene en evaluación de aprendizajes cubre sus expectativas profesionales. | 10 | 3.1 | 157 | 48.6 | 119 | 36.8 | 37 | 11.5 | 323 | 100 |
| 20. Usted está satisfecho con el número de visitas que recibe de parte de los capacitadores del PRONAFCAP. | 44 | 13.6 | 179 | 55.4 | 90 | 27.9 | 10 | 3.1 | 323 | 100 |
| 21. Considera como buena la frecuencia de visitas que recibe a los capacitadores. | 49 | 15.2 | 156 | 48.3 | 113 | 35.0 | 5 | 1.5 | 323 | 100 |
| 22. Está conforme con la calidad de monitoreo que recibe de parte de los capacitadores. | 52 | 16.1 | 127 | 39.3 | 113 | 35.0 | 31 | 9.6 | 323 | 100 |
| 23. Considera como buena la calidad de capacitación que le brinda el PRONAFCAP. | 44 | 13.6 | 135 | 41.8 | 112 | 34.7 | 32 | 9.9 | 323 | 100 |
| 24. Usted está satisfecho con el tiempo de duración de las capacitaciones que recibe. | 41 | 12.7 | 151 | 46.7 | 113 | 35.0 | 18 | 5.6 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 40 | 12% | 151 | 47% | 110 | 34% | 22 | 07% | 323 | 100 |

Gráfico N° 07



Con la investigación también se quiso conocer respecto al nivel de satisfacción de los docentes que están siendo capacitados por parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) durante el año 2009 en cuanto al seguimiento y monitoreo; los resultados muestran a un 12% y 47% que están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente sobre la calidad y frecuencia del seguimiento y monitoreo que realizan los mismos capacitadores a las instituciones educativas en donde laboran los docentes capacitados. No obstante, el 34% y el 7% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

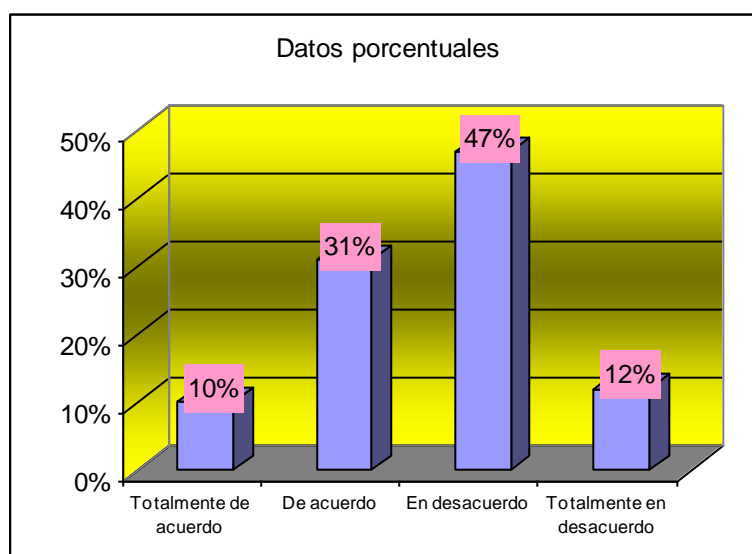
Consecuentemente, es pertinente mejorar la calidad de la capacitación en los puntos referidos a la evaluación de los procesos de aprendizaje, así como mejorar la calidad del monitoreo que brindan los capacitadores. También es pertinente revertir el hecho de que un sector no está conforme con el tiempo de duración de las capacitaciones que recibe y con la calidad de capacitación, propiamente.

Dimensión N° 05: Satisfacción sobre la capacitación virtual

Tabla N° 08

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|---|-------------------|------------|------------|------------|---------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|
| | Total. de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Total. en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 25. Está conforme con la calidad de asesoramiento que recibe de sus capacitadores. | 32 | 9.9 | 109 | 33.7 | 144 | 44.6 | 38 | 11.8 | 323 | 100 |
| 26. Obtiene las herramientas necesarias para capacitarse virtualmente. | 22 | 6.8 | 99 | 30.7 | 154 | 47.7 | 48 | 14.9 | 323 | 100 |
| 27. Las herramientas que obtiene le sirven para mejorar su nivel profesional como docente. | 52 | 16.1 | 106 | 32.8 | 127 | 39.3 | 38 | 11.8 | 323 | 100 |
| 28. Considera como buenos los contenidos temáticos que aparecen en las páginas virtuales de capacitación. | 27 | 8.4 | 101 | 31.3 | 159 | 49.2 | 36 | 11.1 | 323 | 100 |
| 29. Está satisfecho con la frecuencia de uso de la página virtual en su capacitación. | 22 | 6.8 | 103 | 31.9 | 163 | 50.5 | 35 | 10.8 | 323 | 100 |
| 30. Usted está conforme con los métodos y técnicas virtuales de la capacitación. | 29 | 9.0 | 79 | 24.5 | 178 | 55.1 | 37 | 11.5 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 31 | 10% | 99 | 31% | 154 | 47% | 39 | 12% | 323 | 100 |

Gráfico N° 08



Los resultados de la investigación muestran a un 10% y 31% que están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, sobre la capacitación virtual que reciben, complementariamente a las clases que obtienen en las aulas universitarias. Sin embargo, se tiene a un considerable 47% y 12% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, sobre lo señalado.

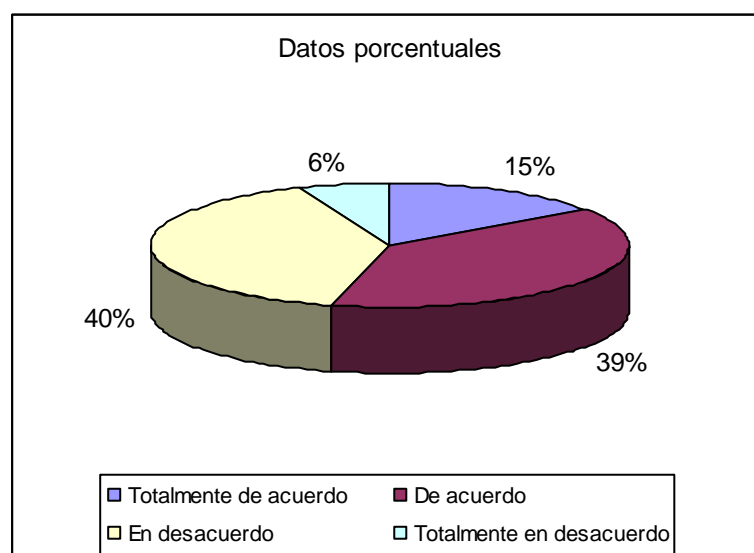
Esto significa que hay docentes que no están satisfechos con la calidad de asesoramiento que reciben de parte de sus capacitadores, así como de las herramientas necesarias que reciben o deben recibir para capacitarse de forma virtual. Hay, asimismo, descontento en cuanto a los contenidos temáticos propios de las clases de enseñanza, la frecuencia de uso de las páginas virtuales y los métodos y técnicas que acompañan a esta metodología moderna de capacitación.

Dimensión N° 06: Opinión valorativa

Tabla N° 09

| ÍTEMS | ESCALA | | | | | | | | Total | |
|---|-------------------|------------|------------|------------|---------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|
| | Total. de acuerdo | | De acuerdo | | En desacuerdo | | Total. en desacuerdo | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 31. Considera que son adecuados los materiales que le brindan en la capacitación virtual. | 21 | 6.5 | 85 | 26.3 | 169 | 52.3 | 48 | 14.9 | 323 | 100 |
| 32. El PRONAFCAP ha mejorado su desempeño docente. | 50 | 15.5 | 120 | 37.2 | 129 | 39.9 | 24 | 7.4 | 323 | 100 |
| 33. Aplica las estrategias aprendidas durante el PRONAFCAP | 63 | 19.5 | 150 | 46.4 | 105 | 32.5 | 5 | 1.5 | 323 | 100 |
| 34. El PRONAFCAP aportará grandes cambios a los problemas de nuestro sistema educativo. | 29 | 9.0 | 140 | 43.3 | 136 | 42.1 | 18 | 5.6 | 323 | 100 |
| 35. Participa de otra capacitación dada por el Ministerio de Educación. | 71 | 22.0 | 133 | 41.2 | 108 | 33.4 | 11 | 3.4 | 323 | 100 |
| Media aritmética | 47 | 15% | 126 | 39% | 129 | 40% | 21 | 06% | 323 | 100 |

Gráfico N° 09



La investigación también se orientó en conocer la opinión valorativa de los encuestados respecto a la capacitación que reciben de parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP). Según los datos que se observan en la tabla de frecuencias N° 09, el 15% y 39% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la capacitación. No obstante, hay un porcentaje de 46 que no lo está.

Esto significa que si bien para una relativa mayoría la capacitación es aceptada, considerándose la oportunidad para ser mejores docentes y contribuir al desarrollo de la calidad de la educación básica, hay un sector que requiere mejorar en la capacitación.

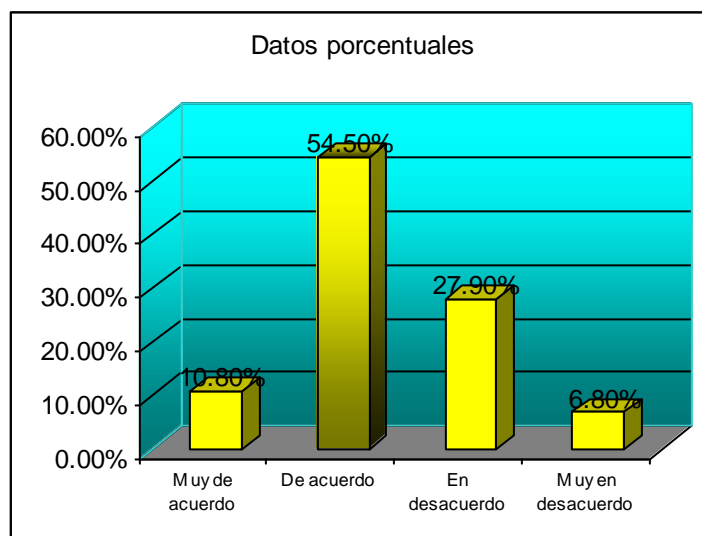
RESULTADOS GENERALES RESPECTO A LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN A CARGO DE PRONAFCAP

Tabla Nº 10

X: Formación y capacitación por PRONAFCAP

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Muy de acuerdo | 35 | 10.8 | 10.8 | 10.8 |
| | De acuerdo | 176 | 54.5 | 54.5 | 65.3 |
| | En desacuerdo | 90 | 27.9 | 27.9 | 93.2 |
| | Muy en desacuerdo | 22 | 6.8 | 6.8 | 100.0 |
| | Total | 323 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico Nº 10



Los resultados globales respecto a la variable de investigación: Formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) evidencian que la mayoría está de acuerdo con dicha capacitación (65.3%), aunque se observa a un 34.7% que no lo está, lo que significa que la tercera parte de los docentes considera que debe mejorarse a fin de lograr una óptima capacitación a los docentes para ejercer la docencia en la educación básica, tanto en primaria como en secundaria.

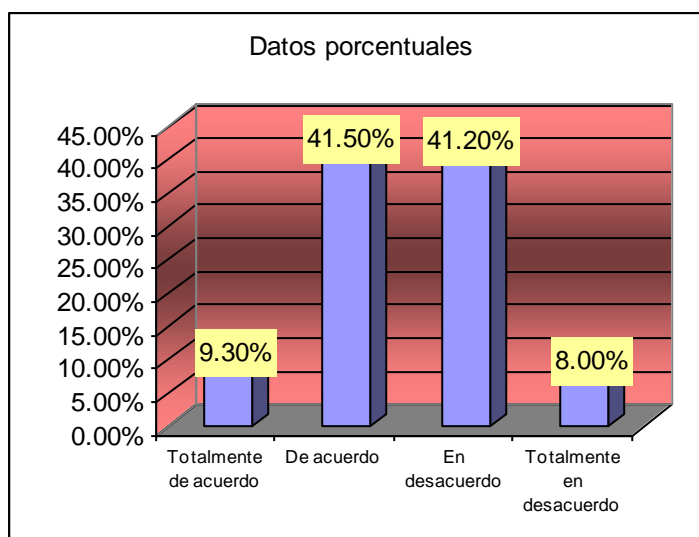
RESULTADOS GENERALES SOBRE LA SATISFACCIÓN RESPECTO A LA CAPACITACIÓN DOCENTE

Tabla N° 11

Y: Satisfacción sobre capacitación docente

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Totalmente de acuerdo | 30 | 9.3 | 9.3 | 9.3 |
| | De acuerdo | 134 | 41.5 | 41.5 | 50.8 |
| | En desacuerdo | 133 | 41.2 | 41.2 | 92.0 |
| | Totalmente en desacuerdo | 26 | 8.0 | 8.0 | 100.0 |
| | Total | 323 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 11



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias N° 11 dan cuenta que un 9.3% y 41.5% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la calidad de la capacitación que reciben por parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) durante el año 2009 como parte de la política de mejoramiento de la calidad educativa a nivel nacional emprendida por el Ministerio de

Educación. Asimismo, un 41.2% y 8% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, sobre el particular.

Esto significa que debe mejorarse la calidad de la capacitación que viene brindando dicho Programa, sobre todo en cuanto a la metodología de los docentes capacitadores, el uso de técnicas, materiales didácticos, etc., a fin de que realmente se contribuya a la formación óptima de los miles de profesores de la educación básica que asisten a dichas capacitaciones que tiene la promoción y el respaldo del Ministerio de Educación, organismo responsable de la calidad educativa a nivel nacional.

4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS

4.2.1 Hipótesis general

H_i: Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2009.

H₀: No existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2009.

Para establecer la relación entre variables y subvariables o dimensiones, se ha hecho uso del coeficiente de Correlación de Pearson, el mismo que mide relaciones lineales de dos o más variables de la naturaleza que se miden en el presente trabajo de investigación.

Correlaciones

| | | X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Y: Satisfacción sobre capacitación docente |
|--|------------------------|---|--|
| X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Correlación de Pearson | 1 | .877(**) |
| | Sig. (bilateral) | | .000 |
| | N | 323 | 323 |
| Y: Satisfacción sobre capacitación docente | Correlación de Pearson | .877(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | |
| | N | 323 | 323 |

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

Los datos obtenidos muestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.877$ (donde $p: < \text{de } 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la satisfacción sobre la capacitación de los docentes durante el año 2009.

Se obtiene una significancia bilateral de 0.000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0.01) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis afirmativa en el sentido siguiente: **“Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2009”**.

4.2.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica N° 01:

H_1 : La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los **cursos de especialidad** que reciben.

H_0 : La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente no se relaciona con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los **cursos de especialidad** que reciben.

Correlaciones

| | | X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Y1: Satisfacción sobre cursos de especialidad |
|---|------------------------|---|---|
| X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Correlación de Pearson | 1 | .829(**) |
| | Sig. (bilateral) | | .000 |
| | N | 323 | 323 |
| Y1: Satisfacción sobre cursos de especialidad | Correlación de Pearson | .829(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | |
| | N | 323 | 323 |

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

Los datos obtenidos en la investigación muestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.829$ (donde $p < 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la primera dimensión: **satisfacción sobre capacitación de los cursos de especialidad**, durante el año 2009.

Se obtiene una significancia bilateral de 0.000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0.01) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la primera hipótesis afirmativa en el sentido siguiente: **“La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los cursos de especialidad que reciben”**.

Hipótesis específica N° 02:

H₂: Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los **cursos de línea** que reciben con el programa.

H₀: No existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los **cursos de línea** que reciben con el programa.

Correlaciones

| | | X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Y2: Satisfacción sobre cursos de línea |
|---|------------------------|---|--|
| X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Correlación de Pearson | 1 | .873(**) |
| | Sig. (bilateral) | | .000 |
| | N | 323 | 323 |
| Y2: Satisfacción sobre cursos de línea | Correlación de Pearson | .873(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | |
| | N | 323 | 323 |

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

Los datos obtenidos en la investigación muestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.873$ (donde $p < 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la primera dimensión: **satisfacción sobre cursos de línea**, durante el año 2009.

Se obtiene una significancia bilateral de 0.000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0.01) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la segunda hipótesis afirmativa en el sentido siguiente: **“Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los cursos de línea que reciben con el programa”.**

Hipótesis específica N° 03:

H₃: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al **dominio del currículo**.

H₀: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente no se relaciona con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al **dominio del currículo**.

Correlaciones

| | | X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Y3: Satisfacción respecto al dominio del currículo |
|--|---|---|--|
| X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N | 1 323 | .859(**) .000 323 |
| Y3: Satisfacción respecto al dominio del currículo | Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N | .859(**) .000 323 | 1 323 |

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

Los datos obtenidos en la investigación muestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.859$ (donde $p: < de 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la primera dimensión: **satisfacción respecto al dominio del currículo**, durante el año 2009.

Se obtiene una significancia bilateral de 0.000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0.01) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la tercera hipótesis afirmativa en el sentido siguiente: **“La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al dominio del currículo”**.

Hipótesis específica N° 04:

H₄: Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al **seguimiento y monitoreo** en la capacitación.

H₀: No existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al **seguimiento y monitoreo** en la capacitación.

Correlaciones

| | | X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Y4: Satisfacción sobre el seguimiento y monitoreo |
|---|------------------------|---|---|
| X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Correlación de Pearson | 1 | .937(**) |
| | Sig. (bilateral) | | .000 |
| | N | 323 | 323 |
| Y4: Satisfacción sobre el seguimiento y monitoreo | Correlación de Pearson | .937(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | |
| | N | 323 | 323 |

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

Los datos obtenidos en la investigación muestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.937$ (donde $p: < de 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la primera dimensión: **satisfacción sobre el seguimiento y monitoreo** por parte de los capacitadores, durante el año 2009.

Se obtiene una significancia bilateral de 0.000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0.01) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la cuarta hipótesis afirmativa en el sentido siguiente: **“Existe relación entre la formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al seguimiento y monitoreo en la capacitación”**.

Hipótesis específica N° 05:

H₅: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la **capacitación virtual** que reciben con el programa.

H₀: La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente no se relaciona con el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la **capacitación virtual** que reciben con el programa.

Correlaciones

| | | X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Y5: Satisfacción sobre capacitación virtual |
|---|------------------------|---|---|
| X: Formación y capacitación por PRONAFCAP | Correlación de Pearson | 1 | .828(**) |
| | Sig. (bilateral) | | .000 |
| | N | 323 | 323 |
| Y5: Satisfacción sobre capacitación virtual | Correlación de Pearson | .828(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | |
| | N | 323 | 323 |

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

Los datos obtenidos en la investigación muestran una relación estadísticamente significativa de $r = 0.828$ (donde $p < 0,01$) y a una probabilidad de certeza del 99%, entre la formación y capacitación por el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) y la primera dimensión: **satisfacción sobre capacitación virtual**, durante el año 2009.

Se obtiene una significancia bilateral de 0.000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0.01) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la quinta hipótesis afirmativa en el sentido siguiente: **“La formación y capacitación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relacionan con el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la capacitación virtual que reciben con el programa”**.

4.3 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación respecto a la primera variable: Formación y capacitación de los docentes, en cuanto a la dimensión: Metodología de trabajo de los capacitadores (Tabla N° 01), el 9% y 60% están muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la metodología que emplean los capacitadores del programa; no obstante, el 27% y 4% señalan estar en desacuerdo y muy en desacuerdo, respectivamente. Si bien una mayoría está conforme con la parte metodológica de la capacitación a los docentes, sin embargo, una tercera parte de los 323 maestros que asisten a capacitarse están en desacuerdo.

La capacitación permanente del docente es importante y necesaria puesto que su misión es formar mentalidades acorde a los tiempos, es decir, los docentes tienen que enseñar de acuerdo al momento en que están viviendo.

Al respecto, según la UNESCO (2001:10), “Las expectativas sobre los docentes son altas. Ellos deben ser expertos en una o más materias específicas, y esto demanda un nivel creciente de calificaciones académicas. Ellos deben actualizar continuamente su pericia y conocimiento, ya que para brindar al mundo de mañana el conocimiento y las competencias de los que dependen tan críticamente el progreso económico y social, las instituciones de educación y los docentes necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado. Además, la pericia de los docentes en una disciplina se debe complementar con la competencia pedagógica, con un foco de atención en la transmisión de una gama de competencias de alto nivel, incluyendo la motivación para aprender, la creatividad y la cooperación”.

Para Beltrán (2003:78) “El docente universitario debe capacitarse para utilizar estrategias metodológicas conducentes a la mejor asimilación de la cultura superior, y a la mayor interacción en el contexto áulico. El profesor debe reflexionar y discernir qué acciones son las más oportunas para cada circunstancia académica concreta, en relación con los objetivos a lograr. Estas acciones, y las actividades consecuentes, implican la adopción de un método, con sus correspondientes procedimientos y técnicas que no constituyen un secreto profesional. Al contrario, el **docente estratégico** participa al estudiante el objetivo a alcanzar y también la selección de procedimientos a implementar, con sus justificaciones de valor, a fin de que progresivamente se vayan formando **aprendices estratégicos**, es decir, alumnos concientes de las operaciones de pensamiento que realizan cuando se disponen a aprender”.

En lo concerniente a la segunda dimensión: Técnicas de enseñanza que aplican los capacitadores, la investigación reporta a un 11% y 60% que están muy de acuerdo y de acuerdo respecto a las técnicas de enseñanza que aplican los capacitadores del PRONAFCAP. El 24% y 5% están en desacuerdo y muy en desacuerdo (Tabla N° 02).

Existen técnicas que permiten fomentar la participación de los estudiantes; otras facilitan la planificación de acciones; y por último, hay técnicas que permiten la organización del trabajo.

Respecto a las técnicas participativas, Bixio (2003: 193) señala que estas técnicas se caracterizan por crear un ambiente de confianza, el que permite a los participantes aportar con facilidad al grupo. Las técnicas participativas también se utilizan como técnicas de animación, al inicio de una jornada de trabajo o para relajar al grupo en determinado momento de la jornada.

En cuanto a la dimensión 03: Materiales didácticos que hacen uso los capacitadores, la investigación demuestra que un 12% y 44% están muy de acuerdo y de acuerdo con el empleo de los materiales didácticos por parte de sus docentes capacitadores del PRONAFCAP. El 34% y 10% está en desacuerdo y muy en desacuerdo con este aspecto. En este caso un 44% confirma que sus capacitadores no están haciendo uso óptimo de estos recursos necesarios para el logro de la capacitación docente (Tabla N° 03).

Según Avanzini (2000:111), “Como podemos resumir que la importancia de los materiales educativos hacen posible la ejercitación del razonamiento y la abstracción para generalizar, favoreciendo la educación de la inteligencia, para la adquisición de conocimientos”.

Para Morais (2001: 78) “Los materiales didácticos, en el proceso de aprendizaje tienen una gran significación no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también desde la visión sociocultural y de los procesos de mediación en el aprendizaje, ellos relacionan contenidos o saberes culturales y cubren una importante función de mediación entre el alumno y el docente”.

En ese sentido, el docente recurre a dichos materiales no sólo en busca de apoyos didácticos a su labor, sino con frecuencia para organizar y dar sentido a su propio plan de actividades teniendo en cuenta el diseño instruccional el cual se encarga de la estructuración y organización de una serie de elementos psicopedagógicos vinculados con los contenidos específicos teniendo como finalidad potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Los resultados del estudio sobre la segunda variable: Satisfacción de los docentes respecto a la capacitación obtenida en el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP), en cuanto a la primera dimensión: Satisfacción sobre los cursos de especialidad arroja que un 42% está de acuerdo y un 7% que está totalmente de acuerdo con la

capacitación que vienen recibiendo en cuanto a los cursos de especialidad. No obstante, un 46% está en desacuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo (Tabla N° 04).

Sobre el nivel de satisfacción sobre los cursos de línea (Tabla N° 05): Un 11% y 41% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, sobre la capacitación que reciben en los cursos de línea. Se observa además a un 43% que está en desacuerdo y un 5% que dice estar totalmente en desacuerdo al respecto. Casi la mitad de los encuestados consideran que las capacitaciones en torno a los cursos de línea no les han satisfecho ni cubierto sus expectativas magisteriales.

Según Adair (1990:139), en este mismo plano, es conveniente tener presente los dos tipos de necesidades a las que deben responder los programas de formación de usuarios: *c) Las necesidades manifiestas*, que son generales, prioritarias, se basan en el sentido común y para ser detectadas no requieren de técnicas tales como encuestas, inventarios, listas verificables o cualquier otra. Se identifican en primer lugar observando y analizando aspectos como: usuarios existentes contra usuarios potenciales, incorporación de nuevos usuarios, modificación o introducción de rutinas, servicios, equipo y ampliación de instalaciones. *b) Las necesidades encubiertas*, por otra parte, son específicas en un determinado nivel funcional y en un grupo específico y requieren para ser identificadas de una investigación minuciosa y sistemática.

En cuanto a la dimensión 02: Satisfacción sobre el dominio del currículo (Tabla N° 06), un 7% y 47% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, respecto a la capacitación que vienen recibiendo en cuanto al dominio del currículo; aunque se tiene a un 35% y 11% que no están de acuerdo y que están totalmente en desacuerdo, respectivamente. Si bien un poco más de la mitad de los docentes encuestados muestran su satisfacción, no es menos preocupante que el 46% no lo esté.

Esto se explica la pertinencia de, por ejemplo, ampliar las horas destinadas para el desarrollo del DCN dado que son insuficientes; asimismo, se ha podido constatar que la capacitación en cuanto a la ejecución curricular no está cubriendo las expectativas para un poco más de la cuarta parte de la muestra de investigación. Se requiere también incidir más en la capacitación respecto a la evaluación de los aprendizajes.

En lo que concierne a la cuarta dimensión: Satisfacción sobre el seguimiento y monitoreo (Tabla N° 07), un 12% y 47% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente sobre la calidad y frecuencia del seguimiento y monitoreo que realizan los mismos capacitadores a las instituciones educativas en donde laboran los docentes capacitados. No obstante, el 34% y el 7% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

En cuanto a la Dimensión N° 05: Satisfacción sobre la capacitación virtual (Tabla N° 08), el 10% y 31% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, sobre la capacitación virtual que reciben, complementariamente a las clases que obtienen en las aulas universitarias. Sin embargo, se tiene a un considerable 47% y 12% que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, sobre lo señalado.

Sobre la dimensión N° 06: Opinión valorativa (Tabla N° 09), el 15% y 39% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la capacitación. No obstante, hay un porcentaje de 46 que no lo está.

Koys y DeCotiis (1991) señalan que estudiar los climas en las organizaciones ha sido difícil debido a que se trata de un fenómeno complejo y con múltiples niveles; sin embargo, se ha producido un avance considerable en cuanto al concepto de clima como constructo (Schneider y Reichers, 1983). Por ejemplo, actualmente la bibliografía existente debate sobre dos tipos de clima: el psicológico y el organizacional. El primero se estudia a nivel individual, mientras que el segundo se estudia a nivel organizacional. Ambos aspectos del clima son considerados fenómenos multidimensionales que describen la naturaleza de las percepciones que los empleados tienen de sus propias experiencias dentro de una organización.

Sobre el particular, Levin (1972), citado por Esteban y Torres, (1996, p. 32), señala: “Para tener un mejor entendimiento de la dinámica de los grupos, es importante considerar la variable: Cohesión, entendida como la suma de fuerzas y para esto es fundamental la influencia que el grupo ejerce sobre sus miembros, y la variable denominada Locomoción grupal que se refiere al movimiento hacia una meta determinada, es decir, la claridad de la meta de un grupo tiene importantes efectos sobre la eficacia de la locomoción grupal”.

4.4 Adopción de resultados

Los resultados de la presente investigación son adoptada por la investigadora por cuanto demuestran, en la realidad, que los docentes están satisfechos, aunque no en su totalidad, de la capacitación que vienen recibiendo de parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP), lo que indica que se requiere mejorar la capacitación en sus diversos aspectos, cursos, etc., a fin de que los docentes puedan desempeñarse de manera óptima en el logro de aprendizajes en sus estudiantes.

En tal sentido, la capacitación asumida por el PRONAFCAP durante el año 2009 debe ser mejorado en los años posteriores, no solamente cualitativamente sino cuantitativamente, es decir, llegar a un mayor número de docentes en los niveles: Inicial, Primaria y Secundaria.

Ahora bien, la presente investigación sirve como un termómetro para que el proceso de capacitación se mejore, sobre la toma de decisiones de resultados empíricos que están demostrando, por un lado la calidad de la capacitación y, de otro lado, el nivel de satisfacción de los docentes que están siendo capacitados en dicho programa.

CONCLUSIONES

01. La investigación efectuada a una muestra de 323 docentes que durante el año 2009 han sido capacitados a cargo del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP), a través de convenios con las universidades Nacional Mayor de San Marcos, Pontificia Católica del Perú, Cayetano Heredia y el Instituto Nacional Pedagógico Monterrico, demuestra que la mayoría de docentes que asistieron a las clases teórico-prácticas y estuvieron sometidos a seguimiento y monitoreo, a la vez que recibieron charlas virtuales, está de acuerdo con dicha capacitación (65.3%); no obstante hay un 34.7% que está en desacuerdo. Si bien la mayoría considera como acertada y adecuada la capacitación que realiza el programa en mención, una tercera parte considera lo contrario. Esto significa que hay un margen que debe ser reducido mediante la mejora de la metodología del docente, la utilización frecuente y óptima de técnicas de enseñanza, así como materiales didácticos que complementen la calidad de la formación y capacitación docente.

02. La investigación también demuestra que la mitad de los docentes (50.8%) están satisfechos con la capacitación y formación adquiridas durante su asistencia al programa de capacitación en las diversas universidades en donde se desarrollaron los temarios de capacitación; no obstante, el 49.2% está en desacuerdo. Esto significa que un sector de la docencia capacitada sostiene que debe mejorarse diversos aspectos propios de la capacitación, por ejemplo la calidad de la enseñanza de cursos de especialidad (Matemática y Comunicación), así como los cursos de línea (Personal Social, Ciencia y Ambiente). De la misma forma, según los docentes no hay un buen nivel de satisfacción en cuanto al dominio del currículo que deben manejar luego de la capacitación, aspecto que se considera de suma importancia en la capacitación docente. Del mismo modo, no hay mayoría de docente satisfechos en cuanto al monitoreo y seguimiento a cada uno de ellos por parte de sus capacitadores, ya en su institución educativa, para observar la aplicación de los conocimientos adquiridos.

03. Con la investigación de campo se establece una relación directa y positiva entre la variable: Formación y capacitación por el PRONAFCAP, y la variable: Satisfacción por la capacitación docente. La relación es significativa a una probabilidad de certeza del 99% y un margen de error del 0.01%, lo que significa que dichos resultados pueden generalizarse a la población docente en Lima Metropolitana. En tal sentido, la mitad de docentes que están satisfechos y la no otra mitad que no lo están, tienen relación con la calidad de la formación y capacitación que brinda el Programa Nacional de Formación y Capacitación, de lo que resulta que es

preciso mejorar algunos aspectos propios de la calidad de capacitación a fin de que sus efectos sean realmente provechosas para la práctica pedagógica y se colme las expectativas que tienen los docentes asistentes a dicho programa.

04. Los resultados de la investigación han demostrado también la existencia de una relación directa y positiva entre la formación y capacitación por parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) durante el año 2009, y la satisfacción de los docentes en cuanto al desarrollo de los cursos de especialidad (Matemática y Comunicación) y los cursos de línea (Personal Social y Ciencia y Ambiente). Esto demuestra que las aproximadamente dos terceras partes de los docentes que están de acuerdo y una tercera parte que no lo está, tienen mucho que ver con la calidad de la formación y capacitación que desarrolla el organismo en mención. No obstante, se requiere mejorar la calidad de la capacitación de los cursos de especialidad y de los cursos de línea a fin de incrementar el porcentaje de docentes que ven cubiertas sus expectativas al respecto.

05. Según la investigación se ha podido determinar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la formación y capacitación por parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) durante el año 2009, con la satisfacción de los docentes respecto al dominio del currículo, seguimiento y monitoreo y la capacitación virtual. Es decir, hay alrededor de la tercera parte de los profesores que afirman estar en desacuerdo con la calidad propiamente de la capacitación en estos tres

aspectos, por lo que es pertinente mejorar la capacitación en cuanto al manejo temático del currículo en educación básica y sus componentes, así como realizar un seguimiento y monitoreo adecuados y, sobre todo, con la aceptación de cada uno de los docentes capacitados. De la misma forma mejorar la metodología de la capacitación virtual que es un complemento importante del programa.

RECOMENDACIONES

01. Se recomienda a quienes dirigen el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) a continuar con las capacitaciones en Lima Metropolitana a través de convenios con universidades e instituciones educativas superiores pero incidiendo en que sus capacitadores mejoren aun más sus metodologías, aplicación de técnicas y estrategias de enseñanza, así como la utilización de materiales didácticos para que la calidad de la formación y la capacitación se evidencie en cada uno de los docentes que asisten a capacitarse.

02. Se sugiere a los capacitadores del PRONAFCAP a elevar la calidad de la capacitación en los cursos de especialidad (Comunicación y Matemática), así como en los cursos de línea a fin de que los capacitados puedan mejorar sus capacidades y habilidades en la práctica pedagógica en la institución educativa en donde actualmente labora y, consecuentemente, beneficiar a los estudiantes, de primaria y secundaria que requieren una mejor calidad educativa para hacer frente a la cada vez más exigente sociedad moderna.

03. Se recomienda a todos los docentes que actualmente se están capacitando y a quienes lo van a hacer en el futuro, a aprovechar a lo máximo la formación y capacitación que se les brinda a fin de mejorar la calidad profesional docente y contribuir al desarrollo de la educación en que estamos empeñados todos los agentes educativos: autoridades, docentes, alumnos y comunidad. Es pertinente que el aprovechamiento al máximo se complemente también con la investigación científica que se puede desarrollar a través de búsqueda de información, artículos científicos, etc., que traten sobre las teorías contemporáneas pedagógicas, estudios sobre indicadores educativos, etc.

04. Se sugiere que se realicen otras investigaciones en la línea de investigación del presente trabajo debido a que existe una veta rica para la labor investigativa y, sobre todo, para construir conocimientos científicos, conformar teorías y enriquecer las existentes con la finalidad de hacer que nuestra educación sea funcional con miras al logro de la formación académica óptima de nuestros educandos a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA

ADAIR, Jhon (1990). El liderazgo basado en la acción. Editorial McGRAW-HILL, México.

ANGELS GARCÍA (2000). Paradigmas y prácticas pedagógicas para el siglo XXI. En: Fórum Internacional de Educación. Derrama Magisterial. 21-26 febrero del 2000, Lima.

ARRUPE, Olga E. (2000). Lenguaje, juego y Aprendizaje escolarizado Primera Parte, (págs. 66-67), editorial Dunken, Buenos Aires.

AVANZINI, Guy. (2000). La Pedagogía de Hoy, Fondo de Cultura Económica, Primera edición en español, México.

ÁVILA ACOSTA, Rubén (2000). Breve diccionario de terminología e indicadores socio educativos, Editorial R. A., Lima.

BADILLOS, R. (2004). Discurso sobre el Constructivismo. Editorial Magisterio. Bogotá.

BARTH, Roland (1990). Improving Schools form Witbin. Jossey - Bass, San Francisco.

BELTRÁN DE VEGA, M. (2003). Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid.

BIXIO, Cecilia (2002). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Homo Sapiens ediciones, Argentina.

BORJA, Mónica. (2005). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. En Revista Eureka. N° 3. Universidad del Norte. España.

http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html

BRASLAVSKY, C. (2002). Teacher education and the demands of curricular change. American Association of Colleges for Teacher Education, New York.

BRASLAVSKY, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación, vol. enero-abril, Madrid, España.

CALDERÓN FRANCO, Martha (2002). Calidad de la Formación Profesional en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad San Cristóbal de Huamanga. Tesis presentada a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

CARRIÓN M., Rolando (2003). Prospectiva, pertinencia y calidad de la educación universitaria. Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Revista Industrial Data, Vol. (6) 1: pp. 103-105, Lima.

CUENCA, Ricardo (2008): Formación docente en el Perú: Una impostergable reforma, una responsabilidad pública. Artículo publicado en el diario Perú 21 en su edición del 23 de marzo, Lima.

CRAWFORD, Fred y MATHEWS, Ryan (2002). El Mito de la excelencia. Ediciones Urano, España.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Educational Policy Analysis Archives, 8(1).

DELGADO SANTA GADEA, Kenneth (2005): Educar desde la crisis. Editorial San Marcos, Lima.

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO, París.

DÍAZ BARRIGA, Frida y otros autores (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Cámara Nacional de Industria, México.

DUIGAN, E. y MACKPERSON, G. (2003). Liderazgo y planeación escolar. Ediciones Populas, Madrid.

ESTEBAN SECARPA, Roque y TORRES QUINTERO, Rafael (1996). Tratado de pedagogía. Editorial INIDE, Lima.

FISCHMAN, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html> Fecha de acceso: 5 de diciembre del 2009.

FOUREZ, Gerard (1998). La Construcción del Conocimiento. Ediciones Científicas. Editorial Narcea S. A. Madrid, España.

FRIEDLANDER, F. y MARGULIES, N. (1969). Multiple impacts of Organizational climate and individual value systems upon Job satisfaction. *Personnel Psychology*, 22, 171-183.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2001). La educación a distancia. Editorial Ariel, México.

GONZAGA MARTÍNEZ, Wilfredo (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

GUÉDEZ, A. (2005). Desempeño profesional del docente de educación comercial en las escuelas técnicas públicas del municipio de Iribarren de Barquisimeto Estado Lara. Tesis para optar el grado de Magíster, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

GRUPO KAIZEN (2006). Implicancias de los principios de la gestión de calidad. Editorial Paraninfo, México.

HARO, J. M. de (2004). ¿Sabe alguien qué es una competencia?: Dirigir Personas, Editorial Interamericana, España.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta edición, editorial McGraw Hill, México.

HERNÁNDEZ R., Ana Cecilia. (1999). Formación pedagógica de los docentes universitarios. Revista Educación, 23(Especial), pp. 91-104.

HUAMÁN COSME, Crisóstomo Marino (2007): "Incidencia de la tecnología educativa constructivista en el desempeño de los agentes educativos de las instituciones educativas estatales del nivel primaria de Lima Metropolitana". Tesis presentada a la Universidad Nacional de Educación para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Lima.

JAMES, L.R. y JONES, A.P. (1974). Organizational climate; A review of theory and research. Psychological Bulletin, 81, 1096-1112.

JAMES.L.R.y SELLS, S.B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. En D. Magnusson (Ed.). Toward a psychology of situations: An interactional perspective. LEA. 275-295.

KOYS, D.J. y DECOSTTIS, T.A. (1991). Inductive Measures of Psychological Climate. *Human Relations*, 44, 3, 265-385.

LOVELACE, Marina (2002). Gestión y organización del Centro Escolar ante los cambios sociales y culturales. En Seminario: "La formación del profesorado en Educación Intercultural". Barcelona.

MARTÍNEZ, Felipe (2003). Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de calidad educativa. En: *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. IPEUNESCO, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007a): Guía para el desarrollo de capacidades. Dirección Nacional de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria. Corporación Gráfica Navarrete S.A., Lima.

MONEREO C. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Grao, Madrid. 2001.

MORAIS GALLEGO, José Pedro (2001). Estudio de las estrategias para el aprendizaje, Ediciones José Pérez Fernández, España.

OCDE (1992). Escuela y calidad de la educación. Editorial Paidós/MEC, Madrid.

OLAZ CAPITÁN, Ángel José (2009). Definición de un modelo de clima laboral basado en la gestión por competencias. Universidad de Murcia, Departamento de Sociología y Política Social, España.

PANSZA G., Margarita; Pérez J., Esther; Morán O., Porfirio. (1997). *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. I. Ediciones Génica, México.

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE (2009). “Mejores maestros, mejores alumnos”. Lineamientos complementarios. Ministerio de Educación, Lima.

RAMÍREZ BACA, María Milagros (2006). “Evaluación integral del desempeño profesional de los docentes de Educación Secundaria de Menores de la UGEL N° 06 de Lima para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y educación”. Tesis presentada a la Universidad Nacional de Educación, Lima.

ROEL PINEDA, Virgilio (1997). La educación peruana de hoy y del futuro. Derrama Magisterial, Lima.

SALAS O'BRIEN, Patricia (2005). Proyecto Educativo Nacional: Construir voluntades para lograr cambios. En Revista “Educación”, Año II, volumen II, N° 3, enero – junio, Lima.

SCHNEIDER, B. y REICHERS, A.E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.

SCHNEIDER, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.

SCHNEIDER, B. y REICHERS, A.E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.

UNESCO (2001). Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Instituto de Estadística de la UNESCO. Ediciones OCDE, Francia.

UNESCO (2005). ¿Cuánto ha progresado el mundo hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos? El imperativo de la calidad. Educación para Todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.

VAILLANT, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos No 31, Diciembre (PREAL).

VAILLANT, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional. Octaedro, Barcelona.

VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo (Chile), 41(2).

ZABALZA, M. A. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Editorial Narcea, Madrid-España.

Páginas electrónicas:

GTD-PREAL (2004). La Formación docente en América Latina Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL. Boletín Mensual, 3. Recuperado de: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=4&Id_Carpeta=146&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesi%F3n%20Docente/146|Bolet%EDn%20virtual

OCDE Schooling for tomorrow: Trends and scenarios. Paris: CERI-OECD. 2005

A N E X O S

Anexo N° 01

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS DIRIGIDO A LOS DOCENTES PARA
CONOCER SOBRE LA CAPACITACIÓN QUE VIENEN RECIBIENDO A CARGO DEL
PRONAFCAP**

.....

ENCUESTA

A continuación se presenta un conjunto de ítems que tiene como propósito determinar la calidad de la capacitación que viene dando el PRONAFCAP a los docentes de las instituciones educativas del Estado

INFORMACIÓN GENERAL:

| | | |
|--------------------|--|--|
| SEXO: | | Puntúe de 1 a 4, sabiendo que: El 1 significa muy de acuerdo El 2 de acuerdo El 3 en desacuerdo El 4 muy en desacuerdo |
| EDAD: | | |
| CONDICIÓN LABORAL: | | |
| ESPECIALIDAD: | | |
| FECHA: | | |

| DIMENSIONES | ÍTEM | VALORACIÓN | | | |
|-------------------------------|--|------------|---|---|---|
| Metodología de trabajo | 1. El capacitador explica de manera adecuada en sus clases de formación docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. El método explicativo les permite entender el tema en su adecuada magnitud. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El profesor brinda clases magistrales en las sesiones de aprendizaje de formación docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El método conocido como Clase Magistral les permite aprender más y mejor el contenido temático. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|---|
| | 5. El docente trata el tema de lo particular a lo general (Inductivo-Deductivo) en sus clases. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. El método Inductivo-Deductivo les permite a ustedes aprender mejor el curso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. El docente promueve el análisis de contenidos temáticos en las clases de capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. El método del análisis de contenido contribuye en el desarrollo de vuestro aprendizaje en los temas dictados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 9. El capacitador fomenta la síntesis de temas que se desarrollan en la capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 10. El capacitador aplica el método activo durante las sesiones de formación docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 11. Este método activo es adecuado para que ustedes puedan capacitarse mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 12. Trabajan ustedes con lecturas diversas como parte de la formación docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 13. El control de lecturas le permite desarrollarse en su formación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Técnicas de enseñanza | 14. El facilitador emplea la Lluvia de Ideas como técnica de enseñanza. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 15. La técnica de la Lluvia de Ideas le permite aprehender bien el tema de la sesión de aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 16. El capacitador aplica diálogo como técnica en la capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 17. La técnica del diálogo contribuye para que usted aprenda mejor el tema de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 18. Utiliza la técnica del debate durante las sesiones de aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 19. Con el debate cree que aprende mucho mejor los temas que se tratan. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|---|
| | 20. El docente utiliza mapas de algún tipo durante la capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 21. Estos mapas les permite capacitarse mucho mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 22. El manejo de contenidos temáticos por parte del capacitador es bueno. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Materiales didácticos | 23. El capacitador utiliza las láminas como materiales didácticos de enseñanza. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 24. Las láminas les permite que usted aprenda mucho mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 25. Se utilizan separatas o similares durante la capacitación docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 26. Estos materiales son adecuados y óptimos para el aprendizaje respectivo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 27. El docente utiliza diapositivas y/o transparencias como materiales didácticos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 28. Estos materiales son efectivos para el logro de los aprendizajes esperados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 29. Hace uso de libros y afines durante la capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 30. Estos materiales son adecuados para que se desarrolle el aprendizaje en ustedes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 31. El facilitador hace uso de materiales novedosos y/u originales en la capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 32. Con estos materiales cree usted que aprende mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA DEMOSTRAR LA
SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES QUE HAN SIDO CAPACITADOS A
CARGO DEL PRONAFCAP

Finalidad:

Estimado docente, la encuesta tiene por finalidad conocer sobre su nivel de satisfacción respecto a los resultados de la capacitación que usted ha recibido de parte del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP); en tal sentido, solicitamos su colaboración respondiendo los ítems del cuestionario adjunto con la veracidad que caracteriza a su persona.

INSTRUCCIONES:

Con la finalidad de que los resultados muestren un alto nivel de confiabilidad, estimado docente, le pedimos su colaboración marcando una alternativa por cada ítem, aquella que considere su posición al respecto. Favor de tener en cuenta el siguiente parámetro:

- 1 = Totalmente de acuerdo
- 2 = De acuerdo
- 3 = En desacuerdo
- 4 = Totalmente en desacuerdo

CUESTIONARIO:

| DIMENSIONES | INDICADORES E ÍTEMS | VALORACIÓN | | | |
|-------------------------------|---|------------|---|---|---|
| Cursos de especialidad | 01. Está de acuerdo con la formación que recibe en el área de Comunicación Integral. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 02. La formación que recibe en esta área cubre sus expectativas profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 03. Está conforme con la formación que recibe en el área de Matemática. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 04. La capacitación que recibe en esta área cubre sus expectativas docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 05. Está de acuerdo con la formación que recibe en el área de Personal Social. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 06. La formación que recibe en esta área cubre sus expectativas profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 07. Usted está conforme con la capacitación que tiene en el área de Ciencia y Ambiente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 08. La capacitación que obtiene en esta área cubre sus expectativas profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cursos de línea | 09. Usted está de acuerdo con la formación que recibe en el curso de línea de Comunicación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 10. La formación que recibe en esta línea cubre sus expectativas profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 11. Está conforme con la formación que recibe en el curso de línea de Matemática. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 12. La capacitación que recibe en esta línea cubre sus expectativas docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dominio del currículo | 13. Usted recibe capacitación en lo concerniente a programación curricular. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 14. La capacitación que recibe en este componente cubre sus expectativas profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 15. Recibe capacitación en cuanto a la ejecución curricular. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 16. La capacitación que recibe en lo que respecta a ejecución curricular cubre sus expectativas docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|---|---|
| | 17. Usted recibe capacitación en cuanto a evaluación de los aprendizajes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 18. La capacitación que obtiene en evaluación de aprendizajes cubre sus expectativas profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Seguimiento y monitoreo | 19. Usted está satisfecho con el número de visitas que recibe de parte de los capacitadores del PRONAFCAP. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 20. Está de acuerdo con la frecuencia de visitas que recibe a los capacitadores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 21. Está conforme con la calidad de monitoreo que recibe de parte de los capacitadores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 22. Está de acuerdo con la calidad de capacitación que le brinda el PRONAFCAP. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 23. Usted está satisfecho con el tiempo de duración de las capacitaciones que recibe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 24. Está conforme con la calidad de asesoramiento que recibe de sus capacitadores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Capacitación virtual | 25. Obtiene las herramientas necesarias para capacitarse virtualmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 26. Las herramientas que obtiene le sirven para mejorar su nivel profesional como docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 27. Está de acuerdo con los contenidos temáticos que aparecen en las páginas virtuales de capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 28. Está satisfecho con la frecuencia de uso de la página virtual en su capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 29. Usted está conforme con los métodos y técnicas virtuales de la capacitación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 30. Considera que está de acuerdo con los materiales que le brindan en la capacitación virtual. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opinión personal | 31. El PRONAFCAP ha mejorado su desempeño docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 32. Aplica las estrategias aprendidas durante la capacitación de PRONAFCAP. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 33. El PRONAFCAP aportará grandes cambios a los problemas de nuestro sistema educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 34. Participará de otra capacitación dada por el Ministerio de Educación. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo N° 03

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008 - II

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES E INDICADORES | POBLACIÓN Y MUESTRA | METODOLOGÍA |
|---|---|--|--|--|--|
| <p>General ¿Qué relación existe entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2008 - II?</p> <p>Específicos a) ¿Cómo se relaciona el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los cursos de especialidad que reciben? b) ¿Qué relación existe entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los cursos de línea que reciben con el programa? c) ¿Cómo se relaciona el Programa Nacional de Formación y Capacitación</p> | <p>General Establecer la relación que existe entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2008 - II.</p> <p>Específicos a) Determinar cómo se relaciona el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los cursos de especialidad que reciben. b) Establecer la relación que hay entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los cursos de línea que reciben con el programa. c) Determinar cómo se relaciona el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en</p> | <p>General Existe relación entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes que son capacitados por dicho programa en Lima Metropolitana en el periodo 2008 - II.</p> <p>Específicas a) El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relaciona con el nivel de satisfacción de los docentes en lo que respecta a los cursos de especialidad que reciben. b) Existe relación entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a los cursos de línea que reciben con el programa. c) El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relaciona con el nivel de satisfacción de los</p> | <p>Variable X: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente <u>Indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Activo • Inductivo • Deductivo • Analítico • Sintético • Lluvia de ideas • Diálogos • Sociodrama • Mapas conceptuales • Láminas • Proyector multimedia • Computadoras • Separatas <p>Variable Y: Nivel de satisfacción de docentes <u>Indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Integral • Lógico-matemática • Personal Social • Ciencia y Ambiente • Comunicación | <p>La población estará conformada por un total de 2000 docentes de las entidades ejecutoras: Instituto Nacional Pedagógico de Monterrico, la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú.</p> <p>El tamaño de muestra es de 323 docentes el mismo que se determina probabilísticamente, con un 95% de confiabilidad.</p> | <p>Método: Descriptivo</p> <p>Diseño: Descriptivo correlacional y asume el siguiente diagrama:</p> <p style="text-align: center;"> $\begin{matrix} & & Ox & & \\ & & & & \\ M & & r & & \\ & & & & \\ & & Oy & & \end{matrix}$ </p> <p>Donde:</p> <p>M es la muestra de investigación,</p> <p>Ox es la variable independiente,</p> <p>Oy es la variable dependiente,</p> <p>r es el grado de relación que existe entre ambas variables.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| <p>Permanente con el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto al dominio del currículo?</p> <p>d) ¿Cuál es la relación que hay entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al seguimiento y monitoreo en la capacitación?</p> <p>e) ¿Qué relación existe entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la capacitación virtual que reciben con el programa?</p> | <p>cuanto al dominio del currículo.</p> <p>d) Establecer la relación que existe entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al seguimiento y monitoreo en la capacitación.</p> <p>e) Determinar qué relación existe entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la capacitación virtual que reciben con el programa.</p> | <p>docentes en cuanto al dominio del currículo.</p> <p>d) Existe relación entre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en lo que concierne al seguimiento y monitoreo en la capacitación.</p> <p>e) El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente se relaciona con el nivel de satisfacción de los docentes cuanto a la capacitación virtual que reciben con el programa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lógico matemática • Programación curricular • Ejecución curricular • Evaluación de los aprendizajes • Número de visitas • Frecuencia de visitas • Calidad del monitoreo • Calidad de capacitación • Tiempo de duración • Asesoramiento • Herramientas • Contenidos • Frecuencia • Métodos y técnicas • Materiales | | |
|--|--|--|---|--|--|