

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
(UNIVERSIDAD PERUANA DECANA DE AMÉRICA)**

**ESCUELA DE POSTGRADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSTGRADO**



**“RESULTADOS DE LA EJECUCIÓN DEL PLANCAD 1999 -2001  
EN LAS ÁREAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE Y  
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS  
CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES DEL CERCADO DE LA  
PROVINCIA DE TRUJILLO”**

**TESIS  
PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Presentado por:

**MG. AURELIO M. ARROYO HUAMANCHUMO**

**LIMA - PERÚ**

2007

## DEDICATORIA

A nuestro Padre Celestial quien con su infinita misericordia me ha vuelto a la vida.

Con eterna gratitud a mis padres: Luzmila y José Mercedes.

A mi esposa Cira Reynalda, a mis hijos y nietos con amor y especial cariño.

## SUMARIO

	Pág.
<b>RESUMEN</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	ii
<b>INTRODUCCIÓN</b>	iii
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	
1. Formulación del Problema	1
2. Objetivos	9
3. Justificación	9
4. Alcances y Limitaciones	11
5. Formulación de la Hipótesis	12
6. Identificación y Clasificación de las Variables.	14
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	
1. Antecedentes de la Investigación	16
2. Bases Teóricas	20
2.1 Capacitación Docente	20
2.1.1 Cambios Educativos en el Perú del siglo XX	20
2.1.2 Concepción de Capacitación	25
2.1.3 La Formación Docente: Inicial y en Servicio	26
2.1.4 El Plan Nacional de Capacitación Docente	33
2.1.5 Desempeño Técnico Pedagógico del Docente	39
2.1.6 La Nueva Propuesta Pedagógica	44
2.2 Calidad de la Educación	84
2.2.1 Reformas Educativas y Calidad de la Educación en América Latina	84
2.2.2 Planteamientos Teóricos sobre Calidad de la Educación	87
3. Definición de Términos	108
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1. Operacionalización de las Variables	111
2. Tipificación de la Investigación	112

3. Estrategia para la Prueba de Hipótesis	112
4. Población y Muestra	113
5. Instrumentos de Recolección de Datos	120

## **CAPÍTULO VI. PROCESO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

1. Presentación y análisis de los datos	122
2. Proceso de Confirmación de Hipótesis	144
3. Discusión de los resultados	149

## **CONCLUSIONES**

## **RECOMENDACIONES**

## **PROPUESTA**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **ANEXOS**

## RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito dar a conocer si el Plan Nacional de Capacitación Docente, dado a los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la Provincia de Trujillo, durante los años de 1999 - 2001, ha contribuido a mejorar el desempeño docente y el rendimiento académico de los educandos de dichos centros educativos.

La muestra de estudio, estuvo conformada por 118 docentes de educación primaria y 142 docentes de educación secundaria; asimismo por 770 alumnos del 4º grado de educación primaria y 455 alumnos del 4º grado de educación secundaria.

Como instrumentos de investigación se administró una encuesta y una prueba a los docentes sobre conocimientos del Nuevo Enfoque Pedagógico para su desempeño profesional. Asimismo se aplicó a los alumnos del 4º grado de educación primaria, una prueba del área personal social y otra de ciencia y ambiente; a los alumnos del 4º grado de educación secundaria se les aplicó una prueba de psicología y otra de biología.

Los resultados nos dan a conocer que la capacitación recibida por los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la Provincia de Trujillo, no han tenido el éxito esperado en el mejoramiento de la calidad del rendimiento académico; como lo revela: a) El poco conocimiento de los docentes de los planteamientos teóricos y metodológicos que propugna y sustenta El Nuevo Enfoque Pedagógico, b) Diversidad de entes ejecutores con lenguajes diferentes, c) Práctica educativa con duda, improvisación y desgano.

Todo ello se manifiesta en los bajos calificativos de los educandos del 4º grado de educación primaria y secundaria en las áreas básicas de su formación académica como son: Personal Social, Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología.

## ABSTRACT

The present investigation has as purpose to give to know yes the National Plan of Educational Training, given to the professors of primary and secondary education of the state educational centers of the fence of Trujillo's County, during the years of 1999 - 2001, it has contributed to improve the educational acting and the academic yield of the students of this educational centers.

The study sample, it was conformed by 118 educational of primary education and 142 educational of secondary education; likewise for 770 students of the 4<sup>º</sup> grade of primary education and 455 students of the 4<sup>º</sup> grade of secondary education.

As investigation instruments is administer a survey and a test to the educational ones on knowledge of the New Pedagogic Focus for their professional acting. Likewise you applies to the students of the 4<sup>º</sup> grade of primary education, a test of the social personal area and another of science and atmosphere; to the students of the 4<sup>º</sup> grade of secondary education they are applied a psychology test and another of biology.

The results give us to know that the training received by the educational of primary and secondary education of the state educational centers of the fence of Trujillo's County, has not had the success waited in the improvement of the quality of the academic yield; as reveals it: a) The little knowledge of the educational ones of the theoretical and methodological positions that propose and it sustains The New Pedagogic Focus, b) Diversity of entities executioners with different languages, c) educational Practice with doubt, improvisation and reluctance.

Everything is manifested it in the qualifying first floor of the student's of the 4<sup>º</sup> grade of primary and secondary education in the basic areas of their academic formation as they are: Social Personality, Science, Tecnology and Atmosphere; Psychology and Biology.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo dar a conocer si la capacitación dada por PLANCAD a los profesores de educación primaria y secundaria, ha permitido mejorar su desempeño profesional y el rendimiento académico de los educandos de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo. Consta de cuatro capítulos debidamente secuenciados:

El Capítulo I, contiene el Planteamiento de Estudio, en él se encuentra la formulación del problema, los objetivos, la justificación, alcances y limitaciones, las hipótesis, la identificación y clasificación de las variables.

El Capítulo II, está referido al Marco Teórico, contiene los antecedentes de la investigación, las bases teóricas que sustentan y guían el problema e hipótesis formulados, referidos a la capacitación docente, calidad de la educación y definición de términos.

El Capítulo III, está referido a la Metodología de la Investigación, en él se consigna la operacionalización de las variables, tipificación de la investigación, la estrategia para la prueba de hipótesis, la población y muestra y los instrumentos de recolección de datos.

El Capítulo IV, corresponde al Proceso de Contrastación de Hipótesis, el cual comprende la presentación y análisis de los datos, proceso de confirmación de las hipótesis y la discusión de los resultados acerca de la capacitación dada por PLANCAD a los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo para mejorar el desempeño docente y el rendimiento académico de los educandos.

De otro lado, dejamos constancia de nuestro agradecimiento a los directores, docentes y alumnos de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, por haber hecho posible la realización de la presente investigación; a los docentes del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes con su cátedra reflexiva y diáfana han permitido alcanzar mi más caro ideal, en la senda de mi superación profesional; al Dr. Elías Mejía Mejía, que con desprendimiento y amicalidad inició el asesoramiento de la presente

investigación; a la Dra. Edith Reyes de Rojas mi más profundo agradecimiento por su calidad humana y profesional con que acogió mi asesoría e hizo posible la culminación de la presente investigación.

Los aportes de la presente investigación están dirigidos a abrir el camino a nuevas y cada vez más acuciosas investigaciones, que permitan una eficiente capacitación docente, que contribuya de verdad al logro de una educación de calidad.

Esperando que la presente investigación cuente con los requisitos académicos necesarios, dejo al justo y elevado criterio del jurado, la evaluación de esta Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación, en la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Decana de América.

Mg. Aurelio M. Arroyo Huamanchumo

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

### 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

#### 1.1 PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La educación peruana, en el acontecer de nuestra vida republicana ha experimentado una serie de cambios y modificaciones, las cuales se han realizado sin tener en cuenta las necesidades sociales del país, y más aún alejados de los avances científicos, tecnológicos y culturales que le ha tocado vivir a la humanidad en cada etapa de su desarrollo histórico. Es así que en nuestro sistema educativo se han realizado varias reformulaciones, pero que sólo han sido meros cambios superficiales, sin llegar a alcanzar los fines propuestos por la educación.

Al respecto Juan José Vega (1979), nos hacía ver que hubo más de quince reformas educativas en el siglo XX, pero que no han sido tales, ya que han tenido el carácter de fallidas. Es decir que no han respondido a los requerimientos de las necesidades de la sociedad; por consiguiente estuvieron de espaldas a nuestra realidad nacional, haciendo que el Sistema Educativo Peruano sea dependiente de políticas y modelos educativos foráneos.

Verónica Rojas C. (1996), al tratar sobre políticas educativas, afirma que el Sistema Educativo Peruano ha sido modificado hasta en trece oportunidades por igual número de leyes generales. En los últimos 16 años el Perú ha tenido 19 Ministros de Educación, correspondiendo 10 de ellos al gobierno de Alberto Fujimori, siete en su primera administración y tres en su segunda administración, lo que ha originado falta de continuidad, afectando la calidad de la enseñanza.

Augusto Salazar Bondy (citado por Emilio Barrantes. 1999), nos dice que toda reflexión que tenga como tema los problemas de la educación, desemboca inevitablemente en el planteamiento de problemas sociales. Cuando la educación de un país entra en crisis, cuando la conciencia nacional pone en tela de juicio los sistemas y las orientaciones de la enseñanza, lo que entra en crisis realmente es

la organización social, la estructura de la vida colectiva, pues la educación es el reflejo fiel de la sociedad.

Manifiesta que nuestra educación está en crisis porque el Perú está en crisis desde hace mucho tiempo atrás. La solución del problema educacional peruano no podrá pues surgir de simples cambios en la escuela nacional, la solución tiene que venir del país como un todo; será la consecuencia de una honda transformación de la actitud de los peruanos ante su realidad, será una tarea histórica. La acción educativa aislada, sean cuales fueren sus planes y sus propósitos, caerá en el vacío, debemos saber desde el principio que no podremos abordarla realísticamente, mientras no auscultemos la vida nacional; pues en ella debemos encontrar las únicas respuestas posibles a nuestros problemas.

Esto nos hace ver que el gran defecto de todas las políticas educativas que se han puesto en práctica en el país, siempre han sido ideadas, elaboradas y aplicadas sin tener en cuenta los problemas reales de la sociedad peruana; sino más bien han obedecido a los intereses de los grupos de poder, tanto internos como externos. Razón por la que no se ha tomado en cuenta la opinión de la sociedad civil, ni a los demás agentes de la educación; haciendo que la educación peruana presente un panorama crítico tanto cuantitativa como cualitativamente, lo que nos ha llevado a mantenernos como país dependiente y subdesarrollado.

Durante las dos últimas décadas se han producido cambios en los sistemas educativos a nivel mundial y latinoamericano como consecuencias del surgimiento del modelo económico neoliberal. Tal es el caso de nuestro país, que en la última década, al adoptar dicho modelo económico, ha tenido que adaptar sus políticas educativas de acuerdo a esta nueva concepción. Es así como a partir de 1994, el Sector Educación hace una nueva propuesta para mejorar la calidad y la estructura del Sistema Educativo Nacional. Para ello, el Ministerio de Educación dicta un conjunto de normas tendientes a la ejecución de una nueva propuesta educativa, llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, basado en el Constructivismo Pedagógico, y lo denomina Reforma de la Educación.

La nueva propuesta educativa orienta sus planteamientos hacia la calidad de la educación y considera dentro de su estructura la universalización de la educación inicial y su articulación con la educación primaria y ésta con la educación secundaria. Basa la calidad de la educación en el aprender haciendo, donde el educando construye sus propios aprendizajes, que le permita convivir adecuadamente en su realidad social circundante. Considera al docente como el facilitador y orientador de dichos aprendizajes, cuyo fin fundamental es el desarrollo integral del educando.

Para poner en práctica dicha propuesta el Ministerio de Educación a través del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), desarrolla el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), a nivel educación inicial, primaria y secundaria, el Plan Nacional de Capacitación en la Gestión de la Educación (PLANGED), dirigida a los directores de educación primaria y secundaria; así como proyecto EDURED e INFOESCUELA. Todos estos procesos de cambio se visualizan en la implementación y ejecución del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) hoy (PEI) Plan Educativo Institucional, plantea la participación de todos los agentes educativos en la planeación, implementación y ejecución en la gestión administrativa como en la gestión pedagógica de los centros educativos estatales.

En la ejecución de esta nueva propuesta educativa no se ha tenido en cuenta un diagnóstico real de la situación social del país. Dicho cambio no obedece a un Plan de Desarrollo Nacional, no existe una Ley General que la sustente, por lo tanto no existe un Proyecto Educativo Nacional, que sirva de base para orientar la gestión educativa, lo que se evidencia en la falta de soportes epistemológicos de la concepción educativa. Esto no sucedió con la reforma educativa que se aplicó en el Gobierno del General Velasco, que definió por primera vez las características actuales del país, haciéndonos ver que la raíz estructural de sus problemas fundamentales, está en su doble condición de país subdesarrollado y dependiente, lo cual se hace evidente en los profundos desequilibrios de la sociedad peruana. El Gobierno de Velasco sostuvo, que en países como el Perú, el desarrollo consiste en un proceso de transformaciones profundas en las bases de la relación del poder económico, político y social.

El profesor Kenneth Delgado afirmaba: “Cualquiera puede comprobar que no hubo ninguna reforma educativa de verdad hasta 1972”, y agrega: “Por primera vez en la historia del país se propone un cambio en el sistema educativo, en la medida en que era indispensable también un cambio en su conjunto...La reforma de 1972 fue, además, la primera que abordó el problema educativo como una cuestión política y económico-social. La reforma de 1972 fue la única que se preocupó por la educación más allá de las aulas y los centros educativos”. (Citado por Barrantes, 1989; p. 96-97).

Según el Ministerio de Educación (1968-1970). Los problemas educativos que se encontraron fueron los siguientes:

- a. Analfabetismo creciente.
- b. Desatención de los grupos sociales marginados.
- c. Metodología centrada en el profesor.
- d. Los contenidos que se trabajan en su mayor parte están disociados de la experiencia del alumno y de las realidades sociales.
- e. Educación para el servicio de una minoría.
- f. Desconexión de la realidad.
- g. Falta de sentido peruanista.
- h. Intelectualismo, memorismo, tendencia academizante.
- i. Inadecuada formación y selección de magisterio.
- j. Distorsión administrativa y financiera.

Esta situación fue la que llevó al gobierno de Velasco a la urgente necesidad de reformar integralmente la educación peruana, cuyos fines primordiales fueron:

1. Educación para el trabajo y el desarrollo.
  2. Educación para la transformación estructural de la sociedad.
  3. Educación para la autoafirmación y la independencia de la nación peruana.
- (Informe General de la Reforma Educativa, 1968).

Luis Jaime Cisneros comenta: Mucha gente honesta y especializada en la materia, trabajó en la reforma educativa, el esfuerzo más incomprendido y más torpemente combatido de los últimos años. Muchos equivocaron fines y métodos. Los parlamentarios y no los políticos han preferido el torpe triunfo de sus pasiones y de sus inquisiciones, y han persistido así en el afán de que la educación no

progrese en el país. No progresará por más escuelas que se construyan. Progresará cuando la concepción pedagógica se modifique, cuando seamos capaces de preguntarnos qué modelo de sociedad queremos crear y qué tipo de ciudadanos vamos a preparar para esa sociedad". (Citado por Barrantes; 1989)

Al implementarse y poner en ejecución El Plan Nacional de Capacitación Docente, dirigido a mejorar la calidad de nuestro Sistema Educativo Nacional, encontramos que esta se lleva en forma poco seria y superficial; pues la capacitación recibida por los capacitadores para poner en práctica los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico, son insuficientes y poco sólidos .

· Al respecto Claudia Pignol (1994), que formó parte del equipo que elaboró la propuesta de articulación entre la educación inicial y la educación primaria, afirma que la capacitación nace con limitaciones del tiempo (dos semanas) y de materiales educativos (módulos pedagógicos) por lo tanto no hay estrategia de actualización e implementación, ni estrategia de seguimiento.

Ello queda evidenciado en la capacitación que actualmente viene realizando el Ministerio de Educación, en donde los entes ejecutores participantes, en un primer momento estuvieron conformados por universidades nacionales, institutos pedagógicos y organizaciones no gubernamentales (ONG). En la actualidad se ha dado prioridad a los institutos pedagógicos privados, ONG y universidades particulares, dejando al margen a las universidades nacionales, por ser elementos críticos de las irregularidades y defectos que se vienen dando en la capacitación del nuevo enfoque educativo. Sin embargo, lo más notorio del problema, es que cada ente ejecutor contrata a los docentes provenientes de las diversas instituciones educativas, quienes con una mínima o sin ninguna capacitación enfrentan la difusión de la nueva propuesta educativa; más aún cada ente ejecutor habla su propio lenguaje de allí que el docente capacitado al planificar, implementar y ejecutar la nueva propuesta educativa, lo haga en forma superficial, poco seria; creando confusión y desaliento; haciendo que su práctica educativa sea contradictoria e insuficiente.

Juan Rivera Palomino, (2000) opina: “Es importante comunicar al magisterio nacional que en el Perú no se está realizando una reforma educativa global, total del tipo sociopolítico, sino un conjunto de cambios técnico pedagógicos de tipo curricular, metodológico, evaluativo y de organización y gestión educativos.

El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) no es ejecutado directamente por el Ministerio de Educación sino por medio de los denominados entes ejecutores, los cuales capacitan, según su propia visión y entender, el llamado Nuevo Enfoque Pedagógico. No coordinan entre ellos, en lo más mínimo lo que piensan hacer en las acciones de capacitación docente. Esta excesiva libertad concedida por el Ministerio de Educación está llevando a que en la práctica, el magisterio reproduzca esta diversidad de versiones generando en su práctica confusión, incompreensión, disconformidad y rechazo”.

Según el Ministerio de Educación (1996) PLANCAD prioriza al inicio de su ejecución la atención de los docentes de los primeros grados, porque es allí donde el problema de la calidad de la educación se refleja más. En 1995 se ejecutó un plan piloto con la participación de veintidós instituciones educativas que calificaron como entes ejecutores atendiendo a 4 648 docentes del primer grado en diferentes lugares de nuestro país, fruto de esa experiencia es la generalización de la estrategia de capacitación docente, a cargo de instituciones de prestigio que el Ministerio de Educación propicia.

A ello se suma la contraposición de normas, pues coexisten normas antiguas con algunas nuevas. Además la falta de coordinación entre los mandos superiores e intermedios, traban la ejecución y administración educativa. Esto nos hace ver que dicha propuesta educativa no responde a un enfoque teórico conceptual determinado, a objetivos comunes, no tiene un perfil definido del educando que quiere lograr; los procesos de diversificación curricular en inicial, primaria y secundaria no están definidos con claridad lo que dificulta su concreción, hay carencia de un sistema de evaluación permanente, que permita asumir indicadores de logro por cada nivel educativo. Tal es el caso de PLANGED que orienta a los directores de los C.E. ha elaborar sus propias propuestas de

evaluación, en tanto que PLANCAD, da normas específicas para la evaluación de inicial, primaria y secundaria.

Esta situación es una realidad que se vive en nuestros días, la capacitación de PLANCAD, no a tomado en cuenta las limitaciones e intereses del docente, más aún deja de lado sus propias experiencias e ignora además la real situación social del educando.

Mariella Anicama; (1998) afirma: “Los objetivos son buenos pero lo que falta es más preparación en la plana docente. Esto es fundamental para que haya un buen cambio. Son muchas las inquietudes de los maestros, todos sin embargo, coinciden en señalar que se hace necesario una capacitación docente, participación en la elaboración de las propuestas de cambio, mejoramiento de la situación económica del maestro así como una filosofía que oriente al educando para ser ciudadanos solidarios y democráticos”.

Esto queda demostrado en la capacitación dada a los docentes donde no se toma en cuenta, el adecuado conocimiento del desarrollo humano del educando, la visualización crítica y reflexiva de la psicología del aprendizaje, el uso adecuado de los métodos y técnicas de enseñanza; así como la forma de establecer una relación democrática y participativa entre el centro educativo y el hogar, que permita de verdad la formación integral del educando.

El problema se agudiza como consecuencia de la aplicación, por parte del gobierno, de los programas de ajuste y de estabilización. Este conjunto de medidas, bajo la orientación del modelo neoliberal, ha generado un alto costo social, sobretodo por las altas tasas de desempleo y subempleo, aumentando los índices de pobreza y extrema pobreza. Esto ha dado origen a que los niveles de desnutrición, los problemas de salud y mortalidad aumenten significativamente en la población de bajos recursos económicos. Al respecto el Consejo Transitorio de Administración Regional La Libertad, nos da a conocer que el 45% de los hogares en La Libertad se encuentran en extrema pobreza y el 47% de niños padece de desnutrición crónica. La Industria-Trujillo (1999).

A la fecha se desconocen estudios de investigación sobre la aplicación del Plan Nacional de Capacitación Docente en los centros educativos estatales que sirvan de base para garantizar la eficacia y la calidad de los nuevos cambios educativos iniciados en 1994 a la fecha; ya que consideramos que el problema educativo peruano pasa por asuntos de orden ideológico, de política educativa, de currícula y metodología.

## 1.2 ENUNCIADO DEL PROBLEMA

Tomando en cuenta la realidad, materia de estudio, nos planteamos el reto de realizar un diagnóstico lo más exhaustivamente posible, que nos permita detectar los logros y dificultades que se han registrado en la capacitación dada por PLANCAD en los años 1999 al 2001, a los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, en el marco de la ejecución del Nuevo Enfoque Pedagógico, y como dicha capacitación ha repercutido en el rendimiento académico de los educandos.

### **A. PROBLEMA GENERAL:**

¿Cuáles son los resultados encontrados posteriormente a la ejecución de la capacitación dada por PLANCAD, en los años de 1999 - 2001, en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo?

### **B. PROBLEMAS ESPECÍFICOS:**

- 1.- ¿En qué medida los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD, en los años de 1999 - 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, revelan que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, han mejorado su capacitación docente?
  
- 2.- ¿En qué medida los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD, a los profesores de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo en los años de 1999 al 2001 nos revelan,

cuál ha sido el nivel de rendimiento académico alcanzado por los alumnos del 4º grado de educación primaria y secundaria en las áreas básicas de: Personal Social; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología?

## **2. OBJETIVOS**

La presente investigación tiene como objetivos básicos:

- a. Indagar si la capacitación recibida por los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico ha permitido mejorar su desempeño docente.
- b. Averiguar cuál ha sido el nivel de conocimiento que tenían los capacitadores del PLANCAD, acerca de los planteamientos teóricos, metodológicos y prácticos del Nuevo Enfoque Pedagógico.
- c. Determinar si los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, han aplicado en su práctica diaria los planteamientos metodológicos - didácticos del Nuevo Enfoque Pedagógico.
- d. Comprobar el nivel de rendimiento académico logrado por los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo en las áreas básicas de su formación académica.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación tiene como fin, dar a conocer si la aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico, ha logrado el cambio que necesita nuestro Sistema Educativo Nacional, o si únicamente ha sido una innovación superficial como los que se han dado a lo largo de nuestra vida republicana; exceptuando la de 1972, durante el Gobierno del General Juan Velasco Alvarado.

Para ello se toma en cuenta la capacitación dada por PLANCAD a los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo; haciendo hincapié en los resultados obtenidos en la aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico, tanto en el desempeño de los docentes como en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo se orienta hacia una actitud crítica y reflexiva para tomar conciencia como agentes directamente involucrados en la práctica educativa.

Al respecto el Dr. José Mendo Romero (2006), nos dice que el denominado constructivismo pedagógico aplicado en nuestro país, así como también en otros países, ha sido una copia fiel, mecánica y repetitiva de lo que otros han creado y por eso se ha convertido en una caricatura muy alejada de una práctica educativa auténtica.

El Dr. Emilio Barrantes (1966), manifiesta que la escuela es el instrumento del que se vale la sociedad para perdurar su personalidad histórica, siendo el más poderoso elemento para promover el adelanto social, lo cual es imposible sin una obra educativa que prepare a los hombres para que acepten con agrado los bienes que se le dedica. Considera que el perfeccionamiento profesional del docente no debe carecer de los medios para llevarlo a la práctica, es preciso entonces que se ponga al alcance de los maestros la información adecuada de los avances que sobre educación se logran en el mundo, para mantener vivo el interés en el mejor desarrollo de su práctica educativa.

Es nuestra aspiración saber si PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente) ha logrado que los docentes capacitados pongan en evidencia al ejecutar su práctica diaria, los planteamientos teóricos y metodológicos de la Nueva Propuesta Educativa, dirigidos a mejorar la calidad del Sistema Educativo Peruano.

Como educadores tenemos la obligación de estar informados de la efectividad o inefectividad de la aplicación de las propuestas educativas que tengan como campo de acción nuestro sistema educativo; debido a que todo cambio o transformación trae como consecuencia duda, rechazo o aceptación. Es decir que nos lleve hacia una reflexión crítica, que nos permita plantearnos adecuadas alternativas de solución a las necesidades reales de la sociedad.

## **4. ALCANCES Y LIMITACIONES**

**4.1. Alcances** La presente investigación tiene como finalidad lo siguiente:

- a) Brindar información objetiva acerca de la capacitación recibida por los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico dado por el Plan Nacional de Capacitación Docente, en el marco de mejorar la calidad de la educación en el Sistema Educativo Peruano.
- b) Dar a conocer los resultados obtenidos acerca del nivel de conocimiento de los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, en la ejecución del Nuevo Enfoque Pedagógico.
- c) Demostrar si la capacitación brindada por los entes ejecutores ha tenido la eficacia suficiente para que los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, hagan suyo en su práctica diaria planteamientos de la Nueva Propuesta Pedagógica.
- d) Dar a conocer si la capacitación recibida en PLANCAD por los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, ha permitido cambiar la actitud de los docentes en el desarrollo de la acción educativa, dejando de lado al paradigma tradicional para involucrarse crítica y reflexivamente en el paradigma constructivista.
- e) Dar a conocer si la capacitación recibida en PLANCAD por los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, ha permitido que los estudiantes logren un buen rendimiento académico.

### **4.2. Limitaciones**

- a) Poca colaboración de los entes ejecutores para brindar información acerca del desarrollo de sus actividades en el Plan Nacional de Capacitación Docente.

- b) Resistencia de los docentes capacitados por PLANCAD, para rendir la prueba de conocimientos acerca de los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico.
- c) Falta de unidad de criterios de los capacitadores del PLANCAD en los planteamientos de la Nueva Propuesta Educativa; cada cual hablaba su propio idioma, creando duda y confusión.
- d) Incumplimiento de la programación previamente establecida con la institución educativa, para la aplicación de los instrumentos que permitan el recojo de la información; unas veces por atender reuniones no programadas y en otros casos consideraban retraso en su programación.
- e) Escasas investigaciones como antecedentes de la aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico.
- f) La mayoría de los docentes, se resiste a brindar información sobre su desempeño de acuerdo a la Nueva Propuesta Educativa.

## **5. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

Durante las últimas décadas, los cambios en los sistemas educativos han llevado al replanteamiento del rol de la educación, dirigida a dar solución a las necesidades que plantea la sociedad en su conjunto, pues toma como eje a la persona que desarrolla sus conocimientos, capacidades y habilidades; es decir prioriza el aprendizaje en vez de la instrucción, produciéndose un cambio de paradigma, donde el eje principal es el aprendizaje y no la enseñanza. Por ello un cambio importante en educación, no sólo es considerado como un producto de la sociedad en la que se inscribe, sino un factor de cambios, capaz de dinamizar el desarrollo social del mundo en el cual estamos inmersos.

Nuestro país no es ajeno a estos cambios, es así como en el proceso de mejorar la educación en nuestro sistema educativo se han dado un conjunto de cambios destacando la Reforma Educativa del Gobierno Militar del General Juan Velasco Alvarado (1972), donde considera a la educación como el eje fundamental para revertir nuestra condición de país subdesarrollado y dependiente. En estas circunstancias se implementó y ejecutó el Plan Nacional de Reentrenamiento Docente, dirigido a capacitar a los profesores de todos los niveles y modalidades

educativas, para mejorar los métodos y técnicas del proceso enseñanza – aprendizaje.

A mediados de la última década (1994 -1995), durante el gobierno del ingeniero Alberto Fujimori, se pone en ejecución una nueva propuesta educativa basada en la corriente constructivista, llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, en donde se plantea como eje fundamental la calidad de la educación, para ello se implementa y ejecuta el Plan Nacional de Capacitación Docente, como estrategia de la nueva propuesta.

Por consiguiente la presente investigación está dirigida a evaluar los resultados de la capacitación dada por PLANCAD, a los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes; para lo cual nos planteamos las siguientes hipótesis:

#### **A. HIPÓTESIS GENERAL**

Los resultados encontrados posteriormente a la ejecución de la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001, nos revelan cuál ha sido el nivel de logro alcanzado en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo

#### **B. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**

H<sub>1</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico revelan que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, si han logrado mejorar su capacitación docente.

H<sub>0</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, revelan que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, no han logrado mejorar su capacitación docente.

H<sub>2</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, a los profesores de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, nos revela que los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria si han logrado un buen rendimiento académico en las áreas básicas de: Personal Social; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología.

H<sub>0</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, a los profesores de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, nos revela que los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria no han logrado un buen rendimiento académico en las áreas básicas de: Personal Social; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología.

## 6. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

### A. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

· **Variable Independiente:** *Ejecución de la capacitación dada por PLANCAD en los años 1999 - 2001*

La presente variable forma parte del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), propuesto por el Ministerio de Educación en 1994 y ejecutado en 1995.

El Plan Nacional de Capacitación Docente, es el instrumento fundamental que sirve de estrategia básica e indispensable en la ejecución de la nueva propuesta educativa llamada Nuevo Enfoque Pedagógico.

Por consiguiente la capacitación estuvo dirigida a proporcionar a los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico, con el objetivo de mejorar su desempeño docente en la ejecución de su práctica educativa.

- **Variable Dependiente:** *Resultados posteriores a la capacitación del PLANCAD en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes.*

La variable está dirigida a dar a conocer si los profesores de educación primaria y secundaria, capacitados por PLANCAD, han logrado hacer suyos los planteamientos del Nuevo Enfoque Pedagógico en la ejecución de su diario quehacer educativo con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo.

## B. CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

- **Variable Ejecución de la capacitación dada por PLANCAD en los años 1999 - 2001**

Por la función que cumple en la hipótesis: Variable Independiente

Por su naturaleza: Variable cualitativa

Por la posición de la característica: Variable categórica

Por el número de valores que adquiere: Variable dicotómica.

- **Variable Resultados posteriores a la capacitación del PLANCAD en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes**

Por la función que cumple en la hipótesis: Variable Dependiente

Por su naturaleza: Variable cuantitativa

Por la posición de la característica: Variable continua

Por el número de valores que adquiere: Variable politómica.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. ANTECEDENTES**

En la búsqueda de información relevante que permita profundizar y sustentar la presente investigación, hemos encontrado trabajos que tienen relación directa o indirecta con el problema materia de estudio, los cuales a continuación se detallan:

La Tesis de Maestría de Félix Fernando, Urcia Atoche. “Impacto de los Programas de Capacitación de las Ongs en el manejo gerencial de las Pymes – Sector calzado en la Provincia de Trujillo” - UNT - 2003; quien llega a las siguientes conclusiones:

- a) La falta de capacidad gerencial para administrar adecuadamente sus negocios hacen que el sector pierda competitividad.
- b) El insumo conocimiento es fundamental para el proceso de desarrollo autónomo. Es decir es condición necesaria e imprescindible aunque no suficiente.
- c) La capacitación se ha dado como una condición necesaria para la obtención de créditos obtenidos por la Pymes.

El trabajo de Investigación de Juan Carlos Tedesco. “Profesionalización y Capacitación Docente”, realizado en 1993 y publicada en la Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, quien arriba a las siguientes conclusiones:

- a) Hoy más que nunca las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase, siendo el docente el actor clave del proceso de transformación educacional. Por ello al hablar de profesionalización y capacitación docente, se deben diseñar políticas integrales, para que los docentes, superen los enfoques parciales, basados en la idea que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema.
- b) De acuerdo a la concepción inspirada en las políticas neoliberales, los docentes fueron considerados responsables de los mediocres resultados de aprendizajes en los tests y en otras mediciones del rendimiento escolar aplicado en diversos

países; lo que subestima significativamente el papel del docente. Si bien la validez de esta subestimación puede ser discutida con respecto de las estrategias educativas del pasado, no cabe duda alguna que no puede ser sostenida con respecto al futuro.

- c) Que uno de los objetivos centrales de la educación del futuro es “el aprender a aprender” (Jacques Delors), lo que supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente, quien debe estar capacitado para actuar como guía, modelo, punto de referencia en el proceso de aprendizaje, donde el sujeto central es el alumno.
- d) La disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente, cuyas causas más significativas son:
  1. La autonomía considerable que existe entre las instituciones responsables de la formación docente y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas.
  2. Las teorías pedagógicas más innovadoras que dominan la formación inicial de los docentes, suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las aulas.
  3. Los resultados de aprendizaje de los alumnos - indicador más importante del nivel de formación de los docentes; no tienen incidencia en la carrera docente, lo cual contribuye a disociar aun más la formación docente de las exigencias para el desempeño.

El trabajo de Raúl Ancizar, Munévar Molina y Josefina Quintero Corso. (2000). “Investigación Pedagógica y formación del Profesorado”. Universidad de Caldas - Revista OEI, arriba a las siguientes conclusiones:

- a) Los maestros para vincular la teoría con la práctica, deben hacerlo a través de la experimentación, la investigación y la enseñanza.
- b) Que la producción del saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran los espacios para la reflexión, donde los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, requisitos sustantivos en la construcción de todo conocimiento.

- c) Que sin experimentación se corre el riesgo de volvernos consumistas de modelos ajenos a nuestra realidad.
- d) La experimentación permite reconstruir y validar los elementos todavía vigentes del saber acumulado a lo largo de la historia de la humanidad.

Ana Cecilia Hernández (2000) en su estudio “Estrategias Innovadoras para la formación Docente”, concluye:

Dada la complejidad de la tarea docente y los cambios tan acelerados que enfrentamos en todos los ámbitos relacionados con la Educación, es necesario enfocar la preparación de los docentes desde una perspectiva de formación permanente, donde integremos proceso de formación inicial, en servicios, capacitación, actualización y enfatizamos los procesos de sistematización e investigación de las prácticas educativas, el autoaprendizaje y la metacognición, para favorecer la presencia de maestros, siempre actualizados, inquietos críticos e innovadores en el sistema educativo.

Magaly Robalino Campos. “De la Formación al Desarrollo Profesional y Humano del Profesorado”, presentado en el Encuentro Internacional de Formación Docente; Santiago de Chile (2003). OREAL/UNESCO, arriba a las siguientes conclusiones:

- a) Hay un reconocimiento general de la importancia de los docentes en los cambios educativos a diferencia de las décadas anteriores en que la prioridad estuvo en infraestructura, textos, equipos, etc.
- b) La evidencia absoluta que sin docentes no hay cambios educativos.
- c) La mirada del tema docente está limitada a formación y capacitación y casi siempre solo en este último punto. Por tanto hay un amplio campo olvidado que alude al conjunto de condiciones y factores que determinan el trabajo y desempeño docente.
- d) Apoyar la articulación de la formación inicial como sistema en sí mismo y luego promover su coordinación con la formación permanente, fortaleciendo el protagonismo de las instituciones formadoras de docentes.

En su estudio monográfico Alicia Cristina Gradenecker “La Incidencia de la Capacitación en Educación de Jóvenes y Adultos en las prácticas docentes del CENS N° 176 de la ciudad de Posadas - Argentina; concluye:

- a) Es importante para la institución tener una visión unificada de lo que se pretende como incidir en la capacitación docente y su vinculación para la participación en el proyecto escolar, con el objeto de propiciar la calidad educativa.
- b) Es cierto que se debe aprovechar el agradable ambiente de trabajo que prevalece en la comunidad escolar para fortalecer las acciones que necesitan reforzarse o reorientarse como la autoevaluación, pues el ambiente escolar, la comunicación y espíritu de equipo que existe internamente entre el personal docente y directivo, se considera una fortaleza de la escuela que se puede explotar con metas enfocadas más a la calidad de la educación.
- c) Un aspecto que se debe aprovechar ampliamente para fortalecer el desempeño, a través de la mayor capacitación y/o actualización del docente y directivo, es la formación para la enseñanza del sujeto del aprendizaje.
- d) Que la didáctica activa es la única que conduce a un auténtico aprendizaje en cualquier nivel y modalidad de estudios. Una metodología activa lleva al alumno a una participación real en todos los pasos del aprendizaje y al profesor a una actuación de guía u orientador del proceso.

Edison Toledo Díaz (2001). “La calidad en la Dirección Educacional Cubana -Un reto”. La Habana; a partir de este estudio concluye:

- a) Muchos son los retos que implica la calidad de la dirección educacional y más si se tiene en cuenta que todo proceso de dirección es social. No por ello se dejará de buscar e investigar para lograr acercarnos a criterios de calidad cada vez más reconocidos y apreciables; la educación lo necesita y los estudiantes, profesores y directivos también.
- b) Quizás el reto mayor no consista en enunciar las áreas o criterios generales con sus respectivos indicadores para valorar la calidad de la dirección educacional, ahora el reto mayor sería, por consiguiente cómo aplicarlos, cómo comprobarlos, o sea, las vías para llevar a su realización.

- c) De cada indicador podría decirse mucho más pero la intención de este material ha sido en todo momento, hacer reflexionar sobre estos temas, incrementar el estudio sobre ellos y es de ahí, precisamente de donde saldrán las vías para instrumentarlo.

En su estudio Diane Ravitch (1995). "Estándares Nacionales en la Educación Norteamericana" concluye que:

- a) El desafío de hoy es educar a toda la generación emergente y educarla, al menos, tan bien como sus pares en otras sociedades modernas. Alcanzar esta meta requiere admitir que los estándares de 1960 o 1970 son inadecuados para las exigencias del presente o del futuro.
- b) El modelo que funciona comienza con una misión de lo que debiera ser la educación, la meta debe ser la de elevar el rendimiento de todos los estudiantes estrechando, así, la distancia entre el rendimiento más alto y el más bajo.
- c) Una reforma sistemática en educación significa que el sistema en su conjunto debe cambiar. Los dos componentes esenciales de una reforma sistemática son los estándares y las evaluaciones.
- d) El mejoramiento de la educación norteamericana no depende de una solución tecnocrática, ni de lograr que se formulen leyes perfectas, ni tampoco dependerá de reorganizar la estructura burocrática de las escuelas. El ingrediente que falta continúa siendo el amplio acuerdo sobre el valor de una educación desafiante y rigurosa para todos.
- e) Por muy confiable que sea un sistema de estándares y evaluaciones, no es una panacea. Pero el solo hecho de establecerlo vale la pena.

## **2. BASES TEÓRICAS**

### **2.1 CAPACITACIÓN DOCENTE**

#### **2.1.1 CAMBIOS EDUCATIVOS EN EL PERU DEL SIGLO XX**

Al enmarcarnos en el estudio de la capacitación docente, dirigida a mejorar la calidad de nuestro Sistema Educativo Nacional es necesario tener en cuenta los cambios ocurridos en el siglo XX y cuya ejecución aún continúa en el presente.

El Sistema Educativo Peruano en el transcurso de su desarrollo histórico, en el siglo XX, ha pasado por un conjunto de cambios que se han denominado reformas educativas, de las cuales se han tomado como muestra de estudio cuatro de ellos:

- 1.- El primero de ellos se da al comienzo del presente siglo, al cuestionarse al Estado oligárquico y excluyentes; sobre la instrucción referida a la calidad humana y el voto de los analfabetos que por entonces eran mayoría. Esto origina un debate entre Alejandro Deustua quien consideraba que los analfabetos eran similares a los animales porque carecían de cultura y que por lo tanto no deberían recibir educación y Manuel Vicente Villarán, quien propugnaba que la educación debía ser vehículo de ciudadanía de las grandes mayorías.

Al cuestionar la manera de pensar de ese momento se abrió una gran expectativa por el acceso a la educación. Esto tuvo eficacia ideológica porque sirvió para identificar el problema, más no para resolverlo.

- 2.- El segundo cambio ocurre en el gobierno del General Manuel Odría, en donde se masifica la instrucción pública, lo que significó el acceso universal gratuito, se construyeron las grandes unidades escolares, se aumentó notablemente la cobertura, estructura el sistema educativo como tal; considera a la docencia como una profesión y establece el escalafón magisterial. Teresa Tovar. (El Comercio/15.10.96).

- 3.- El tercer cambio se produce con la Reforma Educativa del Gobierno Militar del General Juan Velasco Alvarado. Dicha reforma tuvo su origen en el diagnóstico veraz de la situación del país, haciéndonos ver por primera vez que la raíz estructural de los problemas, está en la condición de país subdesarrollado y dependiente, lo que se manifiesta en los grandes desequilibrios de la Sociedad Peruana, tales como: injusta distribución de la riqueza, inserción de la economía en el sistema capitalista internacional en términos de subordinación, vulnerabilidad del sistema económico y político del país, lo que pone en peligro el ejercicio efectivo de la soberanía política

del Estado. Considera entonces que para lograr revertir esta situación el proceso de transformación se debe dar desde las bases de la relación del poder económico, político y social, y que por lo tanto es la educación el eje fundamental de dicha transformación.

Para ello nombra una comisión de Reforma Educativa presidida por el Dr. Emilio Barrantes e integrada por destacados intelectuales como: Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza entre otros, quienes se encargaron de hacer un diagnóstico de la educación de entonces, así como de elaborar la nueva propuesta educativa. Del diagnóstico se concluye que la Educación Peruana adolecía de graves insuficiencias cuantitativas y cualitativas tales como: analfabetismo creciente, desconectado de la realidad, al servicio de una minoría, intelectualista, memorista, academizante, inadecuada formación y selección del magisterio, rutinaria y burocrática, distorsión administrativa y financiera.

En 1972 se promulga la Ley de Reforma Educativa 19326, basada en la filosofía humanista, cuyo fin esencial era el logro de un hombre nuevo en una nueva sociedad, donde el hombre supere todas las formas de dominación, alineación y la represión individual y colectiva. Para ello se formula los siguientes fines:

- a. Educación para el trabajo y el desarrollo.
- b. Educación para la transformación estructural de la sociedad.
- c. Educación para la autoafirmación y la independencia de la nación peruana.

Dichos fines se sustentan en los siguientes lineamientos normativos:

Debía servir al cambio estructural de la sociedad peruana y a la afirmación del auténtico sentido democrático.

- a. Debía ser una imagen real del país y sus valores.
- b. Debía ser crítica, reflexiva y creadora.
- c. Debía llegar a todos los peruanos, brindando una efectiva igualdad de oportunidades, impidiendo que condiciones socio-económicas desfavorables originen educandos con problemas de personalidad.

- d. Debía estimular la autoeducación y la contribución personal de los educandos en el campo de las ciencias, las artes y la tecnología.
- e. Debía despertar y promover en los educandos la conciencia cívica, responsabilidad y los valores de la familia como base de la sociedad.
- f. Debía organizarse de acuerdo a una planificación científica dentro de la planificación integral del país.
- g. Debía estar sujeta a una revisión permanentemente y a los reajustes que sean necesarios para adecuarlos a los cambios sociales y las exigencias del desarrollo.

La Reforma Educativa que se aplicó durante el gobierno del General Juan Velasco Alvarado, se desarrolló de acuerdo al Plan Inca, que era un Plan Nacional de Desarrollo, logró que se tome conciencia de la situación de país subdesarrollado y dependiente, articuló la visión humanista con la preparación para el trabajo; discapacitación, actualización y especialización al magisterio en todos los niveles y modalidades; desarrolla conciencia crítica, reflexiva y creadora en los educandos para enfrentar sus problemas con soluciones propias, hizo que la comunidad e instituciones de base tengan participación activa en la gestión educativa, desarrolló la educación bilingüe revalorando el quechua, ligó la planificación al desarrollo científico y tecnológico de la época. Sin embargo la falta de recursos económicos, la falta de apoyo del magisterio y el exceso por plasmar su ideal político, hizo que la reforma no lograra los fines deseados.

- 4.- El cuarto cambio se dio en el Gobierno de Fujimori, quien atendiendo las demandas externas de modernidad, globalización y específicamente al modelo económico neoliberal; plantea una nueva propuesta educativa basada en la corriente constructivista.

La nueva propuesta educativa plantea la calidad de la educación como eje fundamental del desarrollo; lo que implica innovaciones pedagógicas, uso de metodologías activas, innovaciones tecnológicas, capacitación docente, mejoramiento e implementación de la infraestructura y participación activa de los padres de familia.

Sin embargo su aplicación no obedece a un diagnóstico real de la situación social del país, no cuenta con una ley general que la sustente, por lo tanto no tiene objetivos claros, lo que hace que su sustento teórico metodológico sea confuso y contradictorio. Revista "Tarea" (1993).

Así mismo el Dr. Kenneth Delgado S.G. (2005), hace conocer que en el régimen del partido político Cambio 90 N.M.; entre los años de 1990 y 1995 hubo siete ministros de educación y ninguna política educativa adecuada. Se intenta municipalizar la gestión educativa mediante los D.L. 26011-26021 y 26031, a fines del 2002, que meses después fueron derogados.

En 1995 se inician programas de reforma curricular. Es el caso de la articulación en la Educación Inicial (5 años) y la Educación Primaria (1º y 2º grados), ejecución curricular centrada en el aprendizaje de los niños, que el Gobierno difundió ampliamente como un cambio de paradigma; pasar del paradigma centrado en la enseñanza al paradigma centrado en el aprendizaje. Para ello contó con el apoyo de créditos provenientes del Banco Mundial y otras fuentes de financiamiento, con ello se mejoró la infraestructura escolar, se elaboró y distribuyó material educativo, se crea de manera experimental un controvertido programa de Bachillerato, y se inicia un programa de capacitación docente acorde con el nuevo "paradigma" conocido como PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente) y el PLANGED (Plan Nacional de Gestión Educativa); sin embargo este proceso de capacitación ha sido sumamente cuestionado especialmente porque habían instituciones fantasmas que hicieron la capacitación con una calidad muy cuestionable.

Por ello manifiesta que estos avances no pueden considerarse como si fueran logros, porque no responden a cuestiones de fondo a pesar que se afirme la intención de mejorar la calidad de la educación. No es suficiente modificar el currículo y la metodología del trabajo docente, si los niños se duermen en clase o no aprenden por estar desnutridos, con un magisterio con bajos salarios que lleva al pluriempleo para subsistir. Más aún cuando los recursos públicos destinados a educación apenas es el 2.8% del P.B.I., cuando el promedio latinoamericano está alrededor del 5% y la UNESCO recomienda el 8%.

### **2.1.2 CONCEPCIÓN DE CAPACITACIÓN**

Durante muchas décadas la capacitación ha sido considerada como un acto de adiestramiento de experiencia común, que se daba en forma directa, por observación o por imitación; para la realización de una actividad en mejores condiciones que satisfaga adecuadamente la exigencia de los usuarios.

En las últimas décadas del siglo XX e inicio del presente siglo los avances de la ciencia y la tecnología, han llevado a que la demanda social, política, económica y educativa, tenga como herramienta fundamental en la producción de bienes y servicios a la capacitación, dándole un marco científico, técnico y humano, para responder satisfactoriamente a las necesidades de la demanda social en un mundo globalizado y cada vez más competitivo.

Al respecto, Alternativa, CASI - DESCO, INPET (1992) considera que la capacitación es una actividad integrada, que incluye el entrenamiento, la especialización y el perfeccionamiento. La capacitación por sí sola consiste en la aplicación de conocimientos preferentemente teóricos con la finalidad de mejorar y corregir deficiencias que presenta el personal en el desarrollo de una actividad específica.

Para Bernilla C.S. (1997), la capacitación es el poderoso instrumento que contribuye a desencadenar energías creadoras para el desarrollo, especializando capacidades, potencializando la calidad en la gestión de los procesos y resultados, creando mayores condiciones para el adecuado aprovechamiento y sostenibilidad de los recursos, posibilitando un ritmo de transferencia, adaptación y desarrollo acorde con el grado de exigencias y ritmo de cambio. Se reconoce la necesidad de una metodología flexible alimentada por la experiencia y la situación externa del mercado adecuada a la acción productiva y a los niveles culturales de la población.

Considera que la capacitación debe apuntar a:

- a) Fortalecer la conciencia en su papel como agentes de cambio con derecho a participar y generar propuestas.
- b) La eficiencia en la gestión y ejecución de las nuevas tendencias y propuestas para aumentar la competitividad y calidad educativa para la producción.

- c) Desarrollar e innovar métodos y técnicas propias que permitan su utilización en la solución de los problemas que plantea el grupo social.

Stoner(1996) manifiesta que dentro de la administración de recursos humanos, la capacitación es de vital importancia para los empleados o trabajadores. Considera dos tipos de programas:

- a) Programas de capacitación: Proceso diseñado para mantener o mejorar el desempeño laboral presente. Está orientado principalmente al personal que no administra.
- b) Programas de desarrollo: Proceso diseñado para desarrollar habilidades necesarias para actividades laborales futuras. Está orientado principalmente para el personal que gerencia o administra.

En los programas de capacitación los empleados nuevos se familiarizaron sin gran dificultad con las habilidades y conductas que se esperan de su nuevo puesto; pero capacitar empleados con experiencia no es tarea fácil, hay que analizar sus necesidades de capacitación y corre el riesgo de que exista una resistencia al cambio.

Stephen P. Robbins (1996), refiere que conforme cambian las exigencias de un puesto, es necesario alterar y actualizar las habilidades de los empleados para que respondan a las necesidades planteadas. Servulo Anzola (2002), resalta que para causar impacto de manera directa en los resultados de una empresa, hay que dar la oportunidad de capacitarse no solo en áreas específicas de la tarea, también es indispensable abarcar áreas tales como: comunicación, trabajo en equipo, creatividad, desarrollo de la inteligencia, práctica de liderazgo, es decir propugnar una capacitación integral. Por ello considera que la capacitación es uno de los aspectos más importantes de toda organización y que será lo que marque la diferencia entre los países en el futuro inmediato.

### **2.1.3 LA FORMACIÓN DOCENTE: INICIAL Y EN SERVICIO**

#### **A. Formación Inicial**

La formación docente es por cierto una de las cuestiones de mayor tras -

endencia en un proyecto educativo, más aún cuando se asume la defensa de la escuela pública, cabe entonces la siguiente interrogante ¿Qué maestros necesita actualmente la escuela pública? Todos estamos de acuerdo que requerimos docentes con nueva mentalidad, con nuevas actitudes, con proyectos educativos e identidad profesional propios. Kenneth Delgado S. G. (1991).

Si bien es cierto que tenemos la necesidad urgente de formar profesores acorde con las exigencias de las necesidades educativas locales, regionales y nacionales; también es cierto que tanto las universidades con sus facultades de educación; así como los institutos pedagógicos, tanto estatales como privados desarrollan la formación profesional alejados de la realidad, la currícula no obedece a un diagnóstico real de las necesidades educativas y en muchos casos alejados de la ciencia y de la tecnología, consignando experiencias de aprendizaje que no responden a las necesidades sociales que cada día nos plantea la sociedad en su conjunto, por consiguiente el perfil profesional del docente que egresa de los centros de formación docente se encuentra desfasado para atender satisfactoriamente los problemas que nos plantea el sistema educativo nacional.

De acuerdo con Chiroque, necesitamos un educador altamente capacitado que esté en condiciones de trabajar en el nivel básico (primario o secundario), en centros de educación ocupacional o en educación superior; un educador con capacidad de movilidad ocupacional, comprometido con las necesidades del pueblo, habilitado para funciones docentes y de investigación educativa. (Citado por Kenneth Delgado, 1991; p 22).

Entonces es de imperiosa necesidad que el Estado, la Sociedad Civil y el Magisterio en su conjunto aborden seriamente la formación del profesional de la educación, para que sea capaz de conocer, investigar y plantear soluciones pertinentes a los problemas educativos de nuestro país; teniendo en cuenta que somos una sociedad multicultural. Esto implica que la formación del profesor debe estar acorde con las exigencias de los nuevos conocimientos dado que en los tiempos actuales el educador dejó de ser el mero transmisor de conocimientos, para convertirse en el orientador y guía

del proceso social del aprendizaje lo cual exige un cambio en la concepción curricular haciendo énfasis en la investigación y en la proyección social.

Para Avalos, Beatrice y Androca, Ana María (1975) implica un replanteamiento de la formación pedagógica tradicional, haciéndola científica y de mayor amplitud técnica. Esto obliga a que las políticas educativas diseñadas o formuladas por los gobiernos de turno, sean coherentes con las necesidades reales del sistema educativo nacional y que tengan vigencia sostenida en objetivos de largo alcance; que permita de verdad transformar pedagógica, científica, técnica y humanamente al docente para enfrentar con éxito su delicada y difícil labor educativa.

Lourdes Montero (2001) señala que entender la construcción del conocimiento profesional docente como formas compatibles y plurales de ver la enseñanza, los profesores en su formación y desarrollo profesional deben trabajar e investigar en este campo; entendiendo el conocimiento científico como una comunidad del discurso, asumida por una comunidad profesional como respuesta a desafíos y compromisos sociales y culturales, desde un compromiso permanente con la relación entre la teoría y la práctica. Considera que una de las características propias del proceso inacabado de constitución de este campo disciplinar reside en la fina trama que ha terminado por unir ambas dimensiones de manera tal que sería difícil señalar los límites entre una y otra; proceso que ha sido posible gracias a las ocurrencias simultáneas de tres fenómenos globales que han favorecido el incremento de la investigación sobre los problemas prácticos del campo.

- 1.- El aumento de la demanda social de formación y desarrollo profesional del profesorado, lo que constituye un argumento esencial para la transformación del campo de la práctica a un campo de la investigación.
- 2.- La reivindicación de la enseñanza a una profesión más considerada y mejor recompensada, derecho de profesores y profesoras a su continuo desarrollo para desempeñar su profesión y aumentar la calidad de su trabajo.
- 3.-El proceso de evolución de las instituciones de formación del profesorado y sus formadores hacia un mayor compromiso con la investigación.

Todo ello implica tener un significado amplio del concepto de epistemología que incluye el estudio no sólo del conocimiento considerado como científico, sino de cualquier conocimiento que permita tomar en cuenta a la borrosa separación entre epistemología como construcción del conocimiento y epistemología como aprendizaje profesional. Al respecto Schön plantea una epistemología de la práctica que postula perspectiva constructivista más congruente, en un campo cuyo objetivo fundamental es el desarrollo profesional de personas adultas en contextos de incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores. (Citado por Lourdes Montero, 2001: 17)

El interés por la formación del profesorado radica en la importancia atribuida al papel de los profesores en la calidad del sistema educativo mediante su dedicación al fenómeno específico de la enseñanza, esto nos revela que la calidad de la formación del profesor está sujeta a la calidad de la formación recibida, la que debe ser compatible con la realidad, en la cual debe estar basada la investigación y la práctica profesional; por consiguiente la formación del profesorado es el punto central en la calidad de la enseñanza en todo sistema educativo; haciéndonos ver que toda reforma educativa tiene que pasar por la transformación del pensamiento y comportamiento de los profesores.

## **B. Formación en Servicio**

Durante las tres últimas décadas y especialmente en la década de los noventa a la fecha, el Sistema Educativo Nacional ha sido sometido a un proceso de reformas e innovaciones como consecuencia de las nuevas tendencias pedagógicas en busca de una educación de calidad, es así como el Ministerio de Educación a partir de 1994–1995, asume el compromiso de elevar la calidad de la educación peruana y para ello desarrolla un conjunto de programas nacionales tendientes a mejorar el desempeño de docentes y directores a través de las Unidades de Capacitación Docente (UCAD) como: El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) dirigido a los docentes de educación inicial, primaria y secundaria de instituciones públicas (1995–2001).

El Plan Nacional de Capacitación Docente Bilingüe Intercultural (PLANCAD-EBI) dirigido a maestros de educación primaria en zonas específicas a cargo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe.

El Plan Nacional de Capacitación en Gestión Educativa (PLANGED), dirigido a los directores de los centros educativos públicos a cargo de la Unidad de Gestión Educativa (UCGED).

En el 2002 se puso en marcha el Programa de Formación en Servicio, que atiende a docentes de educación inicial, primaria y secundaria.

El número de docentes beneficiados por dichos programas entre 1995 – 2003 es de 243 593 docentes distribuidos de la siguiente manera: 15 240 docentes de educación inicial; 158 913 docentes de educación primaria y 69 962 docentes de educación secundaria. La capacitación de la formación en servicio estuvo bajo la responsabilidad de 1 056 instituciones denominadas “entes ejecutores” tales como: IPS, universidades públicas y privadas, asociaciones educativas y ONG; las cuales calificaron para ofertar capacitación en un año o en diferentes años, para diversos niveles, especialidades de capacitación o zonas del país. (DINFOCAD-UCHD-2004).

Al respecto y tomando la experiencia de los docentes capacitados por los respectivos “entes ejecutores” nos lleva a la afirmación que esta no fue sólida, poniendo en evidencia la falta de unidad de criterios en la información proporcionada a los docentes por los capacitadores para poner en práctica lo planteamientos teórico-práctico de la Nueva Propuesta Pedagógica; pues cada uno de los “entes ejecutores” desarrolló la capacitación de acuerdo a su propio entendimiento, es decir que cada cual hablaba su propio lenguaje; esto trajo como consecuencia que los docentes al momento de poner en evidencia los conocimientos recibidos en la ejecución de su práctica educativa tuvieran contradicciones, confusiones, causando desorientación, frustración y desgano en su tarea formadora directa e indirectamente en el desarrollo de los aprendizajes de sus educandos.

La situación docente se agrava al constatar que su status profesional, social y económico se ha deteriorado; así tenemos que el nivel de ingreso más alto del nivel magisterial alcanza para cubrir aproximadamente el 50% de la canasta familiar básica y según el Proyecto de Indicadores Educativos

Mundiales – WEI, los docentes peruanos reciben salarios que representan en términos relativos, el 50% del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Rivero José (2002).

Ante esta cruda realidad los docentes para poder cubrir la demanda de sus necesidades básicas y compensar la canasta familiar tienen que realizar trabajos adicionales, sean estos acorde con su profesión o totalmente ajenos a ella, lo cual conlleva a la falta de preparación para la tarea y desempeño pedagógico, ausencia de capacitación y actualización permanente. Por consiguiente tal situación se refleja en el desarrollo de la acción educativa, siendo los educandos los que directamente se ven afectados en el desarrollo de su aprendizaje. Los docentes a pesar del proceso de innovación pedagógica, en su mayoría aún utilizan estrategias pedagógicas desfasadas, con prácticas de enseñanza rígida, memorista, actitudes poco democráticas, poco interés por el trabajo cooperativo, sólo transmiten información y no desarrollan competencias que preparen al estudiante para la vida.

De acuerdo con Lourdes Montero (2001), la actuación de los profesores representa la oportunidad para manifestar su conocimiento y al mismo tiempo una fuente para la construcción y reconstrucción del mismo; el conocimiento está en la acción de los profesionales que se hace explícito a través de su propia indagación y no sólo encontrarse en la codificación realizada por los expertos.

Entonces el objetivo principal de la tarea educativa es aplicar nuevos conocimientos en la construcción de los aprendizajes de los educandos, buscando técnicas que permitan a los maestros estar en capacidad de saber ampliar la capacidad intelectual y expandir las habilidades para mejorar los aprendizajes de sus educandos. Es responsabilidad de los maestros encontrar formas que permitan a los estudiantes un mejor acceso al conocimiento, utilizando distintos canales de percepción para hacer del aprendizaje una experiencia valiosa.

El educador de acuerdo a las nuevas tendencias pedagógicas tiene un rol vital para lograr que el estudiante despierte o acreciente sus potencialidades. Neurociencia y Teorías del Aprendizaje (2002).

De acuerdo a estos planteamientos, el educador actualizado en conocimientos y tecnología, puede y debe posibilitar el crecimiento intelectual de los seres a él confiados, no sólo se trata de enseñar y aprender, es decir que el educador no sólo enseña conocimientos teóricos y difunde información; ahora está en el deber y la capacidad de descubrir en sus estudiantes sus potencialidades para que adecuadamente cultivadas, desarrollen el potencial intelectual que cada uno de ellos atesora de manera que los frutos que se obtengan responden a la solución de los problemas que nos plantea la sociedad en su conjunto. Esto demanda por consiguiente la permanente capacitación, porque lo adquirido en su formación inicial no es suficiente, de allí que la formación y capacitación en servicio es fundamental para que se pueda de verdad descubrir y orientar las potencialidades, habilidades y destrezas de sus educandos.

Al respecto es importante que los educadores se introduzcan en los planteamientos de Howard Gardner (1994), acerca de la Estructura de la Mente y las Inteligencias Múltiples, donde nos hace saber que los seres humanos somos capaces de desarrollar ocho inteligencias y no una como se concebía anteriormente. Por ello los educadores están en la obligación de asumir el reto de motivar y enriquecer en sus educandos la necesidad de aprender, despertar el interés por la clase, la pasión por el conocimiento, por la investigación, la curiosidad; es decir orientarlos y guiarlos en su autodescubrimiento.

Sin embargo en el 2001, la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación revela que la mayoría de estudiantes que concluye la primaria lo hace sin haber alcanzado el desarrollo de las competencias del área de Comunicación Integral y presenta dificultades en la resolución de problemas relacionados con las capacidades del área Lógico Matemático. Asimismo los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE-PISA-2001 muestran que de acuerdo a los estándares internacionales, un 54% de estudiantes de quince años que cursan el nivel secundario se ubica por debajo del nivel más elemental de la escala de alfabetización lectora, lo que significa que no son capaces de manejar las tareas más básicas de lectura comprensiva, y por lo tanto difícilmente

podrán utilizarlos como instrumento para incrementar su conocimiento; similares resultados se obtuvo en el razonamiento lógico matemático así como en las asimilación de valores para la vida. DINFOCAD (2004).

Por consiguiente esto nos demuestra que el Plan Nacional de Capacitación Docente no ha dado los frutos deseados, dado que el problema docente no es únicamente capacitación, sino que involucra una propuesta integral que en realidad proporcione al docente una mejor calidad de vida, el cual se refleje en la vivencia diaria en las aulas y en las escuelas, ello debe pasar por cambios urgentes en las políticas educativas en conexión directa con las políticas de estado basadas en la realidad política, social y económica de la sociedad peruana, para que el sistema educativo encuentre respuestas capaces de armonizar la naturaleza cambiante del conocimiento, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, las relaciones entre investigador y desarrollo y de el desarrollo humano sustentable.

Felipe de J. Pérez Cruz (2005), considera que nadie es capaz de predecir las formas, ritmos y tiempos en que se nos presentará en el futuro, el tema del conocimiento, en tanto problemática de humanización y cultura, tiene ineludiblemente un estrecho vínculo con las luchas presentes por reafirmar las tendencias progresivas de la civilización contemporánea.

Definitivamente el efecto beneficio del conocimiento, la ciencia y la técnica lo determinan en lo fundamental quienes controlan su desarrollo y utilización, de modo que para convertir en realidad el progreso y bienestar que pueden ofrecer los saberes actuales y futuros se requiere de una organización social capaz de subordinar el futuro de la actividad humana a los interés vitales de la sociedad como un todo, y no a los de una elite irresponsable y egoísta.

#### **2.1.4 EL PLAN NACIONAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE**

Para poner en ejecución la Nueva Propuesta Educativa llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, el gobierno de Fujimori inicia un proceso de capacitación a los docentes como consecuencia del diagnóstico de la educación realizado por el Ministerio de Educación en 1993, se detectan deficiencias en el desempeño docente como consecuencia de la inadecuada formación magisterial, que no responden a las exigencias de las

necesidades educativas del país y por consiguiente lejos de las nuevas pedagógicas que vienen innovando los sistemas educativos en el contexto mundial y latinoamericano.

En 1994 el gobierno a través del Ministerio de Educación, inicia el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), para lo cual prepara a 500 capacitadores quienes deberían iniciar la capacitación de 50 000 docentes; capacitación que dependerá directamente del Ministerio de Educación dentro del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP); sin embargo luego se cambia de estrategia y se decide que la capacitación esté a cargo de los llamados entes ejecutores, los que podrían ser Universidades o Institutos Pedagógicos, quienes previo concurso ejecutarían tal compromiso.

Angélica Pineda (1993), "La capacitación es una acción que expresamente busca una mejoría del conocimiento y de las habilidades en torno a un proceso de trabajo, tendiendo a que quienes intervienen en él se realicen como trabajadores y que el esfuerzo del conjunto de trabajadores favorezca el progreso de los procesos de producción y de trabajo". Por consiguiente debe entenderse que la capacitación es un proceso cuya acción está directamente ligada al trabajo y al conocimiento cuyo resultado sea el progreso del conjunto de la sociedad.

Renato Schussler (2001), considera que el "Plan Nacional de Capacitación Docente, nació como respuesta al diagnóstico general de la educación de 1993, realizado por expertos del Banco Mundial y de otras organizaciones en el que señalaban graves deficiencias de aprendizaje y calidad educativa en la educación pública del país".

El Ministerio de Educación (1999) define al Plan Nacional de Capacitación Docente, como un Plan de Capacitación Inicial, es decir es un primer paso para la implementación de un Sistema Nacional de Capacitación Permanente. Dicho Plan Nacional es un subcomponente del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECEP).

El PLANCAD permitirá a los docentes de educación primaria, secundaria e inicial (cinco años), el manejo y el uso del nuevo currículo, textos, métodos, técnicas dinámicas y materiales educativos que permitan al educando construir su propio aprendizaje, desarrollo de su creatividad, el uso óptimo del tiempo y la aplicación de un sistema de evaluación formativa y diferencial acorde con las características del alumno como persona.

El PLANCAD, incluye también la orientación y capacitación inicial de los directores en lo referente al aspecto técnico-pedagógico y de gestión educativa. Todas las actividades del PLANCAD, señalan que están coordinadas por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y que son complementarias a las otras actividades de capacitación concebidas por el Ministerio de Educación.

Los diseñadores del PLANCAD consideran que su modelo difiere de los modelos tradicionales de capacitación.

<b>Modelo Tradicional de Capacitación</b>	<b>Modelo del PLANCAD</b>
El MED planifica y ejecuta directamente los programas de capacitación.	El Ministerio de Educación convoca de manera pública la participación de instituciones educativas para ejecutar la capacitación.
Certificación de la asistencia.	Certificación del aprendizaje.
Clases teóricas, conferencias ponencias, etc.	Talleres, clases de demostración, con enfoque eminentemente técnico pedagógico.
Capacitación masiva.	Capacitación a un máximo de 30 docentes por aula.
Capacitación sin reforzamiento y seguimiento en las aulas.	Sistema de reforzamiento y Seguimiento en las aulas durante todo el año escolar.
Capacitaciones sin evaluación.	Capacitaciones con monitoreo y evaluación continuos.
Las escuelas no participan en la actualización y capacitación de sus docentes.	Las escuelas, en el mediano y largo plazo participarán en la organización de la capacitación de su personal docente.
Sin aplicación en el Sistema Escalafonario.	Sugerencia que en el Escalafón se pueda aplicar un sueldo en relación con la calidad y cantidad de capacitaciones debidamente calificados.

Según PLANCAD la tarea de capacitación docente se fundamenta en los siguientes principios básicos:

- a. Tomar como punto de partida las experiencias previas en los participantes, como recurso potencial para el aprendizaje.
- b. Reflexionar, analizar y dialogar de manera individual y en grupo sobre el quehacer pedagógico (aspectos positivos y negativos).
- c. Confrontar las ideas, sentimientos, necesidades y expectativas con relación a la propuesta de cambio.
- d. Formular propuestas y alternativas con relación a la intervención pedagógica.

#### **A. Características del Plan Nacional de Capacitación Docente**

1. Capacitación regionalizada y diversificada, a cargo de entes ejecutores en el ámbito nacional.
2. Implementación gradual.
3. Ejecución a cargo de instituciones seleccionadas.

#### **B. Objetivo General de PLANCAD**

Según el Ministerio de Educación (2000), el objetivo general es elevar el nivel profesional del docente y director, mejorando la calidad de su trabajo técnico pedagógico, que permita el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria; a través de una capacitación acorde con el enfoque educativo vigente y a los avances científicos y tecnológicos.

#### **C. Objetivos Específicos**

Según el Ministerio de Educación (2001), PLANCAD considera los siguientes objetivos específicos para los docentes:

1. Conocen y comprenden la Estructura Curricular Básica en sus marcos teórico-conceptual, curricular y operativo y desarrollo el proceso de diversificación curricular en sus diferentes niveles.
2. Actualizan y profundizan sus conocimientos con énfasis en las áreas de desarrollo de Comunicación Integral y Lógico Matemática; diseñando,

aplicando y evaluando las estrategias metodológicas orientadas al logro de las capacidades previstas en la Estructura Curricular Básica.

3. Elaboran, aplican y evalúan diferentes unidades didácticas contextualizadas considerando metodologías activas, el uso óptimo del tiempo y el espacio; y el uso pertinente de materiales educativos para desarrollar procesos de aprendizaje.
4. Conocen, comprenden e identifican la evaluación como un proceso consustancial a la enseñanza y aprendizaje elaborando y aplicando indicadores, procedimientos e instrumentos que permitan evidenciar el logro de aprendizajes atendiendo a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
5. Reflexionan sobre su práctica pedagógica para desarrollar su predisposición al cambio, su capacidad crítica, creativa y su sensibilidad para tomar decisiones pertinentes a su realidad.

#### **D. Etapas del Proceso de Capacitación**

Ricardo Cuenca y Sandra Carrillo (2001), refieren que la capacitación que imparte PLANCAD consta de 2 grandes etapas: la planificación y la ejecución. La primera se lleva a cabo el año anterior a la ejecución del plan y comprende las siguientes tareas:

1. Invitación pública para ejecutar acciones de capacitación.
2. Diseño de la convocatoria pública.
3. Evaluación y selección de institución.
4. Elaboración del material de capacitación.
5. Diseño de seminarios con los entes ejecutores.

Las actividades durante la etapa de ejecución, según el Ministerio de Educación (2000):

##### **a. Seminario de Información:**

Realizados con el propósito de dar a conocer los objetivos y responsabilidades de los participantes en el PLANCAD.

##### **b. Programación y ejecución de talleres de capacitación docente:**

Realizados con el propósito de orientar el nuevo rol del Director y el Docente, utilizar y diversificar la ECB de Educación Primaria y de la

Educación Secundaria, planificar y ejecutar las diversas formas de programación, la utilización de los medios y materiales y otros, evaluar avances.

**c. Acciones de reforzamiento y seguimiento:**

Estas acciones se realizan con el propósito de acompañar a los docentes en el proceso de aplicación y afianzamiento de los aprendizajes logrados en los talleres.

**d. Jornadas de interaprendizaje:**

El propósito de estas jornadas es el de intercambiar experiencias para determinar los criterios pedagógicos y estrategias de las visitas de reforzamiento y seguimiento y mejorar la intervención en el proceso de capacitación.

**e. El Seminario de Evaluación:**

Se realiza con el propósito de valorar los logros alcanzados por los participantes en el programa de capacitación del segundo trimestre.

**f. Evaluación de los avances:**

Las actividades que se realicen en el marco del PLANCAD serán evaluadas permanentemente. La evaluación se realizará en función a cada uno de los objetivos propuestos.

**g. Evaluación de los aprendizajes y certificación:**

Esta evaluación se realizará con el propósito de valorar los logros y reconocer las dificultades en el desarrollo de las competencias docentes.

**h. Evaluación y monitoreo del Programa de Capacitación:**

Todas las acciones del PLANCAD son objeto de seguimiento, verificación y control con la finalidad de asegurar los resultados de la capacitación.

**E. Responsables del Proceso de Capacitación**

Ricardo Cuenca y Sandra Carrillo (2001), consideran a los siguientes:

**a. Equipo Técnico Nacional (ETN): conformado por:**

1. El coordinador o coordinadora nacional.
2. El equipo técnico pedagógico.
3. El equipo de monitoreo y evaluación.
4. El equipo de planificación y presupuesto.

5. Asistente de Logística, responsables de sistemas e informática, secretaria y chofer.
- b. El Ente Ejecutor (EE): conformado por:
1. Representante legal.
  2. Encargado del manejo presupuestal.
  3. Coordinador académico.
  4. Capacitadores.
  5. Secretaria.
- c. Los órganos intermedios:
1. Director Regional o Sub-regional.
  2. Director Técnico Pedagógico.
  3. Especialista de Educación.

A partir de la creación de PLANCAD se empezó un proceso de reformulación de objetivos y métodos de la educación formal en el que se tomaban en cuenta varias corrientes de educación alternativa. De esta manera se intentó cambiar las actitudes y el quehacer docente hacia un Nuevo Enfoque Pedagógico bajo una perspectiva constructivista de conocimientos.

### **2.1.5 DESEMPEÑO TÉCNICO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE**

El desempeño técnico pedagógico puede definirse en base a la definición de los siguientes términos:

**Técnico:** Según Aurelio Crisólogo Arce (1999) es el dominio acabado y utilitario de un conjunto de procedimientos e instrumentos para la realización de obras; es pericia o habilidad para hacer uso de procedimientos y recursos.

**Pedagogía:** Proviene del griego “paidos” (niño) y “agogia” (conducción) y equivalen a decir por lo tanto la conducción del niño.

**Podemos decir entonces que desempeño técnico pedagógico es el dominio o uso adecuado de procedimientos, instrumentos o recursos educativos (desde la programación hasta la ejecución de las actividades educativas) enmarcados dentro de determinadas concepciones pedagógicas y orientadas al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lucio Valer Lopera (1997) nos dice que tradicionalmente los maestros estaban preparados para brindar “más saber” a los alumnos y para que aquellos “supiesen hacer”. Ahora se postula que ello es insuficiente y que no es la tarea central del quehacer educacional.**

**También afirma que esta cambiando la concepción en la que el profesor transmitía conocimientos y el oyente los iba almacenando de manera mas o menos ordenada: En éste sentido la enseñanza ya debe planearse como el conjunto de acciones que permitan un proceso constructivo, para ello es importante que el profesor preste atención a las ideas de los alumnos antes y durante el proceso de aprendizaje.**

**Padilla en Agustín Orco y Esteban Tarazona, (1999) opina: "En el enfoque constructivista, el maestro actúa solo como facilitador, coadyuvante del niño, en tanto que el alumno es el que descubre los conocimientos y construye su propio aprendizaje". El maestro conocedor de los educandos, es quien plantea la discusión para hacer emerger los conocimientos previos, el que pone los contraejemplos y genera el conflicto produciendo insatisfacción para que el alumno, ya motivado descubra, deleve lo oculto, construya y desarrolle así sus talentos, sus competencias. Esto implica un manejo cabal de la clase, de las áreas, de las técnicas; y aunque el maestro, no interviene, no da información, es precisamente él, quien conoce las dificultades, las dudas".**

El manual para Docentes (2000) refiere lo siguiente: "En la estructura curricular anterior, el docente era el expositor por antonomasia, que con su palabra ponía delante de los alumnos un tema, hacia claro lo que estaba oscuro, explicaba una materia, hacia patente lo que estaba implícito en una realidad o en un concepto, el mejor profesor era el que mejor explicaba, el que con mas arte atraía la atención y entretenía a los alumnos, de tal manera que era considerado como le mejor docente aquel que mejor hablaba, pues todo su trabajo se reducía a la explicación ante los alumnos".

El docente no se ha formado para ser un simple explicador, es más bien un intermediario entre el sujeto capaz de conocer y la verdad. Su misión es provocar en todos los alumnos el encuentro entre el sujeto – objeto propio del acto de conocer.

Evidentemente se hace necesario que conozca la situación en que se halla el alumno y estimularlo para que tenga una mejor disposición para que mediante sus esfuerzos, adquiera conocimientos, destrezas, aptitudes y hábitos que tengan sentido en su vida y en la vida de la comunidad.

Tradicionalmente hemos considerado la actividad docente como una actividad individual, hoy debemos entenderla como una actividad cooperativa, en la que el docente no debe considerarse como el único educador sino como un miembro mas del grupo de educadores"

Según el Ministerio de Educación, el docente que ha suprimido el “dictado” y la “charla” como recursos de enseñanza asume hoy un papel diferente. Ello supone que son los alumnos los que van a construir su saber. Un término muy usado en éste aspecto es el de facilitador representando así el papel que debe desempeñar el docente en relación con los aprendizajes de sus alumnos. Se deshecha así la lógica tradicional de transmitir el conocimiento y se adopta un papel que busca animar, promover, facilitar el proceso de aprendizaje del alumno.

En el Nuevo Enfoque Pedagógico el docente asume un rol de orientador, no solo en lo académico, sino también en el campo de lo social y moral cuando muestra en la práctica la honestidad, espíritu crítico, amabilidad y la coherencia de sus acciones para que los alumnos tengan en él la imagen de una persona en quien confiar.

En Jorge Capella Riera (1999) las funciones que corresponderían a un docente para lograr un producto social democrático y moderadamente calificado tendrían las siguientes características:

- a) Ser facilitador del aprendizaje del educando, lo que significa estimular y fomentar la capacidad de razonamiento y de conceptualización para la acción social del educando.
- b) Ser favorecedor de la autonomía cognoscitiva del educando mediante una atención personalizada que lo estimule a desarrollar iniciativas de autoconocimiento personal y social.
- c) Ser robustecedor del desarrollo integral del educando, particularmente importante para los cambios que provoca la modernidad económica e institucional del país, que debe desarrollar las estructuras mentales, afectivas y activas básicas del educando.
- d) Ser orientador personalizante del educando, yendo hacia la independencia de criterio del educando para que adquiera la capacidad de seleccionar las posibilidades de acción social que mas convengan a su interés.
- e) Ser animador de variados procesos formativos en el aula de modo que sea capaz de seleccionar estrategias metodológicas y técnicas educativas que potencien con mayor eficacia su función de enseñanza.

- f) Ser colaborador principal en la elaboración institucional del currículo, participando activamente en ella conjuntamente con otras instancias institucionales y siendo responsable directo del plan curricular en el aula.
- g) Ser utilizador informando de la tecnología educativa usando las tecnologías informativas y de elaboración de imágenes que el educador debe manejar y dominar. Tales tecnologías contribuyen con más fuerza a la estructuración de procesos cognoscitivos y activos.
- h) Ser investigador participativo de la realidad contextual de modo que la búsqueda del conocimiento científico oriente el quehacer indagativo permanente del educador.
- i) Ser articulador institucional de otras instancias formativas del contexto local buscando maneras de colaboración formativas con otras instancias que existan en el medio local y siendo un animador permanente de dicha articulación.
- j) En fin, ser un agente promotor del cambio educativo expresado en el clima institucional, en la práctica formativa, en las estructuras pedagógicas, así como en la búsqueda permanente de un mayor compromiso colectivo con los otros educadores para influir en el cambio de la sociedad.

El Ministerio de Educación (2001) comenta de las cualidades intelectuales y afectivas que la sociedad espera que un docente posea. Todo docente debe formarse como:

- 1) Persona:** demostrando una personalidad equilibrada con principios, creencias y valores, definidos, siendo coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos.
- 2) Profesional:** preocupándonos por adquirir conocimientos actualizados sobre estrategias metodológicas, programación de unidades didácticas, criterio de evaluación, preparación y uso de materiales educativos.
- 3) Investigador:** actualizándonos a través de cursos, preocupándonos por estar enterados de los avances de la ciencia y la tecnología.

El nuevo rol del docente implica una serie de funciones las cuales son:

- a) planificar actividades de aprendizaje que correspondan a los intereses de los niños y niñas, nos exige contar con medios y estrategias para poder atender situaciones que aparecerán en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- b) Propiciar un ambiente de respeto y confianza
- c) Promover canales de comunicación
- d) Facilitar que los niños y niñas aprendan a aprender
- f) Valorar el esfuerzo de los niños y niñas
- g) Conocer las características de los niños y niñas a cargo.
- h) Estimular la creatividad
- i) Promover la actividad mental. Los niños y niñas construyen sus aprendizajes partiendo de los conocimientos que ya tienen y relacionándolos con los nuevos contenidos, lo que supone un avance en el desarrollo de sus capacidades. Para establecer estas relaciones requieren realizar diversos procesos mentales que posibiliten organizar y enriquecer el conocimiento.
- j) Ofrecer apoyo para construir aprendizajes.
- k) Tener en cuenta las aportaciones de niños y niñas.

Lucio Valer Lopera (1997) afirma que todo profesor se debe hacer las preguntas ¿por qué aprenden los alumnos? y ¿por qué no aprenden los alumnos? Y no quedarse en el simple brindar conocimientos, Justamente el constructivismo, le ofrece al profesor todo un marco teórico para analizar, interpretar y comprender lo que ocurre en el aula. Aunque avanzar en la calidad de la enseñanza no es solo cuestión del profesor sino que influye también la naturaleza del currículo y por supuesto el apoyo de las autoridades educativas.

Otro aspecto importante dentro de las funciones del docente es la generación de los procesos u operaciones mentales que intervienen en el aprendizaje. Al respecto el Ministerio de Educación (2001) considera como procesos u operaciones mentales importantes en los niños y niñas los siguientes:

PROCESOS/OPERACIONES	DESCRIPCIÓN
Identificación	Reconocimiento de una realidad: percibir, observar,

	describir, enumerar, preguntarse
<b>Comparación</b>	Estudio de semejanzas y diferencias entre objetos o hechos de acuerdo a sus características.
<b>Clasificación</b>	<b>Ordenar, categorizar, agrupar, jerarquizar, reunir elementos de acuerdo a un tributo</b>
<b>Diferenciación</b>	Reconocimiento de algo por sus características Distinguir lo esencial de lo irrelevante.
<b>Análisis</b>	Descomponer un todo en sus elementos constitutivos y relacionarlos. Buscar sistemáticamente
<b>Síntesis</b>	Extraer inferencias. Seleccionar. Abreviar
<b>Inferencia Lógica</b>	Capacidad para realizar deducciones y crear nueva información a partir de los datos
<b>Representación Mental</b>	Interiorizar las características de un objeto de conocimiento. Abstractar.
<b>Razonamiento</b>	Adoptar posiciones en base a la "verdad lógica". Ir de lo inductivo a lo deductivo y viceversa. Predecir a partir de los hechos conocidos

Según el Ministerio de Educación, las operaciones mentales no tienen una secuencia fija de desarrollo, ni se dan aislados en la persona. Se pueden presentar simultáneamente o combinadas dependiendo de la estructura mental previa de la persona. Se van construyendo poco a poco, en las niñas y en los niños es recomendable desarrollar las más elementales que servirán de base para las más complejas.

## 2.1.6 LA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA

### A. MARCO CONCEPTUAL

La nueva propuesta educativa, surge como consecuencia del avance científico y tecnológico que en las últimas décadas han originado cambios en los sistemas económicos, políticos y sociales. Es así como los sistemas educativos a nivel mundial y latinoamericano han tenido que adaptar sus políticas educativas de acuerdo a esta nueva concepción, buscando formar personas capaces de desarrollarse en una sociedad cambiante y competitiva.

Nuestro país no es ajeno a dicho cambio, es así como el Ministerio de Educación en 1993 elabora un Proyecto de Plan Nacional de Modernización y Desarrollo de la Educación Peruana, basado en el diagnóstico realizado por dicho Ministerio, en donde se priorizan los problemas siguientes:

- a. Currículo inadecuado a los requerimientos de la realidad.
- b. Ineficiente preparación docente
- c. Bajo rendimiento académico.
- d. Elevado índice de repitencia y deserción escolar.
- e. Desarticulación de los niveles que conforman el sistema educativo.
- f. Precariedad de la infraestructura y de los materiales educativos.
- g. Elevado índice de analfabetismo.

La propuesta considera dentro de su estructura la universalización de la educación inicial de 5 años y su articulación con la educación primaria, cuya calidad debe desarrollarse a través de las capacidades de aprendizaje, una educación secundaria de 4 años, que afirme en el educando su personalidad, su conciencia crítica, comprenda los avances científicos y tecnológicos e iniciándolo en el mundo del trabajo y un bachillerato de dos años, no obligatorio y gratuito, dirigido al desempeño laboral; así como prepararlos para la educación superior a quienes lo deseen.

El Ministerio de Educación en 1994 pone en marcha la Nueva Propuesta Educativa para mejorar la calidad de la Educación a lo que denomina “Nuevo Enfoque Pedagógico”, el cual tiene su base en el llamado “Constructivismo Pedagógico”. Es decir que dicha propuesta basa sus planteamientos en el “aprender haciendo” en donde el educando es el eje fundamental del nuevo conocimiento, es decir el que construye y reconstruye sus propios conocimientos al interactuar productivamente en su realidad social circundante.

Según Renate Schüssler (2001) considera que el proceso de reformulaciones, de objetivos y métodos de la educación formal en donde se toma en cuenta varias corrientes de educación alternativa y se trabaja bajo una perspectiva constructivista de conocimientos; se intenta cambiar las actitudes y el quehacer docente hacia un Nuevo Enfoque Pedagógico. Sin embargo pone en tela de juicio la aplicabilidad del enfoque constructivista en la educación pública, dado que no se ha aclarado si este enfoque es válido en centros educativos con un vasto número de alumnos, como es el caso de nuestras escuelas públicas.

Lucio Valer Lopera (1997) nos hace conocer que la propuesta educativa busca que el educando sea capaz de desarrollar, procesar y aplicar nuevos conocimientos de manera permanente en la construcción del desarrollo humano de nuestro pueblo, dentro del contexto histórico determinado. Esto nos hace ver que la Nueva Propuesta Educativa, basada en el constructivismo, pone énfasis en el rol protagónico del educando en la construcción de sus conocimientos, para que sea capaz de producir, organizar y procesar información, y adaptarlos a los conocimientos ya adquiridos.

El Ministerio de Educación a través del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), desarrolla El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), a nivel de educación inicial, primaria y secundaria; así como El Plan Nacional de Capacitación en la Gestión de la Educación (PLANGED), dirigida a los directores de los centros educativos; el proyecto EDURED e INFOESCUELA. Todos estos procesos de cambio están dirigidos al mejoramiento de la calidad del sistema Educativo Nacional.

Es así como a partir de ello el Ministerio de Educación nos habla del “Nuevo Enfoque Pedagógico” y lo compara con el llamado “Modelo Tradicional”, considerando a este último como una práctica pedagógica poco creativa y alentadora, que centra su accionar en la enseñanza y no en el aprendizaje; es decir prioriza al docente y no al educando.

El Ministerio de Educación considera

### **1. Concepción de Educación**

La educación es un proceso sociocultural permanente, orientado a la formación integral y al perfeccionamiento de la sociedad. Como tal, la educación contribuye a la socialización de las nuevas generaciones y las prepara para que sean capaces de transformar y crear cultura y de asumir sus roles y sus responsabilidades como ciudadano.

### **2. Principios Educativos**

a. La educación debe ser ética.

- b. La educación debe orientarse al desarrollo humano.
- c. La educación debe preparar para el trabajo.
- d. La educación debe alcanzar a todos.
- e. La educación debe ser intercultural.

### **3. Principios Psicopedagógicos**

- a. Principio de la construcción de los propios aprendizajes: El aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo e individual e interactivo con el medio social y natural.
- b. Principio de la necesidad del desarrollo del lenguaje y el acompañamiento de los aprendizajes: La interacción entre el alumno y el profesor y entre el alumno y sus pares se produce sobre todo a través del lenguaje. Verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y facilita el desarrollo.
- c. Principio de la significatividad de los aprendizajes.
- d. Principio de la organización de los aprendizajes.
- e. Principio de integralidad de los aprendizajes: Los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los niños y niñas.

### **4. Demandas Sociales de la Educación Primaria y Secundaria**

#### **· De Educación Primaria**

##### **a. Demandas de Carácter Externo**

Es fundamental que la educación promueva el desarrollo de capacidades que los niños necesitan para manejarse con eficiencia y satisfacción en un mundo complejo, y enfatice el desarrollo de cualidades personales que les permitan obtener información, asimismo saber usar la información del entorno. Del mismo modo la educación debe contribuir a la formación de una conciencia crítica para la asimilación selectiva de los patrones de comportamiento que se transmiten a través de los medios de comunicación y, fundamentalmente, a la formación de las capacidades para la construcción de proyectos propios.

##### **b. Demandas de Carácter Interno**

La sociedad peruana se halla comprometida con un proceso de construcción de formas superiores de existencia, donde se hayan superado los problemas que aquejan a grandes sectores de nuestra población. En ese sentido la Educación juega un papel importante.

## · **De Educación Secundaria**

### **a. Demandas de Carácter Externo**

Es de vital importancia que la educación secundaria esté acorde con los avances de la revolución científica y tecnológica que en las dos últimas décadas han dado lugar a cambios en la economía mundial y por ende en los sistemas educativos, para lo cual se necesita:

Aprender a manejar el pluralismo tecnológico, descubrir sus ventajas comparativas, incrementar la productividad y la asignación adecuada de la mano de obra; esto implica asumir educación que genere una cultura innovadora y productiva basada en la gestión del conocimiento todo ello obliga a replantear normas, principios y valores como: la democracia, la justicia y la solidaridad; para crear un nuevo estilo de convivencia en donde el mayor capital de las naciones lo constituya el conocimiento, convirtiéndose en el insumo más importante para la producción.

### **b. Demandas de Carácter Interno**

La educación como tal debe orientarse a preservar y conservar el ecosistema desarrollando una conciencia responsable en el uso de los recursos naturales. Además comprender y valorar la diversidad cultural de nuestro país poniendo en evidencia nuestras costumbres y tradiciones, que una y fortalezca a nuestra nación en el mundo competitivo y globalizado.

## **5. Propósitos específicos de la Educación Primaria y Secundaria**

### · **De la Educación Primaria**

- a. Promover el desarrollo de su identidad personal y cultural, como miembros de una comunidad local, regional y nacional.

- b. Promover el conocimiento y comprensión de su medio natural y socio cultural, y la formación de actitudes positivas en relación al medio en que viven.
- c. Promover la práctica y vivencia de los valores, así como los comportamientos democráticos y ciudadanos.
- d. Favorecer el desarrollo de actitudes y aptitudes para el trabajo.
- e. Favorecer el desarrollo de su pensamiento, de competencias para la comunicación y la formación de estrategias intelectuales.
- f. Fortalecer su capacidad de autonomía y contribuir a la formación de aptitudes y estrategias necesarias para resolver los problemas que enfrentan en su vida familiar y conyugal.

**· De la Educación secundaria**

- a. Responder a los retos del escenario nacional y mundial al inicio del siglo.
- b. Brindar una formación integral y permanente, orientada a desarrollar las capacidades individuales que permitan comprender y actuar sobre su entorno.
- c. Partiendo de las funciones personales y sociales de los alumnos de Educación Secundaria, se espera alumnos globalmente competentes. Dichas competencias se refieren a los dominios sobre la comunicación, la comprensión matemática, los hechos y los fenómenos naturales, personales, sociales, y artísticos, y los procesos productivos empresariales.

**B. EL CONSTRUCTIVISMO BASE DE LA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**1. Antecedentes**

El hombre desde sus orígenes hasta nuestros días, viene construyendo su propio conocimiento como exigencia a la satisfacción de sus necesidades. En dicha construcción juega un rol preponderante el hecho o fenómeno educativo, el cual es objeto de estudio de la Pedagogía como ciencia de la educación y de la Psicología como ciencia del comportamiento humano; ya que todo proceso educativo es connatural al desarrollo psicológico del hombre.

Históricamente encontramos que es a partir de la edad antigua donde se toma en cuenta las situaciones constructivistas, así tenemos:

Sócrates con la Mayéutica, que significa “antes de dar a luz”, pues consistía en interrogar a una persona partiendo de hechos concretos y a cuyas respuestas se formulaban nuevas preguntas hasta llegar a la esencia misma de lo que se quería conocer. Rosaura García (1976) refiere que para este filósofo las ideas debían “desarrollarse lógicamente dentro de la conciencia del discípulo”, por lo cual la misión del maestro radicaba en ayudar a sus discípulos a que broten sus ideas hacia fuera, al igual que las parteras auxilian a un niño al nacer.

**Platón**, discípulo de Sócrates, perfeccionó el método usado por su maestro, conservando la forma de contraponer ideas; pero señalando como elemento inicial el diálogo (que el alma sostiene consigo misma, interrogando y respondiendo, afirmando y negando) una idea intuitiva, que se va esclareciendo a través del proceso crítico que la razón sigue en su discurrir. Este discurrir se realiza anteponiendo a cada idea (tesis) otra que lo contradice (antítesis), hasta lograr su depuración.

**Aristóteles**, discípulo de Platón, con quien nace el método científico, se caracteriza porque mediante la inducción y la deducción, se elabora una hipótesis la que debe ser comprobada posteriormente a través de la verificación transformándose en ley.

En los siglos XVII y XVIII los filósofos racionalistas hicieron prevalecer el pensamiento matemático y el pensamiento lógico formal como los elementos fundamentales del conocimiento. La geometría, por ejemplo, con sus teoremas, axiomas corolarios trataba de establecer la relación entre conceptos y hechos reales. Si una idea o concepto aparece de manera consistente, ese concepto refleja una característica de la realidad objetiva, Bustos (1998).

**Descartes**, planteó la teoría de la duda metódica, estableciendo la distinción entre materia y conciencia. Para los racionalistas hay una

relación directa entre ideas y realidad objetiva. Para estos filósofos es posible llegar a la verdad sólo a través del pensamiento lógico.

Los filósofos empiristas por su lado buscaron un nuevo método científico teniendo en cuenta la evidencia que reportaba la experiencia; utilizaron entonces el razonamiento inductivo. Francis Bacon (1561-1626), fue un filósofo inglés que propuso la teoría de la inducción para que la investigación científica estuviera lejos de la influencia del principio de autoridad y del razonamiento deductivo.

De esta manera, el origen de todo conocimiento estaba relacionado con la percepción, para los empiristas la mente es una tabla rasa, carente de ideas antes de alguna experiencia. La percepción es un reflejo de la realidad objetiva y proporciona una imagen no distorsionada de la realidad, la misma que debe verificarse a través de la experiencia.

**John Locke** (1632-1704), fue un filósofo inglés quien destaca la importancia que tiene la experiencia y la sensación, sosteniendo la importancia que tienen la extensión y la divisibilidad en la permanencia del objeto en nuestra experiencia.

**Berkeley** (1685-1753), filósofo y obispo irlandés, sostiene una posición idealista radical, considerando la forma como la mente genera la realidad objetiva.

**David Hume** (1711-1776), filósofo e historiador inglés, critica a los racionalistas y empiristas planteando el problema del conocimiento. Sostiene que lo que se experimenta al percibir una situación de causalidad es la conjunción de dos eventos en el tiempo y en el espacio, más no la causalidad en sí.

Por un lado se adhiere a la tesis empirista, pero por otro la enriquece con los análisis lógicos que realiza, pero tratando de demostrar como la Epistemología Empirista no puede explicar la estructura de nuestros conocimientos (Positivismo lógico y Empirismo lógico).

Por los años 1920-1930 se acuñó el término positivismo lógico que caracterizaba el trabajo de filósofos, hombres de ciencia y matemáticos que se autodenominaron el Círculo de Viena.

**Augusto Comte** (1798-1857), filósofo francés, cuya concepción positivista esta relacionado con lo no especulativo, el dato observacional como fuente única del conocimiento, con lo pre inferencial, con lo indiscutible.

**Jacques Rousseau** (1712-1778), filósofo francés consideraba que los elementos estructurales del conocimiento no tenían necesariamente que estar lejos del sujeto, sosteniendo la existencia de sentimientos naturales que gobernaban nuestras ideas. En su obra "Emilio" utilizó la duda metódica de **Descartes** buscando un nuevo criterio para la verdad que fue su propio sentimiento de certeza.

El racionalismo y el empirismo consideraban que los elementos estructurales del conocimiento estaban ubicados en el objeto, enfatizándose o bien el aspecto sensorial o el aspecto lógico. Ambos tenían el mismo punto de partida, el origen del conocimiento es la realidad objetiva.

Para los racionalistas, los empiristas, y los romanticistas los elementos estructurales del conocimiento debían estar localizados en uno u otro extremo de la relación sujeto-objeto. El aporte de Kant consistió en identificar un nuevo nivel de la realidad y, entre lo objetivo y subjetivo sostuvo el dominio de lo fenomenológico, señalando que los elementos estructurales del conocimiento no se ubicaban ni en el sujeto ni en el objeto, sino en lo fenomenológico, cuya función es interactuar entre lo subjetivo y lo objetivo.

**Kant** sostenía que las ideas subjetivas sólo podían resultar si la mente le añadía algo al objeto y, de acuerdo a la universalidad de lo que la mente hace para construir los fenómenos, se proporciona al conocimiento su objetividad.

**Kant y Piaget** le otorgan a las estructuras mentales un papel fundamental en el conocimiento, ya que ellas permiten que nuestras experiencias sean asimiladas a las formas de espacio y tiempo y a las otras categorías de entendimiento. Ellos ubican el concepto de objeto en las estructuras de la mente. Mientras que en Piaget la comprensión del mundo se hace por medio de las operaciones, en Kant se realiza a través de las categorías de entendimiento.

En el racionalismo, la mente es considerada activa para deducir conceptos a partir de otros conceptos. En el Empirismo la mente es pasiva al recibir el sujeto los datos a partir de los sentidos. En Piaget y en Kant las estructuras mentales deben interactuar con los datos sensoriales para que se dé el conocimiento. En ambos la realidad al ser construida se convierte en el fenómeno que experimentamos (Bustos, 1998).

Desde el punto de vista pedagógico, el constructivismo, tiene que relacionarse con los aportes del pensamiento pedagógico de los grandes maestros que han hecho y siguen haciendo historia en la educación de nuestro tiempo, tales como lo menciona Moacir Gadotti (1998):

**Juan Amos Comenio (1592-1670)** Considerado como el gran educador y pedagogo moderno. Fue el primero en proponer un sistema articulado de enseñanza, el cual debería comprender 24 años, para desarrollarse en 4 tipos de escuela: 1) La materna, de 0 a 6 años, 2) La elemental o vernácula, de 6 a 12 años, 3) La latina o gimnasio de 12 a 18 años, y 4) La académica o universitaria de los 18 a 24 años. Sistema que hasta ahora no ha sido superado.

Escribió la Didáctica Magna considerada como método pedagógico para enseñar con rapidez, economía de tiempo sin fatiga. Decía que en vez de enseñar palabras “sombras de las cosas”, la escuela debería enseñar el conocimiento de las cosas.

Consideraba que en el desarrollo didáctico debería tenerse presente las situaciones propias del educando, la materia a enseñar y los medios a usar. Hacía notar que el educando primero debe comprender las cosas,

luego recordarlas y que por lo tanto el profesor debería estar consciente de todos los métodos de conocimiento.

**Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)** Es el marco que divide la escuela antigua y la escuela nueva. Divide a la educación en 3 momentos:

- 1) Infancia, a la que llama edad de la naturaleza, hasta 12 años,
- 2) Adolescencia, le llama edad de la fuerza, de la razón y de las pasiones de los 12 a 20 años.
- 3) Madurez, a la que llama edad de la sabiduría y del casamiento de los 20 a 25 años.

Sin embargo, centraliza el tema de la infancia con la educación, manifiesta que el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender, y para educarlo, el educador debe hacerse educando de su educando.

Escribió el "Emilio" que se convirtió en el nuevo manifiesto del nuevo pensamiento pedagógico. Pretendió probar que es bueno todo lo que sale de las manos del creador de la naturaleza y que todo se degenera en las manos del hombre. Predicó que sería conveniente dar al niño la posibilidad de un desarrollo libre y espontáneo.

**Froebel (1782-1852)** Idealizador de los jardines de niños, considero que el desarrollo del niño dependía de una actividad espontánea (juego) y de una actividad constructiva (trabajo manual) y de un estudio de la naturaleza. Para él la actividad representaba la base y el método de toda instrucción.

**Pestalozzi (1746-1827)** Reforma de la sociedad a través de la educación de las clases populares. La educación de los niños debe darse en contacto con el ambiente, siguiendo gradualmente un método natural y armonioso; al inicio se presentaban objetos simples para llegar a los más complejos, se partía de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general.

**Herbert (1776-1841)** Estimaba que la enseñanza debería seguir 4 pasos formales, teniendo en cuenta los intereses de los educandos y de acuerdo a sus diferencias individuales:

- a) Claridad en la presentación del contenido (demostración del objeto).
- b) Asociación de un contenido con otro asimilado anteriormente (la comparación).
- c) Ordenación y sistematización de los contenidos (generalización).
- d) Aplicación a situaciones concretas (etapa de aplicación).

**Durkheim.** Veía a la educación como un esfuerzo continuo para preparar a los niños para la vida en común; por eso es necesario imponer las maneras adecuadas para ver, sentir y actuar a los cuales no llegarán espontáneamente. El objetivo de la educación sería: suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, exigidos por la sociedad en su conjunto.

**Whitehead (1861-1947)** La educación debe ser útil. Considera a la imaginación como motor de la educación y en el nuevo espíritu científico. La ciencia podía auxiliar al de la educación. Considera que ningún alumno debería terminar el bachillerato o la universidad sin dominar el método científico y sin conocer la historia de la ciencia.

**John Dewey (1859-1952) (Escuela Nueva)** Ejerció gran influencia sobre toda la pedagogía contemporánea, defensor de la Escuela Nueva, proponía el aprendizaje a través de la actividad, originalidad y cooperación; pretendía liberar las potencialidades del individuo rumbo a un orden social, que en lugar de ser cambiado debería progresivamente ser perfeccionado.

**María Montessori (1870-1952)** Propuso el método que lleva su nombre, con el cual se proponía despertar la actividad infantil a través del estímulo y proponer la autoeducación del niño, colocando medios adecuados de trabajo a su disposición. El educador, por lo tanto, no actuaría directamente sobre el niño, pero sí ofrecería los medios para su autoformación. Sostenía que sólo el niño es educador de su personalidad.

**Claparede (1873-1940)** Junto con Jhon Dewey, son los mayores exponentes de la pedagogía en acción. Considera que la pedagogía debía basarse en el estudio del niño. Decía que la influencia es un conjunto de posibilidades creativas que no deben ser frenadas. Todo ser humano tiene necesidad vital de saber, investigar y de trabajar.

Creó el método llamado Educación Funcional, que procuraba desarrollar las aptitudes individuales y encaminarlas al interés común, dentro de un concepto democrático de la vida social.

**Paulo Freire.** Pedagogía del oprimido. Aplica a la educación la teoría del conocimiento, sustentada en la concepción dialéctica en donde el educador y el educando aprenden juntos en una relación dinámica, en donde la práctica reorienta la teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento, desarrollando la concientización para obtener autonomía intelectual del ciudadano que le permita intervenir sobre la realidad.

## **2. Concepciones del Constructivismo**

- a. **A. Orco y E. Tarazona (1997)** Considera al Constructivismo como una corriente psicopedagógica que concibe al aprendizaje como una actitud organizadora, compleja del alumno que construye sus nuevos conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, contrastes o relaciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos correspondientes, en cooperación con el profesor y sus compañeros.
- b. **Tomás Sánchez Iniesta** establece que el Constructivismo no es una teoría, sino más bien un conjunto de aportaciones de distintos autores que ofrece explicaciones y orientaciones, para fundamentar y mejorar la acción de los docentes en el contexto de la educación escolar. Las distintas concepciones constructivistas coinciden en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno y los contenidos provocando un cambio en su estructura de pensamiento, perfeccionando sus teorías sobre el mundo, favoreciendo su intervención en él. (Citado por Rivera Palomino, 2000)

- c. **Luis Castro Kikuchi (1999)** Considera al Constructivismo como un movimiento pedagógico que considera al aprendizaje como una actividad organizadora psíquicamente compleja del alumno; el cual elabora los nuevos conocimientos a través de selecciones, modificaciones y reestructuraciones de los conocimientos previos o antiguos conocimientos; en dinámica-interacción y cooperación con el maestro y sus compañeros de aula.
- d. **Orellana**, afirma el Constructivismo es un marco explicativo que agrupa a un conjunto de teorías psicológicas y pedagógicas con el fin de lograr una mejor educación escolar. (Citado por Jorge Capella Riera, 1999).
- e. **Para Calera** el Constructivismo es una pedagogía centrada en el alumno. El estudiante es el referente principal del trabajo pedagógico. Considera sus necesidades y experiencias, y en base a ello, continúa con el proceso de construcción que ya se inició en el entorno familiar. (Citado por Jorge Capella Riera, 1999)
- f. **Rafael Flórez Ochoa (1994)** El Constructivismo pedagógico plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración.

Diremos que el constructivismo es un conjunto de aportes que sostiene que el verdadero aprendizaje se logra a partir de la construcción de nuevos conocimientos que el alumno realiza en base a sus interacciones con el ambiente y a los conocimientos que ya posee. Dichos aportes sirven de base teórica para que el docente conduzca sus actividades de aprendizaje.

### **3. Principios del Constructivismo**

Según **Oscar Huaranga (1997)**, el Constructivismo tiene como principios del aprendizaje los producidos de la siguiente manera:

- a. De adentro hacia fuera.-

El aprendizaje se concibe como la construcción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos -interactividad- y con las personas –intersubjetividad- en

situaciones de interacción que sean significativas, de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido.

b. De lo complejo a lo simple:

El sujeto despliega sus conocimientos para interactuar en situaciones de su vida, aprendiendo en el curso de la experiencia los conocimientos más específicos, simples y abstractos.

El sujeto está en interacción con el mundo; estas interacciones y experiencias específicas producen modificaciones integrativas y específicas en sus esquemas mentales.

**Luis, Castro Kikuchi** (1999), considera los siguientes principios:

- a. El aprendizaje es constructivo. El sujeto elabora una representación sobre un objeto o contenido educativo específico.
- b. El aprendizaje es acumulativo. El sujeto aprende en base a conocimientos previos de carácter formal e informal (pedagógicamente hablando).
- c. El aprendizaje es autorregulado. Requiere del desarrollo de habilidades metacognitivas (de reflexión sobre el propio conocimiento para aprender a aprender) y de modulación y control internos.
- d. El aprendizaje está orientado a metas. El sujeto le asigna siempre un valor motivacional y le proporciona una direccionalidad definida.
- e. El aprendizaje está contextualizado. Ocurre una interacción con el medio sionatural y cultural y siempre está vinculado a ámbitos reales.
- f. El aprendizaje es cooperativo. Tiene siempre carácter social, aunque los constructivistas radicales lo refieran únicamente a la “idiosincrasia personal” de cada sujeto y no a los procesos interactivos que se establecen a nivel social e impersonal.

#### **4. Bases del Constructivismo**

##### **A. Bases Epistemológicas**

La epistemología es la teoría de la ciencia que se ocupa del estudio y el análisis crítico de los fundamentos que se asientan y construyen las ciencias particulares. Dentro de las bases epistemológicas tenemos:

*1.- Constructivismo idealista radical o extremo.*

Tiene como representantes a Watzlawick, Maturana y Foester. Sus planteamientos son los siguientes:

- a. No existen objetos, datos, observaciones o leyes que posean independencia con respecto al observador.
- b. No existe el conocimiento objetivo porque la realidad no se puede conocer ni descubrir: sólo puede ser construida.
- c. La verdad y la sujeción a leyes de los fenómenos naturales y sociales son simples creaciones del observador y no propiedades de la realidad.
- d. La realidad no posee correspondencias con el mundo exterior: está exclusivamente determinada por el sujeto y construida por representaciones de la experiencia interna.

*2. Constructivismo idealista moderado o crítico*

Sus representantes son K.Popper, L.Lakatos, T.S.Kuhn, P.K.Feyerabend, K.Lorenz, G.Bachelard; sus planteamientos son:

- a. El pensamiento científico es el paradigma de la actividad gnóstica y de la reflexión racional sobre esa actividad.
- b. Los conocimientos o las teorías científicas son aceptables o rechazables en función de su utilidad porque su razón de ser es resolver problemas y orientar la indagación de la realidad.
- c. Esos conocimientos se verifican "intersubjetivamente" de acuerdo al principio de falsabilidad, según el cual si una teoría quiere adquirir el rango de científica tiene que proporcionar los argumentos para su propia refutación.
- d. Todos los conocimientos o teorías son en principio potencialmente erróneos y el avance cognoscitivo no supone la aproximación cada vez más precisa a la verdad, sino el paso de lo más erróneo a lo menos errónea.

- e. Como los conocimientos deben ser contrastados con la realidad y verificados intersubjetivamente, su aceptación es puramente convencional y provisional, es decir, crítica. Raúl González Moreyra (1998). Luis Castro Kikuchi, (1999).

### *3. Dialéctica materialista*

Según la cual el mundo exterior existe objetivamente (con independencia del pensamiento o de los deseos del observador) y es activamente reflejado por la conciencia humana: los objetos y fenómenos de la realidad influyen sobre los órganos sensoriales provocando las correspondientes sensaciones y percepciones sobre las cuales se asienta el pensamiento, la razón. El mundo exterior es la fuente de todos los conocimientos.

El proceso cognoscitivo no constituye un reflejo pasivo que el hombre elabora a través de la simple contemplación de la realidad sicionatural. Esta es activamente transformada por los seres humanos y tal labor práctica plantea tareas específicas cuya solución exige el conocimiento de las leyes naturales y sociales. Por lo tanto, el conocimiento es un reflejo activo y orientado de la realidad, poseedor de una especificidad cualitativamente superior, y no simple contemplación pasiva.

El conocimiento humano es un producto del desarrollo histórico-social, es un resultado de la activa transformación del mundo circundante. El fundamento y el objetivo del conocimiento están constituidos por la actividad material humana dirigida a transformar el mundo, en el curso del cual el hombre que conoce se transforma a sí mismo. Todas las formas cognoscitivas se elaboran en el proceso de la práctica social y se verifican a través de esa práctica. Los hombres conocen la realidad como integrantes de una sociedad histórica concreta, aprovechando la experiencia acumulada por las generaciones precedentes y fijadas en los medios de producción de bienes materiales, el lenguaje, la ciencia y la cultura.

El proceso cognoscitivo constituye un movimiento infinito de aproximación del pensamiento a la verdad, es decir, a la esencia del objeto del conocimiento. Es el movimiento del pensar desde el conocimiento incompleto imperfecto al conocimiento más completo y más perfecto; es un avance que va descubriendo cada vez nuevos aspectos de la realidad.

El objetivo fundamental de la cognición (y, en particular, de la cognición científica) es el acceso a la verdad, concebida como reflejo adecuado de la realidad objetiva, es decir, su reproducción en la conciencia tal como esa realidad es en su objetividad.

## **B. Bases Psicológicas**

### **1. Teoría Psicogenética de Piaget**

Piaget es considerado como el gestor de la llamada teoría genética, la cual a partir de los principios constructivistas plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto. En relación a esto sus conceptos más importantes son:

#### **a. Adaptación e inteligencia:**

Para Piaget, la inteligencia consistiría en la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve.

El entiende los esquemas como aquellas unidades fundamentales de la cognición humana, los cuales consisten en representaciones del mundo que rodean al sujeto, contruidos por éste.

La adaptación a su vez, es el paso que explica el desarrollo y aprendizaje. Esta se produce por medio de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.

#### **b. Asimilación:**

Este paso consiste en incorporar nueva información en un esquema preexistente, adecuado para integrarlo (comprenderlo). Esto significa que, cuando un sujeto se enfrenta con una situación nueva, el tratará

de mejorarla en base a los esquemas que ya posee y que parezcan apropiados para esa situación.

c. Acomodación:

Ocurre cuando un esquema se modifica para poder incorporar información nueva, que sería incomprensible con los esquemas anteriores.

d. Equilibración:

Tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permita dar coherencia a su mundo percibido.

Piaget atribuye a la acción un rol fundamental en el aprendizaje: el niño aprende lo que hace, la experiencia y manipulación del niño de los objetos le permitirá abstraer sus propiedades, cualidades y características. Violeta Arancibia (1999)

Según Luis Castro Kikuchi (1999), esta teoría refiere que:

- a. Todos los seres vivos buscan adaptarse al medio. El hombre busca lo mismo y procura lograr cada vez mejores niveles adaptativos. El instrumento que utiliza es la inteligencia con sus dos mecanismos: asimilación y acomodación, confortantes de todo proceso de adaptación.
- b. La psicología genética se propone describir y explicar el tránsito en el niño de un conocimiento dado a otro mejor. El mecanismo que permite ese tránsito es el de la organización en etapas de las operaciones intelectuales. Estas etapas o estadios del desarrollo intelectual constituyen estructuras invariantes universales y de tránsito necesario.
- c. Las operaciones (clasificación, numeración, seriación, etc) están organizadas en estadios o etapas: sensoriomotriz, pensamiento preoperatorio, pensamiento lógico-concreto y pensamiento lógico formal. En todos los estadios, los mecanismos actuantes son asimilación, acomodación y organización-equilibración.
- d. Cualquier aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del niño y la actividad educativa debe orientarse a la construcción de operaciones y de competencias asociada a ellas.

Otro tema que trabaja Piaget es la herencia intelectual. Según él, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: estructural y funcional. (Citado por Jorge Capella, 1999)

- a. La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente nos lleva a percibir un mundo específicamente humano.
- b. La herencia funcional produce distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo.

Para Piaget el conocimiento jamás es adquirido pasivamente, porque cualquier nueva experiencia puede ser asimilada dentro de las estructuras cognitivas que hayan sido ya construidas por el sujeto. El sujeto no percibe lo novedoso sino cuando se produce un conflicto cognitivo con respecto a un resultado esperado que no encaja con el resultado obtenido. Si esta perturbación ocurre se promueve una reestructuración cognitiva o acomodación, cuyo resultado es una nueva estructura conceptual que restablece el equilibrio relativo. El conflicto cognitivo o perturbaciones se originan en la interacción con otros.

La originalidad de las nociones piagetianas sobre el desarrollo respecto de otras teorías psicológicas sucede:

- a. Con el principio de la actividad del sujeto, que adquiere un sentido peculiar como transformación de significados en la interacción con los objetos;
- b. Con mecanismos como la toma de conciencia, interpretada como representación conceptual de las asociaciones sobre los objetos;
- c. Con la teoría de los estadios, sólo comprensible en términos de estabilidad de los sistemas de conocimiento como sistemas abiertos de interacción cognoscitiva;
- d. Con la experiencia del programa hacia la reconstrucción de las nociones sociales en los niños o de su apropiación del sistema de escritura.

Lucio Valer Lopera (1997), nos dice: La profunda implicación de la teoría piagetiana en la educación es que debemos dejar de transmitir

conocimientos a los alumnos en formas preestablecidas y en vez de eso fomentar su propio proceso constructivo.

## **2. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel**

David Ausubel nos habla de la importancia del aprendizaje significativo en contraposición del aprendizaje por repetición.

Él considera que el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él.

David Ausubel sostiene que existen principios generales del aprendizaje significativo. Dichos principios se aplican a todas las prácticas en el salón de clases como son el agrupamiento, la marcación, el uso de apoyos didácticos, los métodos de “ver-decir” en contraste con los métodos fónicos de enseñar a leer, la conferencia comparada con las técnicas de discusión, etc. David P. Ausubel (1983).

Juan Rivera Palomino (2000), comenta que Ausubel pone el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre estas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Cree que, para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción

formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes.

Lucio Valer Lopera (1997), afirma que para Ausubel lo más importante para que se produzca el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Es importante promover en el alumno el uso de sus conocimientos previos y a comprender que muchas veces son conocimientos ingenuos, inexactos y engañosos, fruto del saber cotidiano u ordinario. La educación debe posibilitar el desarrollo conceptual para ayudar al rendimiento en la mayoría de las asignaturas del sistema escolar.

### **3. *Teorías del Procesamiento de la Información***

Para Anita E. Woolfolk (2001), estos planteamientos consideran a la mente humana como un sistema de procesamiento de símbolos fijos que convierten la entrada sensorial en estructuras simbólicas (por ejemplo, proposiciones, imágenes y esquemas) luego procesa esas estructuras simbólicas de modo que el conocimiento puede conservarse en la memoria y recuperarse modificando por tanto las estructuras simbólicas a la luz del nuevo aprendizaje.

Los teóricos del procesamiento de información piensan que construimos en forma activa el conocimiento con base en lo que ya sabemos.

Se puede efectuar el seguimiento de uno de los inicios de los planteamientos constructivos hasta estudios de la percepción realizados al principio de este siglo en Alemania (y más adelante en Estados Unidos) por psicólogos que se conocen como teóricos de Gestalt. Gestalt, que significa patrón o configuración en alemán, se refiere a la tendencia de la gente a organizar la información sensorial en patrones o relaciones. En lugar de recibir bits y partes de información no relacionada, “el cerebro humano transforma la realidad objetiva en eventos mentales organizados como totalidades significativas”.

Según Rodríguez Neyra estas teorías están relacionadas con las ciencias de la información. Parten de la acepción general según la cual

el aprendizaje es acumulación de conocimientos e información sobre un campo de experiencia. (Citado por Jorge Capella, 1999)

Luis Castro Kikuchi (1999) considera que:

- a. Esta teoría se propone describir la forma en que un sujeto acopia (hace ingresar en sí mismo) información y el modo en que realiza actividades para integrarlas a la que ya posee.
- b. Los esquemas son conjuntos cognoscitivos integrados y aprendidos que se activan para asimilar inclusivamente las situaciones y experiencias nuevas.
- c. La memoria multi-almacén es el proceso mental que sostiene la información y los esquemas adquiridos en los diversos niveles de tiempo de acuerdo a la profundidad del procesamiento a que se le somete.
- d. Los esquemas son los órganos del aprendizaje (sólo se registra, retiene recupera lo que ha sido procesado por los esquemas) y actúa constructivamente en el proceso de codificación en la memoria, cumpliendo funciones de selección, abstracción, integración de la información. Además, son aditivos (interactúan, se superponen y aumentan sus contenidos), se reestructuran (modifican sus relaciones internas) y se ajustan (se van adecuando mejor a sus aplicaciones).
- e. Para esta teoría, la cognición debe entenderse como “la computación de representaciones simbólicas” dando por supuesto la forma de un código simbólico tanto en el cerebro como en una máquina.

#### **4. Teoría histórico-cultural del desarrollo psíquico**

Para Vygotsky el proceso y la complejidad de la adaptación de los niños recibe la influencia considerable de factores como el ambiente familiar, las relaciones con los compañeros, los alimentos que consumen, las ropas que visten y su dominio del lenguaje. (citado por Kenneth T. Henson, 2000)

Vygotsky destacó con sagacidad los factores culturales que influyen en el desarrollo cognoscitivo, al sugerir que los cambios sociales que

afectan a los niños son realmente importantes al considerar u funcionamiento cognoscitivo.

Los procesos instruccionales propuestos por Vygotsky hacen énfasis en la cooperación del profesor, el apoyo que éste brinda a sus estudiantes y el desarrollo lingüístico de los niños. Según Vygotsky los estudiantes poseen una zona de desarrollo proximal, a la cual definió como el grado que los niños pueden y logran aprender por sí mismos, en comparación con su potencial para aprender con la ayuda de un adulto o maestro: “la distancia entre el nivel de desarrollo potencial establecidos por la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o de la dirección de compañeros de mayor capacidad”.

“Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda podrá hacerlo mañana por sí mismo”.

Vygotsky afirma que: “no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje” que plantea una relación donde ambos se influyen mutuamente. Esta concepción se basa en el constructo de zona de desarrollo próximo. (Citado por Violeta Arancibia1999),

Luis Castro Kikuchi (1999), nos dice que Vygotsky considera las siguientes ideas:

- a. Sin interacción social no hay desarrollo psíquico individual. El individuo es un producto del desarrollo sociocultural, dentro del cual se autoconstruye.
- b. El desarrollo infantil se realiza, a través de un proceso evolutivo de carácter sociocultural. Ese desarrollo requiere de:
  1. Mediaciones sociales: surgen en la actividad conjunta y cooperativa para ser interiorizadas como actividad psíquica individual.
  2. Mediaciones instrumentales: de carácter ordenador, regulador y proveedor de información, que hacen posibles las representaciones mentales.

##### **5. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento: Bruner**

Para Bruner, más relevante que la información obtenida, son las estructuras que se forman a través del proceso de aprendizaje. El define el aprendizaje como el proceso de “reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos”. A esto es lo que el autor ha llamado aprendizaje por descubrimiento, cuyos principios son:

- a. Todo conocimiento real es aprendido por uno mismo.
- b. El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo no verbal.
- c. El conocimiento verbal es la clave de la transferencia.
- d. El método del descubrimiento es el principal puente para transmitir el contenido.
- e. La capacidad para resolver problemas es la meta principal de la educación.
- f. La enseñanza expositiva es autoritaria.
- g. Cada niño es pensador creativo y crítico.
- h. El descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en sí mismo.
- i. El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo ulteriormente.
- j. El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca.
- h. El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo.

En base a estos principios Bruner propone una teoría de la instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura de conocimiento a aprender, la secuencia de presentación y el refuerzo al aprendizaje. (Violeta Arancibia, 1999).

Bruner piensa que, con el objeto de captar la estructura de la información, los estudiantes deben identificar los principios claves por sí mismos en lugar de limitarse a aceptar las explicaciones del maestro. Bruner cree que los profesores deben proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a preguntar, explorar y experimentar. Este proceso se conoce como aprendizaje por descubrimiento, donde el maestro presenta ejemplos y los alumnos

trabajan con éstos hasta que descubran las interrelaciones. De modo que el aprendizaje en el salón de clase debe tener lugar mediante el razonamiento inductivo, es decir, con el uso de ejemplos específicos para formular un principio general. (Anita Woolfolk,2001).

Bruner afirma que el conocimiento adquirido a través del descubrimiento se obtiene mediante una manipulación concreta y conceptual, y no a través de la exposición de un experto.

Los conceptos así adquiridos no son los dictados arbitrarios de un semidiós, sino el resultado de un método de enseñanza ocasional o que se emplea al azar.

Los docentes que emplean este procedimiento tienen que conocer a fondo la disciplina que enseñan, las experiencias de sus alumnos y cómo dirigir el proceso de indagación.

Bruner señala también que en el aprendizaje por descubrimiento hay como recompensa el hecho de haber resuelto el problema y no la aprobación de los maestros o de la sociedad.

Con este método las técnicas de exposición se reemplazan por las de elaborar hipótesis, formular preguntas, investigar, verificar y adquirir capacidades.

El aprendizaje por descubrimiento pretende lograr teóricamente lo que se ha llamado la “motivación intrínseca”.

Bruner relaciona el aprendizaje con la solución de problemas y afirma que ambos dependen de la exploración o sondeo de alternativas, por lo tanto, la instrucción debe facilitar y regular esta exploración del estudiante en la que considera tres aspectos: activación (curiosidad), mantenimiento (instrucción-alternativas) y dirección (objetivos).

Por lo tanto, para Bruner la instrucción consiste en llevar al que aprende a través de una serie de exposiciones y nuevos planteamientos de un problema a un cuerpo de conocimientos que aumenten su capacidad para captar, transformar y transferir lo que aprende. La instrucción es un estado provisorio cuyo objetivo es hacer que el que aprende solucione problemas y llegue a ser autosuficiente.

Enfatiza la idea de tener en cuenta para la instrucción los factores de predisposición, la estructura, el orden de sucesión y el refuerzo al preparar los materiales didácticos. Jorge Capella (1999).

#### **6. *Teoría del Aprendizaje Social: Bandura***

Bandura afirma: “De acuerdo con la teoría cognoscitiva social, la gente no está impulsada por fuerzas internas ni moldeada y controlada en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores cognoscitivos y personales y los acontecimientos ambientales operan como determinantes que ejercen una acción recíproca”.

Bandura propone una distinción entre el aprendizaje activo y el vicario. El primero consiste en aprender al hacer y experimentar las consecuencias de las acciones. El aprendizaje activo es aprender haciendo, mientras que el aprendizaje vicario consiste en aprender observando a los otros. Las personas aprenden a observar cómo aprende otra persona. Si la gente aprende observando, entonces debe dirigir su atención, formar imágenes, recordar, analizar y tomar decisiones que afecten el aprendizaje. Anita Woolfolk (1999).

Según el punto de vista de Bandura casi todos los aprendizajes que proceden de la experiencia directa se dan de una forma vicaria, es decir, observando las conductas de otras personas y las consecuencias de esas conductas. Gracias a esta capacidad para aprender por observación se adquieren pautas amplias e integradas sin tener que lograrlas a través de procesos de ensayo y error.

No es fácil imaginarse el aprendizaje social del lenguaje, ni los estilos de vida, por el reforzamiento selectivo de conductas fortuitas. Por otra parte, los humanos disponemos de la capacidad de utilizar de utilizar símbolos. Por medio de ellos podemos solucionar problemas sin tener que efectuar todas las soluciones alternativas. Jorge Capella (1999).

### **C. LAS COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO CURRICULAR**

El Nuevo Enfoque Educativo para la ejecución curricular plantea que éste debe hacerse a través de las competencias, porque así lo exigen las nuevas

tendencias educativas.

**Según Carlos Barriga (1998) una aproximación al término “competencia” es obviamente la definición de los diccionarios de la lengua castellana. Estos diccionarios nos proporcionan varias significaciones: a) Disputa o contienda, b) Rivalidad, c) incumbencia, d) aptitud, idoneidad.**

Según Luis Piscoya, (1998) competencia en psicología es el término que se utiliza para explicar la capacidad de las personas para cumplir o desarrollar diversas actuaciones, por ejemplo: el manejo del lenguaje matemático, el manejo de códigos musicales, la conducción de un vehículo, etc.

El concepto competencia a partir de su uso psicológico ha sido introducido en el campo de la educación por psicólogos de orientación cognitiva, ligado a la tesis de Piaget, Vygotsky y Bruner.

Según el Ministerio de Educación (2000) la competencia es entendida como un saber, es decir, como un conjunto de capacidades complejas, que permiten a las personas actuar con eficiencia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí, situaciones problemáticas reales.

Carlos Barriga (1998) nos dice: “en los últimos tiempos se escucha con frecuencia, entre algunos especialistas en educación, hablar de un currículo por competencias y no por objetivos”, formulando con ello, de modo implícito una oposición entre objetivos y competencias”. Mas adelante manifiesta, lo siguiente: “Una competencia es un tipo de conocimiento entre muchos otros y en tanto, comportamiento es un referente posible para un objetivo educacional.” En consecuencia no sólo resulta falso oponer objetivo educacional a competencia, sino, un imposible total. Es por esto que tiene pleno sentido, decir que alguien se propone, como objetivo lograr las competencias x, y, z...etc., entre un conjunto de alumnos. No se incurre en ningún tipo de contradicción o sin sentido. Muy por el contrario, el sin sentido, recae entre los que oponen los objetivos a las competencias, porque es como oponer el todo a una de sus partes.

Ronald Barnett (2001) nos dice: “Así como hablamos de habilidades, nos resulta natural decir con cierto tono de elogio, que los individuos son competentes. Decir que un individuo es competente significa afirmar que sus

acciones alcanzan un cierto estándar. Estos estándares pueden ser muy exigentes”.

Para Menigno Hidalgo Mattos (2000) la competencia se entiende como logros o adquisiciones de capacidades (conceptos, procedimiento, habilidades y actitudes) y no como sinónimos de oposición, rivalidad, función o atribución.

De lo anteriormente expuesto podemos compartir, la opinión de Carlos Barriga, quien afirma que los objetivos se refieren a todo comportamiento humano considerado valioso para los educandos y estos comportamientos pueden ser competencias o de cualquier otro tipo, como actitudinales, conceptuales, psicomotores, etc.

La Doctora Luisa Pinto, (Revista Tarea Nº 38 Septiembre 1996: 44 -55) nos ofrece la siguiente definición de competencia, que el Ministerio ha asumido casi como doctrina oficial: “La competencia es la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación a si mismo y al medio natural”. Mas adelante nos dice: “Las competencias son macrohabilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual: (saber) procedimientos (saber hacer) y actitudinal (ser)”.

Al respecto Carlos Barriga nos ofrece las siguientes observaciones: (1998)

1.- Estas definiciones no sólo son diferentes sino contradictorias. Esto en razón de que en la primera definición se afirma que una competencia es una capacidad para actuar, y actuar es hacer algo de acuerdo a ciertos procedimientos. Pero en la segunda se dice que en las competencias integran el saber, el saber hacer y las actitudes (ser). Integrar significa en este contexto, que estos elementos son parte del concepto competencia-Entonces la pregunta es: ¿cómo el hacer algo puede comprender en su campo significativo al saber conceptual que no es hacer, y a las actitudes que son predisposiciones para hacer? .El concepto de competencia, de acuerdo a la primera definición, no puede comprender dentro de un campo significativo a los conceptos de saber conceptual, saber procedimental y las actitudes.

Por consiguiente no puede admitirse al mismo tiempo, en el mismo universo del discurso, como dirían los lógicos., las dos definiciones.

2.- Ciertamente el elemento conceptual y actitudinal están relacionados con las competencias, pero no son parte de ellas, la relación es de otro tipo. Las competencias presuponen al saber conceptual y al actitudinal, pero ello no implica que sean sus partes integrantes.

## **D. LA EVALUACIÓN EN LA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

### **1. Definición de Evaluación**

Según el Ministerio de Educación (2001) la evaluación es el proceso sistemático de obtención de información respecto de las posibilidades y necesidades de aprendizaje del alumno y del grupo en el que interactúa para aprender, así como de reflexión, sobre los factores que propician, sostiene o limitan cada uno de éstos aspectos al interior del aula y del espacio escolar, con el propósito de formular juicios de valor y tomar las decisiones más pertinentes a cada situación.

Para Ulises Calderón Infantes (2000) la evaluación educacional debe entenderse como un proceso en la que el profesor planifica la evaluación, la implementa mediante la construcción de instrumentos, los administra para recopilar la información que requiere, organiza los resultados, los somete a un análisis, para que en función a ello, emita los juicios de valor que le permita al mismo tiempo tomar decisiones.

Al respecto Ulber Clorinda Benito Alejandro (2000) sostiene que en el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico la evaluación puede ser considerada como un proceso dinámico, integral, flexible y sistemático, y como un proceso de obtención de información sobre los niveles de desarrollo de las competencias y las necesidades de un alumno para luego formar un juicio de valor con el propósito de tomar acciones en relación con el área.

Según el Ministerio de Educación (2000) En el marco del Enfoque Pedagógico vigente, evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo, integral, individualizado, cualitativo, democrático y contextualizado que consiste en:

a) Identificar las capacidades y actitudes a ser evaluadas.

- b) Recoger, analizar e interpretar la información sobre el desarrollo de las capacidades y actitudes, en términos de logros y necesidades de los alumnos.
- c) Emitir un juicio de valor sobre la información recogida que exprese el conocimiento y comprensión docente sobre los logros y necesidades de los estudiantes.
- d) Tomar decisiones sobre la base de los juicios emitidos.

La evaluación es el proceso que aprecia que aprendizajes han logrado los estudiantes y cuales no han logrado según lo previsto en una unidad didáctica. Este hecho facilita a los maestros revisar su práctica educativa, los principales factores que interviene en ella para mejorarla y adecuarla a los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Miguel Santos (1996) considera que la evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implementados con la mejor intención, produzcan los mejores efectos.

Consideramos que evaluación es toda acción permanente a que debe someterse toda acción educativa.

Kenneth Delgado S.G. (1996) hace saber que el estudio de la evaluación constituye uno de los temas que son materia de preocupación para las ciencias pedagógicas, nos dice que la experiencia cotidiana de la vida escolar, ha ido fijando una imagen distorsionada sobre la evaluación, se ha relacionado evaluación con exámenes y concurso, lo cual implica una carga agresiva que tradicionalmente ha estado presente en los procesos de evaluación; cuando es la actitud serena de observación la que debe primar

al realizar la evaluación, que lleve a emitir juicios o valoraciones para hacer los correctivos necesarios en el proceso educativo.

Coincide con Jorge Capella y Yolanda Cano, en que la evaluación educacional va mucho más allá de la verificación del rendimiento del estudiante, abarcando también la evaluación de la enseñanza y de la institución educativa. Así mismo nos hace saber con acuciosidad que un desarrollo de la práctica educativa, se cometen errores que desnaturalizan el proceso de la evaluación en los centros educativos de los diferentes niveles, siendo los más frecuentes los 10 siguientes:

1.- Confusión entre medición y evaluación

Se considera que asignar puntajes al rendimiento del estudiante poniéndole una nota, se está evaluando, lo que se está haciendo es una medición; pues la evaluación es la valoración del aprendizaje; es decir la interpretación de esos puntajes para saber como va aprendiendo el estudiante, tiene un significado de mayor amplitud.

2.- Predominio de la heteroevaluación

La evaluación normalmente está limitada a la iniciativa del docente, no suele considerarse la evaluación que sobre su propio proceso educativo realiza el educando, ni la coevaluación que es la evaluación entre educandos de un mismo grupo.

3.- Desconexión con los objetivos educacionales

La evaluación del aprendizaje se aplica en función de los contenidos y no de los objetivos previstos, por lo que los reactivos de evaluación se formulan arbitrariamente y a veces sobre un conjunto muy amplio de contenidos que, además, no se hallan traducidos a conductas.

4.- Improvisación en la preparación de las pruebas

Generalmente las pruebas o exámenes no son planeados con anticipación, se formulan las preguntas minutos antes de la aplicación de la prueba.

5.- Subjetividad en la calificación

No se tiene una base de comparación que permita asignar los puntajes con justicia. Esto es notorio al hacer la calificación de monografías o

trabajos de investigación, muchos profesores colocan la nota o puntaje sin criterios pre establecidos, es decir a juicio de experto.

6.- Ausencia de evaluación formativa

Considera que toda evaluación del aprendizaje debe expresarse como nota o puntaje definitivo, no interesa el proceso que lleva a esos resultados. La evaluación formativa se basa en los procesos, lleva a efectuar los correctivos que sean necesarios para mejorar los aprendizajes, promueve la retroalimentación y facilita el logro de los objetivos; por consiguiente contribuye decisivamente en la formación del estudiante.

7.- Utilización de un rol de examen

La presencia de los roles de exámenes condiciona negativamente el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y distorsiona el funcionamiento del proceso educativo y la evaluación, haciendo que ésta sea periódica y por tanto, no permanente o continua; divide el trabajo educativo en época de clases y época de exámenes.

8.- Uso arbitrario de las escalas de calificación

El uso arbitrario de las escalas se hace notorio cuando los docentes califican intervenciones orales, una respuesta suele ser calificada de manera diferente: algunos asignan sólo 14 y 15 o 13 y 14; otros lo hacen usando tres opciones: 10,11 y 12, correspondiente a deficiente, aceptable y bueno. Existe una nota mínima de tipo convencional para aprobar y ser promovido.

9.- Los promedios como evaluación sumativa

Es usual promediar rubros diferentes de evaluación, al margen de la complejidad y tiempo que demanden cada uno. Así pueden promediarse las intervenciones orales que duran uno o dos minutos con las pruebas escritas que duran una o dos horas y con trabajos prácticos o monografías que se elaboran en varias semanas de trabajo.

10.- Tendencia a evaluar sólo la evocación

Solamente interesa la capacidad de los estudiantes para evocar nombres, fechas, clasificaciones, etc.

Las preguntas sólo piden evocación o recuerdo de información, habituales en las pruebas objetivas o ensayo.

## 2. Características de la Evaluación

Según el Ministerio de Educación (2001), la evaluación debe ser:

- a) **Continua:** el proceso educativo, se evalúa a lo largo de su propio desarrollo.
- b) **Integral:** Considerar a todos los elementos y procesos que estén relacionados con lo que es objeto de evaluación. Se debe tener en cuenta: el conjunto de las áreas que se trabajan, la competencia a ser logradas, las capacidades a adquirir o madurar, el desarrollo autónomo de cada alumno y las características de los procesos pedagógicos que genera el docente, incluyendo sus propias actitudes y comportamientos.
- c) **Individualmente:** porque se ajusta a las características de aprendizaje de cada alumno.
- d) **Contextualizada:** porque las decisiones sobre la evaluación tienen que estar integradas a los proyectos de aula, partiendo de la realidad específica de cada grupo.
- e) **Flexible:** es decir debe tomar en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus diferentes aspectos.
- f) **Interpretativa:** porque busca comprender el significado de los procesos y resultados en la formación del alumno.
- g) **Democrática:** porque los criterios de evaluación han de ser conocidos y comentados por los estudiantes y docentes.

Frida Díaz y Gerardo Hernández (1998) considera a la evaluación constructivista como aquella que:

- a) Deja de lado el desmesurado interés por los productos observables del aprendizaje y le da mayor énfasis a los procesos de elaboración o construcción que les dan origen.
- b) El profesor debe procurar focalizar la actividad evaluativo.

- c) El profesor puede considerar los aspectos iniciales así como los que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes por ejemplo.

La naturaleza de los conocimientos previos que posee las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza y/o el tipo de enfoque de procesamientos (superficial estratégico o profundo) empleado. Las capacidades generales involucradas, el tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue y las atribuciones y expectativas que se plantea.

- d) El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en:
1. El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
  2. El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional (no solo instrumental, también en relación a la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros).

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. Hay que tener presente en todo momento que el aprender significativamente es una actividad progresiva, que solo puede valorarse cualitativamente. Luego es necesario tener una cierta claridad sobre el grado y el modo de significatividad con que se requiere que se aprenda algo. Entre mas información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y el producto construido de aprendizajes significativos, podemos estar mas seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo.

Aquella exhortación señalada con insistencia en los textos de evaluación que destaca la necesidad que el profesor cuente con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios indicadores o instrumentos para estimar con mayor objetividad un objeto o proceso determinado sigue valida para el caso de los aprendizajes significativos.

Para evitar la famosa “ansiedad de prueba” quizás sea mejor plantearles a los alumnos las situaciones de evaluación como si estas fueran experiencias de aprendizaje y/o hacer que los alumnos tengan una experiencia menos amenazante de la situación de evaluación.

### **3. Tipos de Evaluación**

El Ministerio de Educación (2001) considera los siguientes tipos:

#### *A. Según la función que cumple:*

- 1) Evaluación Sumativa: que busca determinar la calidad (valor) de un proceso final, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido o no.
- 2) Evaluación Formativa: busca mejorar o perfeccionar el proceso que evalúa, se da a lo largo de todo el proceso, de forma paralela o simultánea a la actividad que se realiza, nunca al final.

#### *B. Según el referente que se toma para evaluar a un sujeto:*

- 1) Evaluación Normativa: cuando la valoración de un sujeto se hace por comparación con el nivel promedio alcanzado por el grupo en que se haya integrado.
- 2) Evaluación basada en criterios (criterial) propone la determinación de ciertos criterios externos (indicadores de logro) bien formulados, concretos y claros que nos permitan afirmar que ha ocurrido un aprendizaje. Esta evaluación se basa en:
  - a. La delimitación de criterios externos (indicadores de logro) bien explicitados en relación a las capacidades.
  - b. La identificación de la actuación del educando en relación con dichos indicadores de logro.

#### *C. Según el momento en que se produce:*

- 1) Evaluación Inicial: se aplica al comienzo de un proceso evaluador. Sirve para detectar la situación de partida de los sujetos.
- 2) Evaluación de Proceso: se efectúa mientras se están realizando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consiste en la recogida sistemática, análisis e interpretación continua de información y toma de decisiones oportunas sobre los procesos de aprendizaje del educando y de enseñanza del profesor.

La evaluación de proceso es netamente formativa, pues permite tomar decisiones y realizar las acciones correctivas “sobre la marcha”. No sirve para calificar sino como insumo de la evaluación final.

- 3) Evaluación Final: se realiza al terminar un proceso de enseñanza – aprendizaje (ciclo, nivel, grado, trimestre o unidad didáctica) Si la evaluación coincide con el término de un nivel, grado o ciclo será sumativa y si coincide con el término de una unidad didáctica será solo final.

Si la evaluación final se realiza en el primer y segundo trimestre se utiliza los calificativos A, B y C de cada escala literal.

La evaluación final sumativa (al final del año) es el momento en que el profesor califica al alumno con la escala AD, A, B, C.

#### D. Según sus agentes:

- 1) Autoevaluación: se realiza cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto el agente de la evaluación y el objeto es el mismo alumno. El alumno se evalúa a si mismo, así como al equipo de trabajo del que forma parte.

Al respecto Edmundo L. Sedano Meza (2002, p 57) señala: Así como el alumno es capaz de aprender a evaluarse, estos aprendizajes resultan eficaces cuando el alumno ha desarrollado su capacidad metacognitiva.

Reategui – Sattler (en Edmundo Sedano Meza 2001, p 57) nos dice que el termino metacognición se refiere al conocimientos o a la conciencia que cada persona tiene respecto de su propio aprendizaje

- 2) Coevaluación: la realizan mutuamente los miembros de un equipo sobre el aprendizaje alcanzado al realizar un trabajo.
- 3) Heteroevaluación: lo realizan agentes externos al alumno, que pertenece al contexto educativo: docentes del aula, profesores de otras secciones, padres de familia, etc.

#### **4. Técnicas e Instrumentos de Evaluación:**

Según el Ministerio de Educación (2001 p. 25) las técnicas de evaluación se definen como el conjunto de procedimientos que sigue el docente para recoger información, teniendo como medios los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación son el medio o vehículo de recojo de información, entre ellos tenemos:

- a) Registro anecdótico
- b) Registro de saberes previos
- c) Lista de cotejos o lista de control
- d) Pruebas orales y escritas
- e) Exposición temática
- f) Asambleas de clase
- g) Trabajos de alumno
- h) Pruebas objetivas
- i) Pruebas de desarrollo
- j) Guías de observación
- k) Escalas valorativas

#### **5. Evaluación de los Aprendizajes:**

La evaluación desde el llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, se orienta a evaluar los aprendizajes desarrollados en el proceso educativo a través de indicadores.

El Ministerio de Educación (2001-pág. 49) considera que los indicadores de evaluación son señales, pistas observables del desempeño humano, que dan cuenta externamente de lo que está sucediendo internamente en el educando. Son “como una ventana o un mirador a través del cual se pueden apreciar los pensamientos, logros y otras cualidades humanas”, las que deben ser expresadas en forma clara y precisa, específicos y contextualizados.

Menigno Hidalgo M. y Boris Montalva O. (2000), nos dice que los indicadores son los que describen como evaluar las formas de

desenvolvimiento que se espera sean exhibidas por el educando como evidencia de su aprendizaje.

La Nueva Propuesta Educativa, basa su desarrollo curricular en el aprendizaje de contenidos conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales; los que se harán evidentes en la ejecución del proceso educativo; los cuales serán sometidos a evaluación o verificación.

### **A. Evaluación de los aprendizajes declarativos**

Se incluyen aquí a los hechos y los conceptos:

#### **1. Evaluación del aprendizaje de hechos:**

La evaluación del conocimiento que los alumnos tienen de hechos y datos plantea menores dificultades que la evaluación de la comprensión conceptual. Datos como fechas, nombres de obras literarias, formulas químicas o verbos irregulares son muy fáciles de evaluar, ¿en que año ocurrió el Combate de Angamos?, ¿cuál es la forma en pasado del verbo ingles teach?, ¿Cuál es la formula del dióxido de carbono?. Todas estas preguntas se refieren de manera directa al conocimiento de hechos o datos y nos proporcionan fácilmente información sobre si el alumno sabe o no sabe esos hechos o datos. Las respuestas solo pueden ser de dos tipos: correctas o incorrectas. El aprendizaje de hechos y datos, no admite niveles intermedios de respuesta, lo que sin duda facilita mucho la evaluación en este tipo de conocimiento.

#### **2. Evaluación del aprendizaje de conceptos:**

Evaluar la comprensión es más difícil que medir el nivel de recuerdo. No es lo mismo medir la comprensión pidiendo una definición verbal que pidiendo una categorización o identificación de objetos. En general es más fácil identificar que definir. La evaluación del aprendizaje de conceptos debe ser rica y compleja si queremos que mida realmente la comprensión y no solo, como tal vez suceda con frecuencia, la repetición o el aprendizaje memorístico cabe mencionar algunas técnicas para ello:

- a.- La definición del significado
- b.- El reconocimiento de la definición

- c.- La exposición temática
- d.- La identificación y categorización de ejemplos
- e.- Aplicación a la solución de problemas.

**B. Evaluación del aprendizaje procedimental:**

Para acordar cual podría ser el sentido general de la evaluación de los procedimientos, conviene decir de entrada que de lo que se trata, principalmente es de comprobar su funcionalidad, ver hasta que punto el alumno es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones, haciéndolo a su vez, de manera flexible, según las exigencias o condiciones de las nuevas tareas.

La evaluación de los aprendizajes puede ordenarse, pues, en torno a estos dos ejes:

1. Que se posee conocimiento suficiente referido al procedimiento (se sabe que acciones o decisiones lo componen, en que orden deben sucederse, bajo que condiciones, etc.)
2. El uso y aplicación de este conocimiento en las situaciones particulares. Aprender bien los procedimientos quiere decir que se pueden evocar y aplicar con facilidad, y cuando se llega a grados de aprendizaje elevados, que este doble ejercicio se hace muy rápidamente, de manera muy precisa y hasta de forma automática o con muy poco esfuerzo consciente.

La evaluación de los procedimientos tiene las siguientes consideraciones:

- a) Grado del conocimiento sobre el procedimiento
- b) Aplicación del procedimiento a situaciones particulares
- c) Corrección y precisión de las acciones que componen el procedimiento
- d) Grado de automatización del procedimiento
- e) Grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar tareas
- f) Generalización del procedimiento en otro contexto

Solo si se esta muy al lado del alumno y se le observa en sus actuaciones es cuando se puede comprobar realmente el grado de aprendizaje

conseguido, el sentido del progreso o los obstáculos que se encuentran y la eficacia de la enseñanza.

**C. Evaluación del aprendizaje actitudinal:**

Los nuevos currículos educativos han introducido las actitudes y los valores como un contenido de enseñanza junto a los conceptos y procedimientos. Como tal contenido de enseñanza forma parte de todas las materias, no constituyen una asignatura separada, y van a ser evaluados de forma conjunta con los otros tipos de contenidos. Esa evaluación global se refleja finalmente en una calificación por lo general un número o un término que lleva asociado un número.

En la escuela las actitudes pueden evaluarse principalmente a partir del comportamiento y atendiendo a las respuestas de los individuos ante el mensaje persuasivo, es decir se trata de evaluar si los alumnos han aprendido las actitudes observando si manifiestan de hecho los comportamientos que se les pretendía enseñar.

## **2.2 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

### **2.2.1 REFORMAS EDUCATIVAS Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.**

Durante las dos últimas décadas, las nuevas tendencias económicas, así como el avance de la ciencia y la tecnología en el mundo globalizado de la post modernidad, han llevado a introducir cambios en los sistemas educativos en el ámbito mundial y específicamente en los países latinoamericanos que han reorientado sus políticas educativas de acuerdo al modelo económico neoliberal.

En dichas reformas el Banco Mundial juega un rol preponderante, porque es quien dicta las políticas educativas que deben seguir los gobiernos centrales con la participación de algunos sectores de la sociedad civil.

Los cambios en los sistemas educativos han llevado al replanteamiento del rol de la educación; ya no es vista como un servicio social que presta el Estado, cuyo objetivo es dar un beneficio a la población, sino que es

considerada como una inversión, cuya finalidad es obtener capacidades de las personas en provecho del país; para lo cual se debe: a) Recentrar la educación en su propio quehacer: el conocimiento, su producción y su uso, en lugar de verla únicamente como un ámbito externo de acción social del Estado; y b) Tomar como eje a la persona como sujeto que desarrolla conocimiento, capacidades, habilidades; en lugar de priorizar las instrucciones o la labor instructiva del docente que el educando recibe. Teresa Tovar (1997).

Esto nos hace ver que la educación de nuestro tiempo, ya no es sólo la asistencia social del Estado que favorece al educando de la oferta educativa, sino más bien a que dichos educandos sean artífices de sus propios aprendizajes, capaces de dar solución a sus problemas e involucrarse en el proceso de transformación y desarrollo social del país.

En América Latina las reformas educativas presentan un distinto nivel de desarrollo. Algunas como la chilena constituyen un plan global y sistemático, mientras que en otros casos, como el peruano, se trata de cambios educacionales parciales. En todos los casos existe un esfuerzo por mejorar la educación básica en función de las nuevas exigencias del contexto dirigida a dos factores: a) Las posibilidades reales de acceso de nuestros países a la modernidad y a las innovaciones tecnológicas; b) Los escasos nexos entre las reformas de la educación básica y las exigencias de la modernización.

Sin embargo, dichos desniveles se hacen más notorios, tal es el caso de la reforma educativa ecuatoriana y las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación financiada por el Banco Mundial, no incluye la educación indígena bilingüe, como sí lo hace en Bolivia en donde ha sido incluida como componente central de la reforma. Por otro lado, mientras sus principales personeros insisten en general en la conveniencia de reducir la inversión pública en educación superior, el Banco Mundial acuerda financiar una inversión significativa en la modernización universitaria argentina, asimismo mientras que en unos países los créditos del Banco Mundial impulsan como

prioridad la inversión en textos escolares y minimizan la infraestructura, en otros continúa priorizando la construcción de edificios en desmedro de la formación docente o el mejoramiento de las condiciones de vida que afectan de manera directa la calidad de la enseñanza. José Luis Coraggio (1997).

Sin embargo, hasta ahora las reformas educativas no han logrado que la calidad educativa se modifique, como así lo demuestran las reformas con mayor nivel de consistencia y larga trayectoria, tal es el caso de Chile, Argentina y Bolivia, que por más de diez años, aún no se logra elevar suficientemente los niveles de aprendizaje. Teresa Tovar (1997).

Si bien es cierto que en las propuestas de reforma destaca la concepción de aprender haciendo, en donde la relación alumno conocimiento adquiere una lógica activa que implica la creación y la investigación permanentes, en reemplazo de la concepción de enseñar y más aún de la de instruir, en donde es el docente quien imparte los conocimientos y el educando sólo es un mero receptor; es decir, busca un aprendizaje divergente.

Pero resulta que nuestra realidad no responde a esta nueva concepción, pues su estado de pobreza, revelado por niños desnutridos que no aprenden, docentes desactualizados, autoritarios, con remuneraciones mísera, niños y niñas violadas, educandos que no preguntan, con hogares desorganizados, sin techo y sin afecto paterno, padres sin trabajo, exámenes memorísticos, centros educativos sin bibliotecas o bibliografía desfasada. Esto nos hace ver que en estas condiciones la educación de calidad no se puede lograr, porque no se está atendiendo la equidad educativa, aquello que los niños necesitan aprender y como lograr satisfacer las necesidades de aprender a aprender. Es decir, no toma en cuenta aquellas carencias críticas de los niños y niñas que afectan su capacidad de afirmarse como personas y por tanto de desplegar y desarrollar su capacidad de entendimiento, lo cual no puede ser obviado por la escuela.

Por lo tanto los resultados educativos no dependen sólo de la cantidad y calidad de los insumos educativos, sino de de la calidad de vida de los niños y niñas; así como del grado de atención de sus necesidades básicas como personas.

## **2.2.2 PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

### **A. CONCEPCIÓN DE CALIDAD.**

Etimológicamente proviene del latín QUALITATEM que significa atributo o propiedad que caracteriza y distingue a las personas, los bienes o los servicios.

Según Harvey S. Knight (1996), la calidad es un proceso de transformación que permite desarrollar conocimientos y habilidades, en particular la habilidad para pensar y actuar de tal manera que trascienda el sentido común, los prejuicios y los marcos de referencia.

La calidad es una aspiración y una preocupación a la que todos queremos llegar; es un sello de garantía y de reconocimiento que deseamos alcanzar; es decir la calidad es hacer bien todo aquello que tengamos que hacer por más complejo o difícil que resulta hacerlo.

Para Ramón Pérez Juste (2001), la calidad significa “grado de excelencia” y abarca dos aspectos: el juicio de valor y el juicio de posición, en una escala de bueno y malo. Por eso afirmamos que un servicio, un programa, es mejor o peor que otro. Sin embargo considera que el concepto de calidad es complejo, por ello los individuos y los grupos pueden diferir y de hecho difieren acerca de la calidad de un objeto, programa o servicio; pues la propia percepción de la realidad, la escala axiológica personal, el contexto, las carencias y necesidades, entre otros factores son elementos que influyen en la exigencia de la calidad.

Rafael Sanz Orco (2001), define la calidad como “hacer correctamente aquello que ha de hacerse para satisfacer e incluso rehacer las demandas de los usuarios”. Esto significa que es el usuario el que define la calidad y por ello es una parte integral del proceso, dado que son ellos quienes con sus necesidades son los que priorizan la toma de decisiones sobre el producto o servicio que se va a ofrecer; llevando a las organizaciones a maximizar todas sus potencialidades que hagan posible coincidir el resultado final con la exigencia del usuario.

## **B. CALIDAD EDUCATIVA**

Cecilia Thorne (1995), señala: Calidad en educación es un concepto multidimensional cuya definición requiere la determinación de las variables que afectan y la selección de aquellas que pueden ser consideradas como indicadores. Por tanto, para llegar a una definición en un contexto se requiere de un modelo o norma como punto de referencia, lo que significa a su vez plantearse metas a través de procesos apropiados y eficientes.

Advierte que lo importante de los indicadores es su valor informativo, derivado de un nexo que puede ser establecido empíricamente mediante una conceptualización del proceso.

Afirma que la calidad, en la educación, se conoce por sus efectos, es decir, por su nivel de logros, los que lleva a una relación entre la calidad de las entradas, el aprendizaje y los resultados. Dentro de esta lógica, al mejorar las entradas se reducen los índices de repitencia y de deserción, incrementándose la eficiencia externa, siendo los retornos de la educación mayores.

Miguel A. Zabalza (1996), considera educación de calidad, cuando estamos ante una escuela, ante un programa educativo, ante un profesor o ante un material educativo de calidad. Para ello debe reconocerse tres componentes esenciales:

- a. Una identificación con los valores formativos claves. Es decir que esté comprometido con los valores educativos que forman parte de lo que la educación pretende ofrecer para el desarrollo integral del educando de acuerdo a la sociedad donde está inmerso.
- b. Calidad vinculada a la efectividad. Desde esta perspectiva se atribuye calidad a los buenos resultados obtenidos por los educandos.
- c. Clima de trabajo satisfactorio para los que participan en la situación o proceso evaluado. Considera sólo la satisfacción de agentes y usuarios garantiza que las actuaciones que se desarrollan y los resultados que se obtienen sean del máximo nivel.

El concepto de calidad de la educación, es un concepto relativo y dinámico; Cussiánovich Alejandro (1993). Por lo tanto se entiende por calidad de la

educación al proceso que construye saliendo de una situación educativa dada hacia otra situación educativa ideal deseada. Proceso que implica hacer un diagnóstico de la realidad, para plantarse la situación ideal que se constituye en el proyecto educativo, es decir nos lleva a tener un perfil real y un perfil ideal para alcanzar la educación de calidad deseada.

La obtención de la calidad educativa no es cuestión sólo de tecnología, sino también de filosofía. Los parámetros de calidad reposan en un concepto de educación sustentado en una filosofía humanista, es decir en análisis del sentido profundo de lo humano. El sólo pragmatismo en la educación no garantiza que su intencionalidad redunde en un auténtico desarrollo humano; debe involucrar a los actores del hecho educativo, lo académico y técnico pedagógico, el centro educativo y la comunidad en su conjunto. La disociación entre estos componentes desnaturaliza la búsqueda de la calidad educativa.

Por lo tanto la calidad de la educación debe dirigirse hacia la calidad de vida, la sobrevivencia, la política, la modernización y la propuesta de la comunidad.

Según Miriam Ponce Vértiz (1997); considera “Educación de Calidad” a aquella que genera la capacidad de aprender constantemente y creativamente (una pedagogía del descubrimiento), en términos de socialización lo que propicia una relación fluida y múltiple con los otros y con el entorno (un proceso comunicacional y de resolución de problemas); en términos del desarrollo, es aquella que consigue altas tasas de aprendizaje; en términos de las metas de innovación, es aquella que como dice Víctor Guédez, nos impele a ir más allá y a hacernos cómplice de la incertidumbre, o que como dice Arturo Corcuera desencadena la fantasía y lleva a los niños a columpiarse en los anillos de Saturno. Así mismo en términos de desarrollo humano, “Educación de Calidad” es aquella que implica armonía consigo mismo, que se basa en la identidad y autoestima del educando y que como dice Octavio Paz, es una afirmación del espíritu. Corresponde entonces a la escuela y a los educadores analizar y plantearse crítica y reflexivamente el tipo de educación que necesita

nuestra sociedad, que sin desconocer el avance de la ciencia y la tecnología, nos lleve a afrontar nuestros problemas creativamente.

Para Kenneth Delgado Santa Gadea (1996), el término calidad proviene del latín *qualitas* que significa cualidad. Dicho vocablo ha tenido diversas connotaciones, los que se sintetizan en tres:

Tradicional, modernizante y dialéctica.

De acuerdo al punto de vista tradicional se asume que las propiedades son derivados de una esencia inmutable. Como las propiedades son inherentes a una sustancia y la educación no lo es, entonces tendríamos que remitirnos a la esencia del ser humano. En este contexto, la educabilidad viene a ser una propiedad del ser humano, derivada de una esencia racional, en consecuencia si la educación sirve para hacer concreta una potencialidad ya existente resultaría incorrecto hablar de calidad en educación, sino más bien de desarrollar de mejor manera la educabilidad en función de la perfección del ser humano. De tal manera que elevar la calidad de la educación no consistiría en transformarla sino en perfeccionarla, dando prioridad a la simple reproducción de información, dando lugar al memorismo enciclopedista que conlleva al teoricismo dogmático y esquematizador.

La opción modernizante plantea como valores incuestionables el progreso, la civilización y lo moderno. En tal sentido, los problemas se plantean solamente en relación con los resultados: la eficacia del proceso y la eficiencia de los medios. En consecuencia, se considera calidad de la educación a aquellas determinaciones de tendencia cuya medición revele el grado en que los medios conducen de una manera más o menos rápida y directa hacia los objetivos. Los medios pueden cambiarse en la medida en que sean necesarios para el mejor logro de metas, objetivos y fines.

Desde el punto de vista dialéctico las diferencias con las dos posiciones anteriores están dadas por las siguientes razones:

- a) Elevar la calidad de la educación implica transformarla, cambiarla radicalmente; no es simplemente un proceso de perfeccionamiento o progreso cuantitativo, sino un cambio cualitativo que se construye sobre

la superación de los momentos anteriores. La cuestión está entonces en transformar los fines, los medios, el proceso mismo.

- b) No descarta el valor de las teorías, mide la memoria, pero se considera que resulta introductiva la simple acumulación de información cuando ésta cambia constantemente; por consiguiente se requiere promover el uso crítico del conocimiento acumulado y estimular procesos de construcción teórica promoviendo el descubrimiento, la capacidad problematizadora, la crítica de la propia experiencia, la creatividad.
- c) El docente cambia su rol de transmisor de información, para compartir con los estudiantes un proceso educativo conjunto de crítica y creación. Solamente así adquiere sentido vincular la teoría y práctica, escuela y comunidad, docencia e investigación y obviamente la necesidad de promover la interdisciplinariedad, la educación abierta, la flexibilidad del currículo y la correspondencia de éste con las necesidades de la sociedad.
- d) La racionalidad de los procesos educativos se funda en su historicidad y, por lo tanto, los criterios de eficiencia, congruencia y pertinencia con los que suele abordarse la calidad de la educación estaría validada por sus resultados.
- e) Por lo anterior, las entidades formadoras de educadores deben de replantear su rol y esforzarse por formar, más que transmisores, personas autodidactas, investigadores de la educación, sujetos críticos y creativos que estén dispuestos para la innovación de métodos y técnicas educativas, en plena interacción con los educandos, haciéndose constructores ambos de un proceso educativo abierto y cambiante.

### **C. MARCO IDEOLÓGICO DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Verónica, Edwards Risopatrón (1991) nos manifiesta que en América Latina predominan los conceptos de calidad educativa formulada por las ideologías de la eficiencia social y de la reconstrucción social. Veamos en qué consiste ello:

La ideología de la eficiencia social se basa en la racionalidad técnica, el objetivo fundamental es el diseño de un currículo racional.

El problema de la eficiencia hace que la preocupación central de la educación sea el control del proceso educativo y la vez del sistema en su conjunto.

Desde este diseño la construcción y eficiencia del currículo racional pasa por la definición de los objetivos educacionales; estos deben ser formulados en términos de comportamiento como aptitudes y capacidades observables que deben lograr los estudiantes al concluir el grado, nivel o modalidad educativa.

La ideología de la reconstrucción social considera que la educación y por lo tanto su calidad, está cultural, social y políticamente definida; el debate se centra en la demanda que distintos sectores exigen a la educación. Tiene como objetivo desarrollar en el estudiante una actitud crítica en la medida que comprenda y construya significados sociales.

En esta ideología curricular, la relevancia del proceso educativo se refiere a aspectos motivacionales, es decir, aspectos emocionales que el educando manifiesta con relación al contenido, cuando lo identifica como importante y estimula su interés. La educación incita a la persona a pensar y actuar solamente a partir de su propio interés, necesidad o dificultad. Esto implica que la conciencia es un elemento fundamental que interviene en el proceso educativo, ya que éste sólo puede ocurrir en base al saber de los estudiantes acerca de cuáles son sus intereses, necesidades o dificultades.

La calidad se evalúa en razón del grado en que el sistema educativo responda a las demandas de la población.

#### **D. NIVELES DE CALIDAD**

Torne (1995), basándose en los estudios realizados por la UNESCO/OREALC en 1994 considera que la calidad de la educación se puede analizar teniendo en cuenta tres niveles:

*Nivel escuela – sala de clases.* La calidad está en función del grado de cumplimiento de los objetivos definidos por el sistema. A este nivel entran en juego: El currículo, la formación y capacitación magisterial y los materiales educativos. Se relaciona calidad con la capacidad de la escuela como agente transmisor de una cultura y de herramientas sociales básicas. Para evaluarla se utilizan indicadores referentes a la adquisición individual de los contenidos y habilidades; en otras palabras, índices de rendimiento.

*Nivel Escuela Comunidad.* En términos del individuo, el poder conseguir un buen trabajo mantener o mejorar su salud, poder participar activamente en su comunidad y además satisfacer la autorrealización de la persona. Por lo tanto se exige una definición de currículo a partir de las características y necesidades de poblaciones y situaciones concretas, en las que se incluyen los principios de identidad de los grupos, de las culturas dominantes y de las condiciones de la vida cotidiana y laboral. Se propone la participación de los actores sociales y de las comunidades tanto en el diseño curricular, como en la gestión de las escuelas.

*Nivel escuela – sociedad.* Desde el punto de vista de la sociedad, se evalúa la calidad en función de los efectos de la educación para producir cambios a nivel global, para contribuir a los procesos económicos, para resolver problemas causados por la delincuencia, para descargar al Estado de una población excesivamente dependiente. La educación debe promover en lo económico mayor igualdad, disminuyendo los niveles de desempleo, mayor creatividad científica, mayor participación social, así como revalorización de lo ético y recuperación de los valores culturales autóctonos.

Finalmente señala que estas tres alternativas son complementarias, sin embargo una propuesta del mejoramiento de la calidad debe comenzar por el nivel escuela – sala de clases, procurando el aumento de la eficiencia de los procesos pedagógicos, el incremento del rendimiento de

los estudiantes y la calidad de los contenidos que se aprenden. Esto lleva a proponer una escuela que sea una institución eficiente y transmita en forma efectiva los contenidos y habilidades propuestas para enseñar.

## **E. INDICADORES DE CALIDAD**

La expresión calidad de la educación se identifica con el de rendimiento académico o de eficiencia externa o interna del sistema educativo. Suele identificarse calidad con resultados y no con todo el proceso educativo; la calidad fue entendida solamente en oposición cantidad, como algo no factible de medir, limitada a simple apreciación subjetiva. Kenneth Delgado S.G. (1996).

Ángel Facundo (1986), propone el concepto de necesidad social como referencia obligada para determinar la calidad educativa. Por consiguiente, una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades sociales de formación, o necesidades básicas de aprendizaje, que se plantea la sociedad.

En consecuencia una educación que pretenda ser de calidad, tiene que ser dinámica como la sociedad misma, acorde con las necesidades sociales que estén en movimiento, siendo por lo tanto imperativo identificar las necesidades sociales fundamentales sobre las que consensualmente se plantean los objetivos educacionales y, por consiguiente, todo el diseño curricular, es decir que la calidad de la educación tiene relación con la totalidad del proceso educativo y no solamente con los resultados finales.

Al referirnos a los indicadores de calidad educativa obliga a pensar en los factores de calidad y los criterios para considerara la calidad de los fines, métodos, acción docente y acción institucional.

En cuanto a los factores se consideran cuatro: la naturaleza humana en su desarrollo biopsicosocial, los interese que expresan la política de las instituciones, la relación entre el estudio-aprendizaje y la cultura popular y, la indispensable relación democrática entre educadores y educandos;

estos factores confluyen al proceso de búsqueda de calidad en el servicio educativo.

Lafourcade Pedro (1991) manifiesta que para apreciar la calidad de la educación se debe recoger información confiable sobre:

- a) Los niveles de logro que estén alcanzando los miembros de las diferentes agrupaciones, próximas a egresar de un determinado nivel educativo.
- b) La calidad de las condiciones de trabajo educativo (infraestructura, medios, acción docente, etc.), en relación con los objetivos y metas del proyecto educativo que se promueva en la escuela.
- c) Lo observado por los docentes de un nivel en relación con la preparación adquirida por los alumnos procedentes del nivel educativo anterior.
- d) Lo que perciben los empleadores o directivos de instituciones acerca de la capacidad de quienes egresan de la educación superior o de la educación ocupacional.

El Movimiento Pedagógico (1993) propone algunos indicadores de calidad por niveles. Así en el caso de Educación Inicial considera la globalidad e integridad del currículo, la participación de los padres de familia, la educación democrática y respecto a la individualidad del niño. En educación Primaria: la interculturalidad, integralidad que relacione educación-trabajo, educación-alimentación y educación-salud; el sentido de identidad personal, cultural y nacional, además la interrelación de la escuela con las instituciones de la comunidad.

En cuanto a secundaria, se ha planteado la calidad partiendo de la identificación de sólo dos categorías: sujetos de la educación y currículo. Para sujetos consideran diecisiete indicadores en el caso del educando y catorce para el educador. De otra parte, el currículo se considera: programación, evaluación, materiales e infraestructura.

Sin embargo hay varios indicadores que son comunes a los tres niveles y que deben remarcarse:

- El comportamiento democrático en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno.

- La consideración o respeto por la personalidad del niño por su curiosidad y movimiento.
- La articulación entre los niveles, para que no sean compartimentos estancos.
- La interrelación escuela-comunidad para hacer posible una integralidad de la educación vinculándola con salud y alimentación y además con empresa-trabajo.
- El trabajo en equipo al interior de las aulas y entre los docentes, generando redes o amplios círculos de comunicación.
- Integración y correlación de asignaturas, para una apreciación global o integral del currículo.
- Que los educadores tengan notable autoestima y valoración a su trabajo.
- Utilización de la evaluación integral de la acción educativa, como autoevaluación individual y grupal además de la heteroevaluación.

## **F. ESTÁNDARES DE CALIDAD**

Para Diane Ravitch (2002), el término “estándar” en educación significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, la palabra pasa de un lugar a otro sin ningún significado concreto (por ejemplo, “debemos mejorar nuestros estándares”). Algunos Consejos Superiores de Educación piensan que tienen estándares cuando lo que en realidad tienen son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables (por ejemplo, “todos los estudiantes pueden aprender”). Muchos usan términos como “estándares”, “resultados”, “metas” alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

Para los propósitos de esta discusión, el significado de la palabra “estándar”, en cuanto se refiere a educación, debe ser clarificado. El término tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

1. *Estándares de contenido (o estándares curriculares)*. Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes. Los estudiantes y apoderados de cada distrito escolar o estado debieran tener fácil acceso a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas de la escuela sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destreza y conocimientos.

En la ausencia de estándares de contenido claros, cada profesor y cada escuela deben determinar lo que los estudiantes deben aprender. Bajo tales circunstancias, en el sistema norteamericano de escuelas financiadas localmente, y controladas por el vecindario, los estudiantes de padres cultos que van a escuelas en vecindarios prósperos obtienen un currículum más completo que los estudiantes que provienen de familias y vecindarios pobres. La brecha entre los estudiantes se acrecienta porque no se les ofrece igualdad de oportunidades educativas.

2. *Estándares de desempeño escolar*. Los estándares de desempeño escolar definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta “¿Cuán bueno es lo suficientemente bueno?”. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de estos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante.

3. *Los estándares de oportunidad para aprender, o transferencia escolar* definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos, y estados proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes. Los defensores de dichos estándares creen que no se debe esperar que los estudiantes logren estándares altos a menos que sus colegios cuenten con recursos adecuados.

La razón principal para establecer estándares educacionales ha sido la de asegurar que todos los niños tengan acceso a las escuelas que ofrecen una educación similar y de alta calidad. Con los años, estándares - algunos resueltos, otros descubiertos accidentalmente- han evolucionado en el sentido de fomentar algún grado de semejanza en la calidad de la enseñanza, tales como:

- El uso de textos de estudio idénticos o similares
- La especificación de requisitos para graduarse de la enseñanza secundaria o para ingresar a la educación superior.
- El uso de pruebas estandarizadas o de logros académicos comparables para la promoción o admisión a la educación superior.
- La prescripción de patrones curriculares
- La profesionalización del entrenamiento de profesores, con normas y expectativas compartidas.

Lo más polémico acerca de los estándares educacionales está en cómo se harán efectivos y por quiénes. ¿Los estándares serán obligatorios, voluntarios, o de facto? Los educadores y funcionarios electos en los Estados Unidos concuerdan, generalmente, en que los estándares de contenido y de desempeño debieran ser voluntarios, no obligatorios; que debieran ser diseñados por asociaciones profesionales de profesores y académicos, libres de interferencia política; que debieran servir más bien de guía, que de orden; y que debiera haber suficiente margen de tiempo en su implementación como para permitir hacer revisiones y mejoramientos continuos.

Otra fuente de controversia surge de la confusión entre estándares y evaluaciones. En un sistema educacional bien integrado, estándares y evaluaciones van de la mano.

Los estándares de contenido nacionales describen qué deben aprender los niños; los estándares nacionales de desempeño describen cuán bien debieran aprender los niños (a través de mediciones tales como avanzado, apto, básico o por debajo de los básico).

Sin embargo, esta distinción no siempre se hace. En cambio, las discusiones sobre estándares tienden a transformarse de inmediato en debates acerca de pruebas, tales como si las pruebas son justas, si las pruebas pueden medir lo que es realmente importante, y si las pruebas debieran influenciar las decisiones acerca del ingreso a la enseñanza superior y al trabajo. El centrarse sólo en las pruebas facilita el olvidarse de que un estándar es también una descripción de qué es lo que debe lograrse, un modelo a conseguir.

Muchos educadores asocian negativamente estándares con “estandarización”, y especialmente con las pruebas estandarizadas, pruebas de selección múltiple cuyos puntajes son procesados por una máquina. Pero las pruebas estandarizadas no son el único medio de medir el progreso hacia el logro de estándares; el rendimiento académico de un estudiante también puede ser medido a través de ensayos, cálculos matemáticos, experimentos científicos, trabajos de investigación, o demostraciones similares de lo aprendido.

## **G. DIMENSIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

El debate y discusión en el ámbito educativo acerca de la calidad educativa, en el cual el profesor debe estar compenetrado, lo que permitirá ser partícipe en la elaboración y ejecución de estrategias para elevar la calidad educativa a nivel institución y del proceso de aprendizaje por el docente.

Una manera de comprender lo que es calidad educativa será definiendo las dos dimensiones que Inés Aguerro, citada por Pascual Cotrina P. (2004) en donde establece:

a) Dimensión político- ideológica

Las definiciones de esta dimensión surgen a partir de los requerimientos que la sociedad demanda a la educación.

Siendo los principales la generación y distribución del conocimiento; el sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido.

Otros requerimientos que exige la sociedad son aquellos que surgen de la interrelación del sistema educativo con los demás sistemas, tales como:

- El sistema cultural demanda la formación de la identidad nacional. El sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que éste reclama para constituirse como sociedad.
- El sistema político demanda la formación de valores y actitudes de lo que es una sociedad democrática, solidaria y participativa.
- El sistema económico requiere de la educación, la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo, es decir, formar las capacidades básicas para adecuarse al proceso productivo.

b) Dimensión técnico - pedagógica

A través de la dimensión técnico - pedagógica se activa el funcionamiento del aparato escolar, expresa en cómo se organiza y cómo es el sistema educativo.

Las dimensiones que describen lo técnico - pedagógico se agrupan en tres ejes y cada uno de estos plantea la definición de ciertos conceptos:

1. Eje epistemológico, comprende:

- Cómo definimos al conocimiento
- Cómo definimos a las áreas curriculares
- Cómo definimos a los contenidos de aprendizaje.

2. Eje Pedagógico, estudia:

- Qué perfil asume el educando y educador
- Cómo aprende el que aprende
- Cómo enseña el que enseña
- Cómo seleccionar los materiales didácticos y metodológicos de aprendizaje
- Cómo evaluar los aprendizajes
- Cómo estructurar los proyectos pedagógicos

3. Eje de Organización, comprende:

- Cómo está organizada la institución educativa
- Cuál es el estilo de gestión más apropiado
- Cómo es la estructura académica de la institución educativa
- Cómo se conduce el monitoreo y supervisión educativa.

## **H. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA**

Al referirnos a la calidad de la educación como elemento fundamental en el desarrollo de toda sociedad, se debe tener muy presente, que existe una relación directa entre calidad y cultura. Es que la educación incrementa su calidad en la medida en que es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suya las formas de pensar, sentir y actuar que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad. Abraham Magendzo (1986).

Esto nos hace ver que al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje la escuela no debe ser ajena a la cultura del grupo social; sin embargo esto no sucede en la planificación, organización, implementación y ejecución del sistema educativo nacional, en donde la escuela impone una cultura que es ajena a la cultura comunal, regional o nacional; lo que ha permitido que la calidad de la educación se vea afectada.

Una educación es cualitativamente adecuada cuando, partiendo de la cultura en que está inmersa, rescata para sí autenticidad cultural, es decir su identidad cultural, pues ya no es la cultura

dominante la que impone sus estándares cualitativos, sino que es la propia cultura comunitaria la que establece los patrones de relevancia para su propio desarrollo social y económico, en un proceso de integración del educando con su medio en un compromiso social para enfrentar los desafíos de la sociedad abierta.

Cuando se estudia sistemáticamente los determinantes situacionales del rendimiento, se llega a la conclusión de que la adquisición de destrezas y habilidades no dependen tanto de las características individuales como del tipo de las mismas que el ambiente demanda. A veces surgen dificultades para los niños cuando las escuelas reconocen o incorporan un conjunto de destrezas y estilos conceptuales bastantes restringidos que no incluyen aquellas habilidades que los niños han llegado a aprender y a emplear en el hogar.

Las disposiciones transculturales tienen repercusión en nuestra percepción para referirnos a la calidad de la educación. Piénsese, por ejemplo en las marcadas diferencias entre las culturas del mundo en la forma que el lenguaje es transmitido, en la conceptualización del tiempo; en la actitud hacia la naturaleza, en el desarrollo social. Cazden y John (1971).

Por consiguiente las diferencias entre las culturas de la comunidad del hogar y de la escuela necesitan ser estudiadas comprendidas y puestas en práctica por los docentes teniendo en cuenta las diferencias en los estilos de enseñanza del hogar y de la escuela; mientras en el hogar la enseñanza es connatural con la cultura de la comunidad, siguiendo una continuidad cultural, pues las interacciones recogen costumbres y tradiciones muy enraizadas, que se transmiten de generación en generación de forma natural, sin mayores conflictos y cuestionamientos. En cambio la escuela, responde claramente a su propia concepción y dinámica, que no es sino el reflejo de la cultura de referencia centralista que se resiste cambiar su rol y modificar sus patrones, para acercarse hacia los patrones culturales del hogar y de la comunidad y así lograr una

adecuada educación de calidad que mejore las condiciones de vida de la comunidad nacional.

## **I. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA CULTURA DE CALIDAD APLICADO AL SISTEMA EDUCATIVO**

1. La calidad forma parte de la cultura, es decir, el hábito de hacer las cosas bien y de respetar lo que se ha acordado y establecido.
2. La calidad es un hábito porque se debe llevar a cabo todos los días de manera natural y voluntaria. Se debe ser perseverante en alcanzar la calidad.
3. La cultura de calidad debe ser entendida y aplicada por todos los que participan en la empresa educativa.
4. La calidad se exige de los demás cuando uno es el primero en hacer las cosas bien y el primero en respetar a los demás a través de sus acciones.
5. La calidad empieza con la educación y termina con la educación, porque el medio y el fin de la calidad es el desarrollo que se establece entre hombre y empresa.
6. La calidad debe estar presente en toda acción por más simple o compleja que sea ésta.
7. No basta con aprender la cultura de la calidad, es fundamental vivirla y participar en ella.

## **J. CALIDAD EDUCATIVA CON DESARROLLO HUMANO**

Para que se produzca calidad educativa las políticas socioeconómicas de un país deben atender prioritariamente los índices de Desarrollo Humano de la población, específicamente de los docentes, padres de familia y estudiantes.

Puede diseñarse un excelente proyecto de mejoramiento de la calidad educativa, más no sabemos si responderá satisfactoriamente al ser aplicado, por causa de las condiciones de vida de los agentes educativos participantes, urge entonces articular:



El concepto de calidad de la enseñanza, como una actividad práctica social, es por naturaleza un concepto polémico, y elaborado de modo diverso en virtud de diferentes perspectivas teórico-prácticas que afirman distintos valores y defienden variados y contrapuestos intereses.

Por su significación y relevancia en la configuración de la práctica cotidiana, desde la política educativa a la intervención en el aula, la controversia se centra en dos posiciones:

- a) El enfoque instrumental que resalta la calidad de los productos.
- b) El enfoque ético que se preocupa básicamente por la calidad de los procesos considerados en sí mismos.

**a) En el enfoque instrumental,** la calidad se relaciona fundamentalmente con la eficacia. El valor de la práctica, por tanto, aparece vinculado con claridad a la consecución de los objetivos preestablecidos. Los medios, los métodos y procesos no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados; son por tanto independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen.

La calidad de la enseñanza, en este caso, ha de referirse al grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, al nivel de eficacia conseguido en la tarea. En el ámbito de la práctica de la tarea educativa, la calidad de las tareas se identifica con la eficacia de los resultados y los problemas relacionados con la eficacia presentan claramente un carácter técnico y económico; es decir que la preocupación se centra en conseguir los objetivos de la forma más rápida y eficaz al menor costo posible, dando por lo tanto especial relevancia a la definición de objetivos y a la medición exacta de los resultados.

El concepto de eficacia se relaciona estrechamente con el concepto de economía en sus dos vertientes: externa e interna. En su vertiente externa, al considerar que el sistema educativo es eficaz cuando sus productos se correspondan en calidad y orientación con las exigencias de las tareas y trabajos requeridos en la economía de

mercado. En su vertiente interna, al primar, en la escuela y en el sistema, la economía de esfuerzos y recursos en la consecución satisfactoria de los objetivos propuestos.

Al respecto Pérez Gómez (1999 p.104), critica al movimiento de eficacia en la escuela por considerar que:

Los factores que se considera que incrementan la eficacia de la escuela son a menudo cuestionables.

- El concepto de eficacia es extremadamente estrecho y restringido, hace referencia generalmente al desarrollo de la lecto-escritura, la matemática, la adquisición de una cultura enciclopédica.
- El énfasis en tests de adquisiciones estandarizados dirigidos a la escuela eficaz.
- La búsqueda de la eficacia distorsiona el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social.

**b) Desde la perspectiva denominada ética**, la calidad de la enseñanza no se sitúa principalmente en la eficacia con que se consiguen los resultados preestablecidos, más bien toma en cuenta las siguientes proposiciones:

1º Que la enseñanza como toda práctica social, contingente a circunstancias históricas y espaciales determinadas, se encuentra penetrada por oposiciones de valor, por lo que, hay que identificar su calidad en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en la misma configuración que adquiere la propia práctica y no en los fines externos a los cuales sirve.

2º Que la enseñanza como práctica social, no tiene sentido la diferenciación entre medios y fines, hechos y valores. Los medios no pueden considerarse independiente de los fines, ni los fines justifican los medios. Los hechos humanos están inevitablemente cargados de valores subjetivos y los valores deben considerarse hechos que condicionan el sentimiento, la conducta y el pensamiento de los hombres.

3º En la práctica educativa no hay actividades indiferentes que adquieran su sentido en función del objetivo extrínseco que se pretende alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos/as, es el que se va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y la calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad.

Es así como Elliot (1990), afirma que lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

4º Que los efectos más significativos de la práctica educativa no son siempre aquellos que se manifiestan en el más corto plazo de tiempo, como lo requiere el enfoque instrumental o como se exige normalmente al docente y a la escuela. De allí que limitar, el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, no supone sino una miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso, que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción.

5º Que situar la calidad de la enseñanza en el valor de los productos, supone afirmar una injustificada relación causal entre los procesos de la enseñanza y los de aprendizaje. En el mejor de los casos, sólo podemos afirmar que las estrategias de enseñanza se proponen y, a veces consiguen facilitar los procesos de aprendizaje. La adquisición y elaboración del conocimiento en el aprendiz es un proceso de construcción subjetiva y no una copia pasiva de la realidad.

Al respecto Fenstermacher (1987), afirma que el individuo aprende realmente, cuando se adueña del conocimiento, lo asimila y lo adapta a sus únicas circunstancias o, según las aportaciones piagetianas, cuando tiene lugar un auténtico proceso de metabolismo simbólico que provoca la reconstrucción del

propio pensamiento a un nivel superior de comprensión y acción. Por tanto es más correcto afirmar que la enseñanza facilita el aprendizaje y no que lo produzca o cause.

6º El enfoque ético considera que situar la calidad de la enseñanza en la correspondencia entre resultados constatados y objetivos preestablecidos supone una grave de las posibilidades creadoras e innovadoras del quehacer humano. La propia naturaleza del desarrollo humano convierte a la educación en un proceso abierto, cuanto más satisfactorio más imprevisible. La práctica educativa se justifica cuando facilita para cada individuo un rico proceso de aprendizaje y desarrollo sin límites conocidos.

De todo ello podemos afirmar que el modelo proceso producto de investigación didáctica, así como la concepción instrumental de la planificación de la enseñanza por objetivos operativos más o menos explícitos son las manifestaciones más escandalosas de ésta ideología pedagógica de la alienación. De allí que el enfoque ético considera que trasladar los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables a corto plazo, la separación de los medios y los procesos en virtud del valor de los productos constituyen, en la actualidad, la manifestación más evidente aunque sutil del proceso de alienación humana.

Por consiguiente la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino, en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro educativo, donde se realicen los valores que se consideren educativos para la comunidad humana.

### **3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS**

- 1. Autoevaluación.-** Es la evaluación que realiza el educando a sus propias actuaciones; es decir que es agente y objeto de la evaluación.

2. **Aprendizaje Significativo.-** Es aquel que tiene como base los conocimientos previos, los cuales al ponerse en contacto con nuevas experiencias de aprendizaje los conocimientos resultantes cobran importancia y durabilidad.
3. **Calidad Educativa.-** Es aquella que usando óptimamente todos los recursos disponibles permiten salir de una situación educativa dada a otra situación educativa ideal, donde prima la calidad de vida, la justicia, la paz y la participación ciudadana.
4. **Capacitación Docente.-** Es el proceso de actualización conciente, participativo, deliberado y permanente que permite al docente desarrollar coherentemente su acción educativa en el aula para satisfacer las necesidades de aprendizaje individual y colectivo de los educandos.
5. **Coevaluación.-** Es la evaluación que realizan mutuamente los miembros de un grupo de educandos sobre el aprendizaje alcanzado al realizar un trabajo.
6. **Competencia.-** Es la capacidad de hacer, actuar o realizar una actividad con eficiencia y eficacia; teniendo en cuenta ciertas condiciones que permitan la satisfacción personal y colectiva.
7. **Constructivismo.-** Corriente psicopedagógica que considera al educando constructor de sus propios conocimientos, es decir en el aprender haciendo; considera al docente como el facilitador y orientador de los aprendizajes.
8. **Desempeño Docente.-** Demostración que hace el docente de su capacidad profesional, durante la ejecución de su práctica educativa, al desarrollar las experiencias de aprendizaje en el aula.
9. **Desempeño Técnico Pedagógico.-** Capacidad del docente en el dominio de los métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos, medios y materiales educativos; en la planificación, implementación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
10. **Ente Ejecutor.-** Conjunto de instituciones educativas, seleccionadas por el Ministerio de Educación, para realizar la capacitación del PLANCAD.
11. **Formación en Servicio.-** Capacitación dada a los profesores durante el ejercicio de práctica docente para mejorar su desempeño profesional.
12. **Heteroevaluación.-** Es la evaluación que realizan agentes externos al educando, que pertenecen al contexto educativo como: profesor de aula, profesores de otras aulas, director o padres de familia.

- 13. Indicador de Evaluación.-** Son señales o pistas que describen como evaluar las formas de desenvolvimiento que se espera sean exhibidas por el educando como evidencia de su aprendizaje.
- 14. Innovación Educativa.-** Planteamientos teóricos y metodológicos introducidos en el sistema educativo para mejorar la calidad del servicio educativo.
- 15. Modelo Constructivista.-** Es el modelo pedagógico considerado en la nueva propuesta educativa peruana como eje metodológico viabilizador del cambio educativo. Considera al educando como el constructor de sus propios conocimientos, prioriza el aprendizaje a través del pensamiento crítico, divergente, disciplinado y creativo.
- 16. Nueva Propuesta Educativa.-** Modelo Pedagógico propuesto por el Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la educación; toma como base al constructivismo, prioriza al educando como eje fundamental en la construcción de sus propios aprendizajes.
- 17. Plan Nacional de Capacitación Docente.-** Es la capacitación puesta en práctica por el Ministerio de Educación como estrategia fundamental para la ejecución de la Nueva Propuesta Educativa, dentro del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana.
- 18. Zona de Desarrollo Próximo.-** Potencial intelectual que permite a los educandos lograr aprender por sí mismo en interacción con los adultos con sus maestros o con sus compañeros de clase que más destacan.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

##### **1.1 Variable Independiente**

###### **Ejecución de la capacitación dada por PLANCAD en los años 1999 – 2001**

La variable tiene como propósito fundamental, dar a conocer si los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, capacitados por PLANCAD en los años de 1999 al 2001, han recibido los conocimientos necesarios para la ejecución del Nuevo Enfoque Pedagógico.

Dicha variable se operacionaliza a través de los siguientes indicadores:

- a. Conocimiento sobre los objetivos y fundamentos de la Nueva Propuesta Educativa.
- b. Conocimiento de las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan el Nuevo Enfoque Pedagógico.
- c. Conocimientos de los métodos didácticos que propugna el Nuevo Enfoque Pedagógico para la realización de las experiencias de aprendizaje.
- d. Conocimiento sobre competencias.
- e. Conocimientos sobre elaboración y aplicación de medios y materiales educativos.
- f. Conocimientos de los tipos de evaluación que propugna el Nuevo Enfoque Pedagógico.

##### **1.2 Variable Dependiente**

###### **Resultados posteriores a la capacitación del PLANCAD en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes**

La variable, tiene como objetivo básico, hacer conocer en que medida los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, han logrado hacer suyos los

planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico para mejorar su capacitación profesional en la ejecución de su práctica educativa y el rendimiento académico de los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria.

Su operacionalización se realiza a través de los siguientes indicadores:

- a. Sabe lo que es la Nueva Propuesta Educativa y cuales son sus objetivos y fundamentos.
- b. Sabe que es el Constructivismo y cuales son sus fundamentos.
- c. Sabe cuales son las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan el Nuevo Enfoque Pedagógico.
- d. Sabe cuales son los métodos activos que propugna el Nuevo Enfoque Pedagógico.
- e. Aplica métodos activos en el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje.
- f. Elabora, aplica y evalúa competencias.
- g. Elabora y aplica instrumentos de evaluación de acuerdo a los planteamientos del Nuevo Enfoque Pedagógico.

## **2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

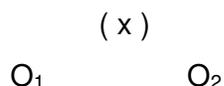
- Por el tipo de pregunta: Teórica - Explicativa
- Por el método de contrastación de la hipótesis: Ex post facto
- Por el tipo de medición de las variables: Cuantitativa
- Por el número de variables: Bivariable
- Por el ambiente en que se realiza: De campo
- Por la fuente de datos que usa: Primaria.

## **3. ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS**

Siendo la presente investigación de carácter evaluativo, su objetivo principal es dar a conocer los resultados obtenidos posteriormente a la ejecución de la capacitación dada por PLANCAD, en las áreas de capacitación docente y en el rendimiento académico de los estudiantes; ha tomado el diseño de investigación Expost-facto, de tipo co-relacional, dado que no se está introduciendo ninguna

variable experimental en la situación estudiada, sino que examina los efectos que tiene una variable que ha actuado de manera normal u ordinaria. Se asume que la variable independiente (Capacitación Docente dada por PLANCAD en los años de 1999-2001), ya ha actuado u ocurrido, limitándose a señalar las posibles relaciones con la variable dependiente (Resultados en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes).

Este tipo de diseño se grafica de la siguiente manera:



Donde:

( x ) = Variable Independiente no manipulable, ya ocurrida (Plan Nacional de Capacitación Docente).

O<sub>1</sub> = Corresponde al conjunto de datos sobre los docentes de educación primaria y secundaria que recibieron capacitación en PLANCAD.

O<sub>2</sub> = Datos de los educandos de educación primaria y secundaria que recibieron enseñanza de los docentes capacitados en PLANCAD.

#### **4. POBLACIÓN Y MUESTRA**

##### **a) Población**

Está constituida por 367 docentes de educación primaria de 118 centros educativos y 439 docentes de educación secundaria correspondiente a 42 centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, que fueron capacitados en el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en el periodo de 1999 al 2001. Así como por 1 540 alumnos de educación primaria y 910 alumnos de educación secundaria, cuyos profesores fueron capacitados en PLANCAD.

##### **b) Muestra**

Está conformado por 118 docentes de educación primaria y 142 docentes de educación secundaria, de los centros educativos estatales del cercado de la

provincia de Trujillo que recibieron capacitación en el Plan Nacional de Capacitación Docente, así como por 770 alumnos de educación primaria y 455 alumnos de educación secundaria que cursan el cuarto grado en sus respectivos niveles.

Para ello se hace uso del muestreo bi - etápico.

**1<sup>ra</sup> Etapa:** Se selecciona los Centros Educativos con la fórmula:

$$n_a = \frac{Z^2 N p q}{d^2 (N - 1) + Z^2 p q}$$

Donde:

$$Z_{0.95} = 1.96$$

$$N = 160$$

$$d = 10\%$$

$$p = 0.5$$

$$q = 0.5$$

Luego:

$$n_a = \frac{(1.96)^2 (160)(0.5)(0.5)}{(0.10)^2 (159) + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$$

$$n_a = \frac{153.664}{1.59 + 0.9604}$$

$$n_a = \frac{153.664}{2.5504}$$

$$n_a = 60$$

Siendo 44 Centros Educativos de Primaria y 16 Centros Educativos de Secundaria, conforme se aprecia en el Cuadro N° 1.

**2da Etapa:** Se selecciona a las muestras de docentes que recibieron capacitación, usando la fórmula:

$$n_a = \frac{Z^2 N p q}{d^2 (N - 1) + Z^2 p q}$$

Donde:

$$\begin{aligned}Z_{0.95} &= 1.96 \\N &= 806 \\d &= 5\% \\p &= 0.5 \\q &= 0.5\end{aligned}$$

Luego:

$$n_a = \frac{(1.96)^2 (806)(0.5)(0.5)}{(0.05)^2 (805) + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$$

$$n_a = \frac{774.0824}{2.0125 + 0.9604}$$

$$n_a = \frac{774.0824}{2.9729}$$

$$n_a = 260$$

Considerando los tamaños de muestra con afijación proporcional se tiene que:

$N_p$ : Tamaño de muestra para docentes del nivel primario

$$N_p = \frac{367}{806} (260) = 118,38 \\ \approx 118$$

$N_s$ : Tamaño de muestra para docentes del nivel secundario

$$N_s = \frac{439}{806} (260) = 141,62 \\ \approx 142$$

$$n = 118 + 142 = 260$$

Siendo 118 docentes del nivel primario y 142 docentes del nivel secundaria, conforme aparecen en el cuadro N° 2 y 3 respectivamente.

El tamaño de la muestra para alumnos de educación primaria y secundaria estuvo conformado por el 50% de la población en cada nivel. Así en educación primaria de una población de 1 540 con  $p=0.5$ , es 770, y en educación secundaria de una población con  $p=0.5$ , es 455; como aparecen de los cuadros 4, 5 y 6.

**CUADRO N° 1**

**POBLACIÓN Y MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS**

<b>CONDICIÓN</b>	<b>LUGAR</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>
Primaria	Trujillo	19	7
	La Esperanza	17	6
	El Porvenir	16	6
	Fcia. de Mora	09	3
	Huanchaco	12	5
	Laredo	13	5
	Víctor Larco	10	4
	Moche	09	4
	Salaverry	01	-
	Simbal	06	2
	Poroto	06	2
	<b>TOTAL</b>		<b>118</b>
Secundaria	Trujillo	08	3
	La Esperanza	04	2
	El Porvenir	07	2
	Fcia. de Mora	07	2
	Huanchaco	03	1
	Laredo	04	2
	Víctor Larco	04	2
	Salaverry	01	-
	Moche	04	2
	<b>TOTAL</b>		<b>42</b>
<b>TOTAL</b>		<b>160</b>	<b>60</b>

## CUADRO Nº 2

### POBLACIÓN Y MUESTRA DE DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIA

LUGAR	CENTRO EDUCATIVO	POBLACIÓN	MUESTRA
TRUJILLO	81011	13	4
	81013	12	4
	Liceo Trujillo	14	4
	81014	13	4
	80015	12	4
	81008	12	4
	80002	06	2
	<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>26</b>
LA ESPERANZA	80821	14	5
	80841	07	2
	M. de Cristo	07	2
	C. Manuel Cox	10	4
	80036	15	5
	80027	04	1
	<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>19</b>
EL PORVENIR	La Caridad	12	4
	80027	16	5
	80029	04	1
	80756	06	2
	80627	07	2
	81778	02	1
	<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>15</b>
FLORENCIA DE MORA	80818	15	5
	San Patricio	10	3
	81765	08	3
	<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>11</b>
HUANCHACO	80081	12	4
	81773	08	3
	81766	09	3
	81758	11	4
	80079	07	1
	<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>15</b>
LAREDO	81528	06	2
	81524	04	1
	80869	07	2
	80694	03	1
	81605	03	1
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>7</b>
VÍCTOR LARCO	81017	12	4
	81026	06	2
	81025	06	2
	José A. Encinas	10	3
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>11</b>
MOCHE	81766	04	1
	80048	06	2
	Jesús Maestro	10	3
	80092	03	1
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>7</b>
SIMBAL	80067	09	3
	80068	03	1
	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
POROTO	80059	06	2
	80084	03	1
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>		<b>367</b>	<b>118</b>

**CUADRO N° 3**

**POBLACIÓN Y MUESTRA DE DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA**

<b>LUGAR</b>	<b>CENTRO EDUCATIVO</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>
TRUJILLO	635227	44	14
	394569	68	22
	80865	24	8
	<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>44</b>
LA ESPERANZA	80028	10	3
	80824	47	15
	<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>18</b>
EL PORVENIR	Buen Pastor	24	8
	80030	18	6
	<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>14</b>
FLORENCIA DE MORA	80818	46	15
	80031	32	10
	<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>25</b>
HUANCHACO	577825	24	8
LAREDO	80045	20	7
	80943	10	3
	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>10</b>
VÍCTOR LARCO	81017	26	8
	81026	14	5
	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>13</b>
MOCHE	80706	18	6
	80048	14	4
	<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>10</b>
<b>TOTAL</b>		<b>439</b>	<b>142</b>

**CUADRO N° 4****POBLACIÓN Y MUESTRA DE EDUCANDOS DEL NIVEL PRIMARIA**

<b>LUGAR</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>
TRUJILLO	280	140
LA ESPERANZA	210	105
EL PORVENIR	210	105
FLORENCIA DE MORA	140	70
HUANCHACO	140	70
LAREDO	140	70
VÍCTOR LARCO	140	70
MOCHE	140	70
TIMBAL	70	35
POROTO	70	35
<b>TOTAL</b>	<b>1 540</b>	<b>770</b>

**CUADRO N° 5****POBLACIÓN Y MUESTRA DE EDUCANDOS DEL NIVEL SECUNDARIA**

<b>LUGAR</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>
TRUJILLO	210	105
LA ESPERANZA	140	70
EL PORVENIR	140	70
FLORENCIA DE MORA	140	70
HUANCHACO	70	35
LAREDO	70	35
VÍCTOR LARCO	70	35
MOCHE	70	35
<b>TOTAL</b>	<b>910</b>	<b>455</b>

**CUADRO Nº 6**  
**POBLACIÓN Y MUESTRA DE DOCENTES Y EDUCANDOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

NIVEL	POBLACIÓN		MUESTRA	
	DOCENTES	EDUCANDOS	DOCENTES	EDUCANDOS
PRIMARIA	367	1 540	118	<b>770</b>
SECUNDARIA	439	910	142	<b>455</b>
TOTAL	806	2 450	260	<b>1 225</b>

**5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Con el objeto de obtener datos que viabilicen la Variable Dependiente, se aplicaron los siguientes instrumentos:

**A. Encuesta.** Dirigida a los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo. Tiene como objetivo fundamental obtener datos referidos a la capacitación recibida en el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) para mejorar el desempeño profesional. Estuvo constituida por 30 ítems distribuidos en tres aspectos: 1) Formación profesional y situación laboral. 2) Sobre su capacitación 3) Sobre el capacitador.

**B. Prueba a los docentes.** Tiene como objetivo proporcionar información válida acerca del conocimiento que poseen los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de Trujillo, sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico en la ejecución de su práctica educativa.

La prueba está constituida por 15 ítems de los cuales 5 son de complemento único, 5 de complemento múltiple y 5 de completamiento. Su calificación es vigesimal (20 puntos), estableciéndose la siguiente escala:

A =Muy bueno =20 a 18

B =Bueno =17 a 15

C =Regular =14 a 11

D = Malo = 10 a <

**C. Prueba de rendimiento académico**, dirigida a los educandos del cuarto grado de educación primaria y cuarto grado de educación secundaria.

1. A los alumnos del cuarto grado de educación primaria, se les aplico una prueba del área Personal Social y otra de Ciencia Ambiente. Cada prueba es objetiva, de estructura mixta y tiene calificación vigesimal.
2. A los alumnos del cuarto grado de educación secundaria, se les aplico una prueba de Psicología y otra de Biología. Ambas pruebas son objetivas con 10 ítems de complemento único y complemento múltiple. Su calificación es vigesimal (20 puntos).

Se optó por la aplicación de dichas pruebas, debido a que no se conocen estudios en estas áreas, que revelen el nivel de conocimientos que tienen los educandos de los centros educativos estatales, del cercado de la provincia de Trujillo, después que los profesores fueron capacitados en PLANCAD.

Para la calificación se estableció la siguiente escala:

A =Muy bueno =20 a 18

B =Bueno =17 a 15

C =Regular =14 a 11

D = Malo = 10 a <

## CAPÍTULO IV

### PROCESO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

#### 1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Obtenidos y procesados los resultados de la presente investigación, pasamos a presentar y analizar los resultados siguientes:

##### A. DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES

La encuesta aplicada a la muestra conformada por 118 profesores de educación primaria y 142 profesores de educación secundaria, de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo que fueron capacitados por PLANCAD, cuyo objetivo fue mejorar el desempeño docente en la ejecución de su práctica educativa. Ella nos proporciona datos acerca de la capacitación de los profesores, así como del desempeño y conocimiento de los capacitadores.

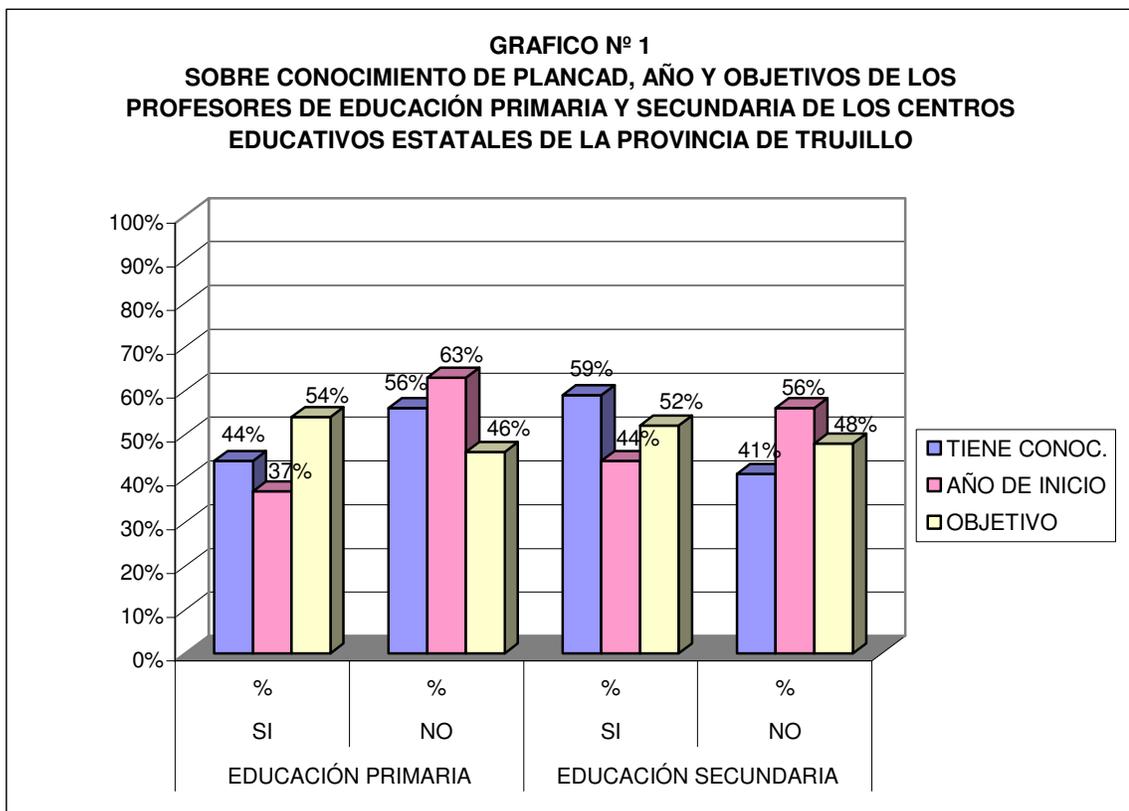
CUADRO N° 1

#### RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES DE EDU. PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES DE LA PROVINCIA DE TRUJILLO SOBRE CONOCIMIENTO DE PLANCAD.

DOC. X NIVEL ASPECTOS E INDICADORES	EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA					
	SI		NO		TOTAL		SI		NO		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
TIENE CONOC.	52	44	6	56	118	100	80	59	62	41	142	100
AÑO DE INICIO	44	37	74	63	118	100	63	44	79	56	142	100
OBJETIVO	64	54	54	46	118	100	74	52	68	48	142	100

Los resultados de la encuesta a los docentes de educación primaria y secundaria, que recibieron capacitación de PLANCAD, para la ejecución del Nuevo Enfoque Pedagógico en los C.E.E. del cercado de la provincia de Trujillo; nos permite conocer a través de los datos consignados en los cuadros, lo siguiente:

**De acuerdo al cuadro N° 1**, los profesores de educación primaria manifiestan tener conocimiento del significado del PLANCAD en un 44% y el 56% desconoce, el 37% conoce el año de su ejecución y el 63% desconoce; en cuanto al objetivo que persigue, el 54% conoce y el 46% desconoce. Los profesores de educación secundaria nos dan a conocer que el 59% tiene conocimiento del significado de PLANCAD y el 41% no, que el 44% conoce el año de su ejecución y el 56% no; en cuanto al objetivo que persigue, el 52% conoce y el 48% desconoce, lo que se visualiza en el gráfico N° 1.

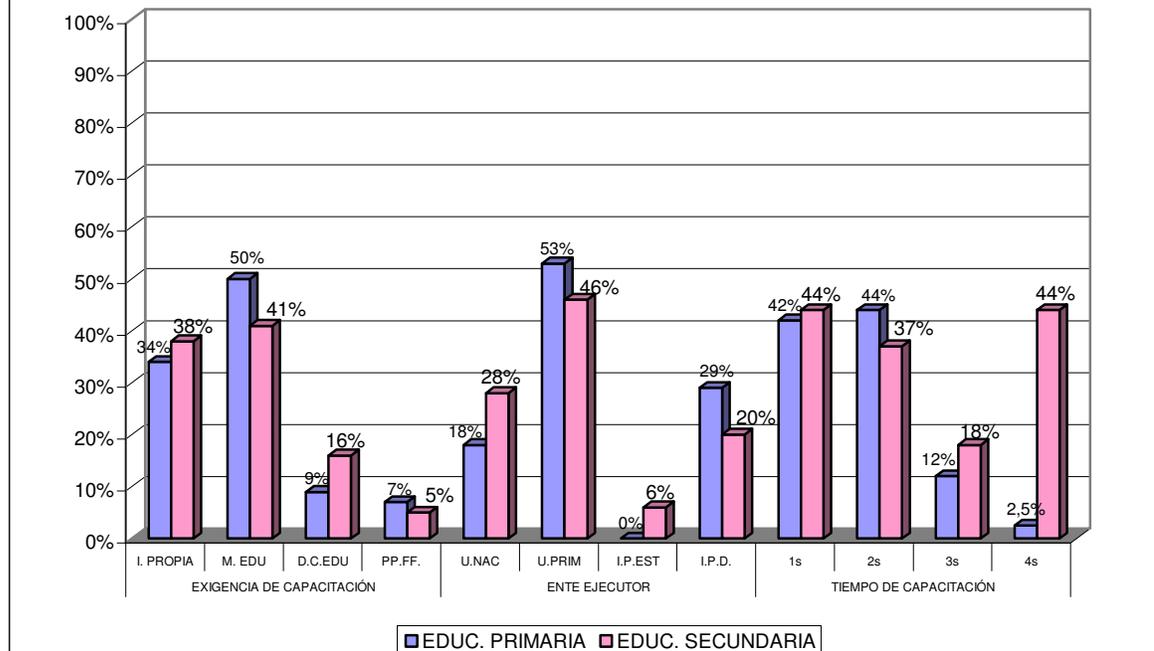


**CUADRO N° 2**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS PROFESORES DE EDUC. PRIMARIA Y**  
**SECUNDARIA, CAPACITADOS POR PLANCAD SOBRE: EXIGENCIA – ENTE**  
**EJECUTOR Y TIEMPO DE CAPACITACIÓN**

ASPECTOS E INDICADORES DOC. X NIVEL EDUCATIVO	EXIGENCIA DE CAPACITACIÓN										ENTE EJECUTOR					TIEMPO DE CAPACITACIÓN														
	I. PROPIA		M. EDU		D.C.EDU		PP.FF.		TOTAL		U.NAC		U.PRIM		I.P.EST		I.P.D.		TOTAL		1s		2s		3s		4s		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
EDUC. PRIMARIA	40	34	59	50	11	9	8	7	118	100	21	18	62	53	0	0	35	29	118	100	49	42	52	44	14	12	3	2.5	118	100
EDUC. SECUNDARIA	54	38	58	41	23	16	7	5	142	100	40	28	65	46	9	6	28	20	142	100	58	44	53	37	25	18	66	44	142	100

**El cuadro N° 2** referido a exigencia de capacitación, ente ejecutor y tiempo de capacitación; nos permite conocer que el 50% de los profesores de educación primaria lo hicieron por exigencia del Ministerio de Educación y el 34% por iniciativa personal; en tanto que los profesores de educación secundaria 41% lo hizo por exigencia del Ministerio de Educación y el 38% por iniciativa propia. Con respecto al ente ejecutor; el 53% de los profesores de educación primaria y el 46% de los profesores de educación secundaria, manifiestan fueron las universidades privadas. En relación al tiempo de capacitación los profesores de educación primaria manifiestan que el 42% de ellos fueron capacitados durante una semana, el 44% dos semanas y el 12% tres semanas. Los profesores de educación secundaria manifiestan que el 44% recibió capacitación de una semana, el 37% dos semanas y el 18% tres semana. Esto se visualiza en el Gráfico N° 2.

**GRÁFICO N° 2**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS PROFESORES DE EDUC. PRIMARIA Y**  
**SECUNDARIA CAPACITADOS POR PLANCAD SOBRE: EXIGENCIA - ENTE EJECUTOR Y**  
**TIEMPO DE CAPACITACIÓN**



**CUADRO N° 3**

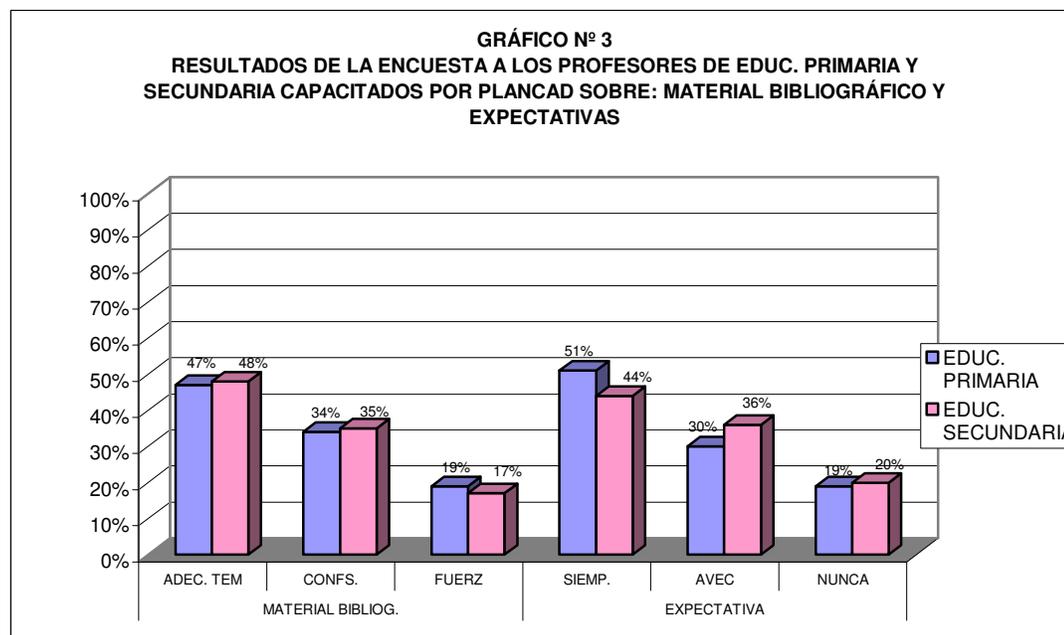
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN**  
**PRIMARIA Y SECUNDARIA CAPACITADOS POR PLANCAD SOBRE MATERIAL**  
**BIBLIOGRÁFICO Y EXPECTATIVAS.**

DOC. X NIVEL  ASPECTOS E INDICADORES	MATERIAL BIBLIOGRÁFICO								EXPECTATIVA							
	ADEC.		CONFS		FUERZ		TOTAL		SIEMP.		AVEC.		NUNCA		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>EDUC. PRIMARIA</b>	56	47	40	34	22	19	118	100	60	51	36	30	22	19	118	100
<b>EDUC. SECUNDARIA</b>	68	48	50	35	24	17	142	100	63	44	51	36	28	20	142	100

**El cuadro N° 3**, referido al material bibliográfico usado en la capacitación, así como a las expectativas de los profesores capacitados; nos da a conocer que 47% de los profesores de educación primaria ha considerado adecuado, el 34% confuso y el 19% lo considera fuera del

tema. Los profesores de educación secundaria consideran que el 48% fue adecuado, el 35% confuso y el 17% fuera del tema.

Sobre las expectativas de la capacitación, el 51% de los profesores de educación primaria considera que siempre generara expectativas, el 30% que a veces y el 19% no genero expectativas. En relación a los docentes de educación secundaria manifiestan que 44% siempre genero expectativas, 36% que a veces genero expectativas y el 20 % que no genero expectativa. Lo que se visualiza en el gráfico N° 3.

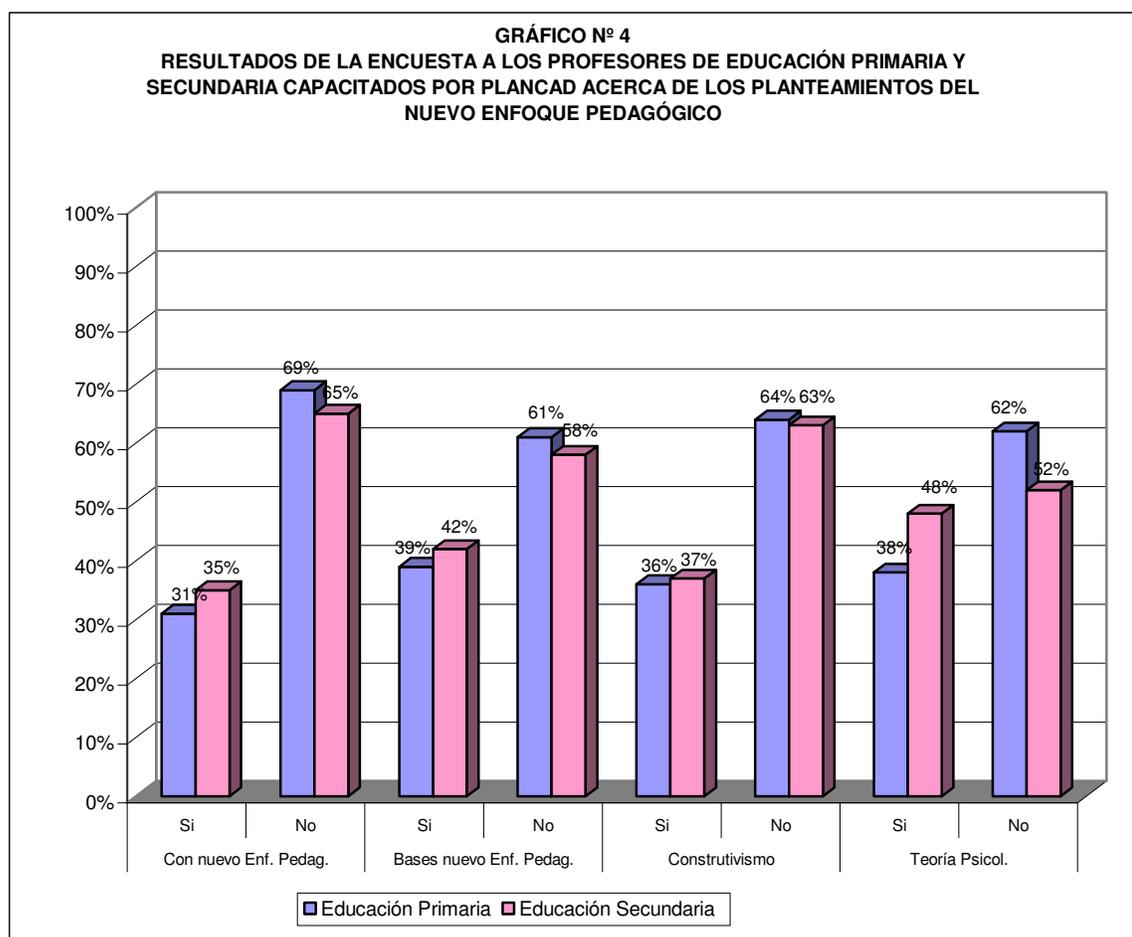


**CUADRO N° 4**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS PROFESORES DE EDUC. PRIMARIA Y SECUNDARIA CAPACITADOS POR PLANCAD ACERCA DE LOS PLANTEAMIENTO DEL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO**

ASPECTOS E INDICADOR DOC. X NIVEL EDUC.	CO. NUEVO ENF. PEDAG.						BASES NUEVO ENF PEDAG						CONSTRUCTIVISMO						TEORÍA PSICOL.					
	Si		No		Total		Si		No		Total		Si		No		Total		Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	37	31	81	69	118	100	46	39	62	61	118	100	42	36	76	64	118	100	45	38	73	62	118	100
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	49	35	93	65	142	100	60	42	82	58	142	100	53	37	89	63	142	100	68	48	74	52	142	100

**El cuadro N° 4** referido a los planteamientos del Nuevo Enfoque Pedagógico, nos permite conocer que los profesores de educación primaria en un 31% conoce lo que es el Nuevo Enfoque Pedagógico y el 69% desconoce, que el 39% conoce sus bases y el 61% lo desconoce; el 36% conoce lo que es el Constructivismo y el 64% desconoce; en cuanto a las teorías psicológicas que los sustentan el 38% tiene conocimiento y el otro 62% desconoce.

Respecto a los profesores de educación secundaria el 35% conocen lo que es el Nuevo Enfoque Pedagógico y el 65% lo desconoce; que el 42% conoce las bases que lo sustentan y el 58% desconoce; que el 37% sabe lo que es el constructivismo y el 63% desconoce, en relación a las teorías psicológicas que lo sustentan, el 48% tiene conocimiento y el 52% desconoce.





**El cuadro N° 5**, referido al conocimiento de los profesores acerca de los planteamientos metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico; nos permite conocer las áreas curriculares en los que han sido capacitados, los métodos de aprendizaje desarrollados, el conocimiento sobre competencias, así como el tipo de evaluación empleada.

Al respecto los profesores de educación primaria manifiestan que el 41% de ellos han sido capacitados en el área lógico matemático, el 30% en comunicación integral, el 20% en Personal Social y 9% en Ciencia y Ambiente.

Los profesores de educación secundaria hacen conocer que el 36% recibió capacitación en el área lógico matemático, el 31% en Comunicación Integral, el 20% en Ciencia y Ambiente y el 13% en Personal Social.

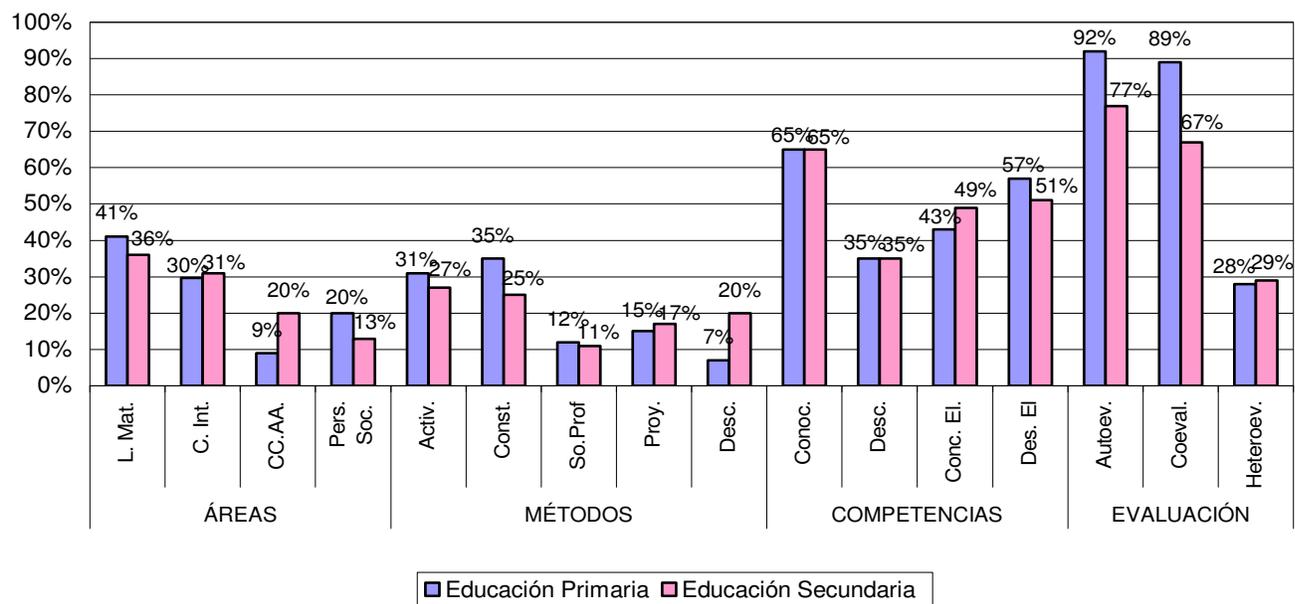
Con respecto a los métodos de aprendizaje, los profesores de educación primaria manifiestan que el 35% fue capacitado en el método constructivista, el 31% en métodos activos, el 15% en métodos de proyecto, el 12% en el método solución de problemas y el 7% en el método por descubrimiento.

Los profesores de educación secundaria dan a conocer que el 27% fue capacitado en métodos activos, el 25% en el método Constructivista, el 20% en el método por descubrimiento, el 17% en métodos de proyectos y 11% en el método solución.

En lo referente a competencias los profesores de educación primaria dan a conocer que el 65% tiene conocimiento de ella y el 35% tiene desconocimiento, que el 43% sabe cuales son sus elementos y el 57% desconoce. Los profesores de educación secundaria al respecto manifiestan que el 65% tiene conocimiento de los que es competencia y el 35% desconoce, que el 49% sabe cuales son sus elementos y el 51% no sabe.

En lo relacionado a la evaluación el 92% de los profesores de educación primaria conoce y aplica la autoevaluación, el 89% la coevaluación y el 28% la heteroevaluación. Los profesores de educación secundaria, el 77% conoce y aplica la autoevaluación, el 67% la coevaluación y el 29% la heteroevaluación. Todo ello está puntualizado en el gráfico N° 5.

**GRÁFICO Nº 5**  
**SOBRE CONOCIMIENTOS METODOLÓGICOS DEL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO**  
**DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LOS C.E.**  
**ESTATALES DEL CERCAO DE LA PROVINCIA DE TRUJILLO**



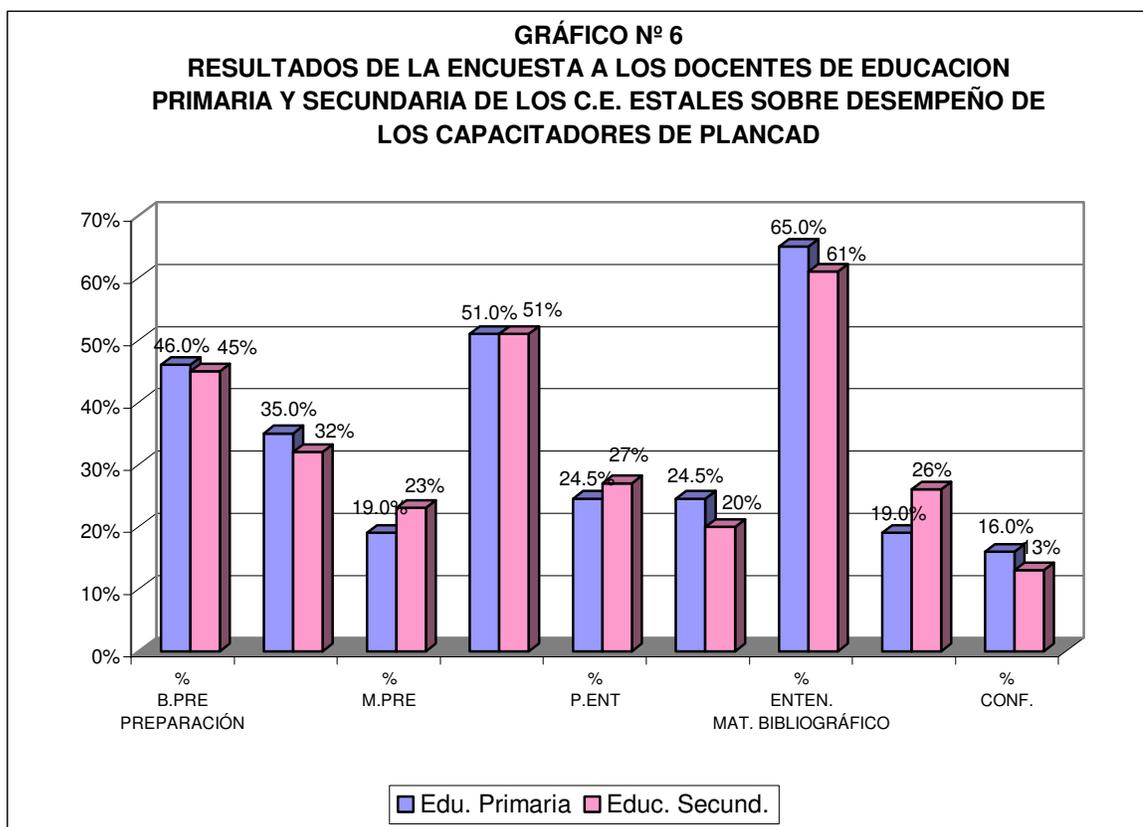
**CUADRO Nº 06**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN**  
**PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**  
**ESTATALES SOBRE DESEMPEÑO DE LOS CAPACITADORES DE**  
**PLANCAD**

ASPECT. E INDICAD DOC. X NIVEL EDUC.	PREPARACIÓN								ENT. TEMAS								MAT. BIBLIOGRÁFICO							
	B.PRE		R.PRE		M.PRE		TOTAL		ENTE		P.ENT		CONF.		TOTAL		ENTEN.		P.ENT		CONF.		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>EDU. PRIMARIA</b>	54	46	41	35	23	19	118	100	60	51	29	24.5	29	24.5	118	100	77	65	22	19	19	16	118	100
<b>EDUC. SECUND.</b>	65	45	46	32	32	23	142	100	72	51	38	27	32	20	142	100	86	61	37	26	19	13	142	100

**Los resultados consignados en el cuadro N° 6**, nos permite conocer el nivel de preparación que tuvieron los capacitadores del PLANCAD en su desempeño de divulgación del Nuevo Enfoque Pedagógico. Al respecto los profesores de educación primaria consideran que el 46% estuvieron bien preparados, el 35% regularmente preparados y el 19% mal preparados; los profesores de educación secundaria consideran que el 45% estuvieron bien preparados, el 32% regularmente preparados y el 23% mal preparados.

En cuanto al entendimiento de los temas tratados, los profesores de educación primaria consideran que el 51% eran entendibles, el 24.5% eran poco entendibles y 24.5% eran confusos. Los profesores de educación secundaria expresan que el 51% era entendible, el 27% poco entendible y el 22% confuso.

En relación al material bibliográfico los profesores de educación primaria manifiestan que el 65% era entendible, el 19% poco entendible y el 16% confuso. Para los profesores de educación secundaria, el 61% era entendible, el 26% poco entendible y el 13% confuso. Esto se visualiza en el gráfico N° 6



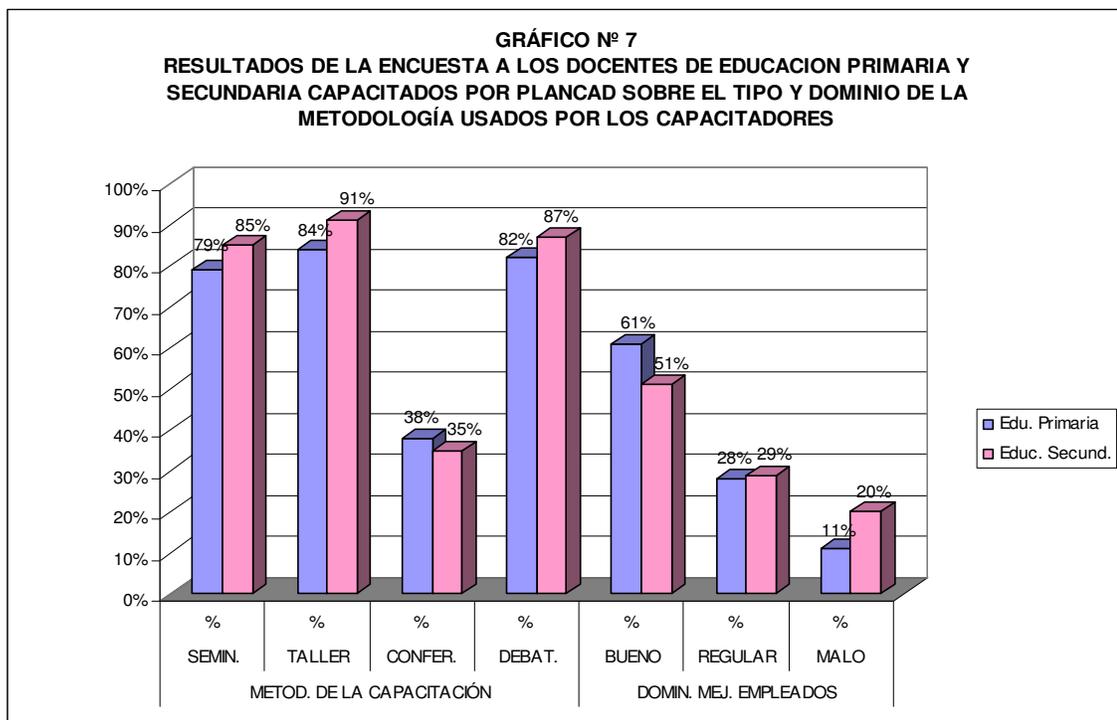
### CUADRO N° 7

#### RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES DE EDUC. PRIMARIA Y SECUNDARIA CAPACITADOS POR PLANCAD SOBRE EL TIPO Y DOMINIO DE LA METODOLOGÍA USADOS POR LOS CAPACITADORES.

ASPECT. E INDIC.	METOD. DE LA CAPACITACIÓN								DOMIN. MEJ. EMPLEADOS							
	SEMIN.		TALLER		CONFER.		DEBAT.		BUENO		REGULAR		MALO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
EDU. PRIMARIA	94	79	99	84	45	38	97	82	72	61	33	28	13	11	118	100
EDUC. SECUND.	120	85	129	91	50	35	124	87	73	51	41	29	28	20	142	100

Los resultados del cuadro N° 7, nos permite conocer la metodología y el dominio de los métodos empleados.

Al respecto los profesores de educación primaria nos revelan que 79% hicieron uso del seminario, el 84% usaron el taller, el 38% la conferencia y el 82% el debate. En cuanto al dominio de los métodos empleados, consideran que el 61% tenía buen dominio, el 28% regular dominio y el 11% mal dominio. Los profesores de educación secundaria manifiestan que el 85% tenían buen dominio, el 29% regular dominio y el 20% mal dominio. Esto se visualiza en el gráfico N° 6 y 7.



## CUADRO N° 08

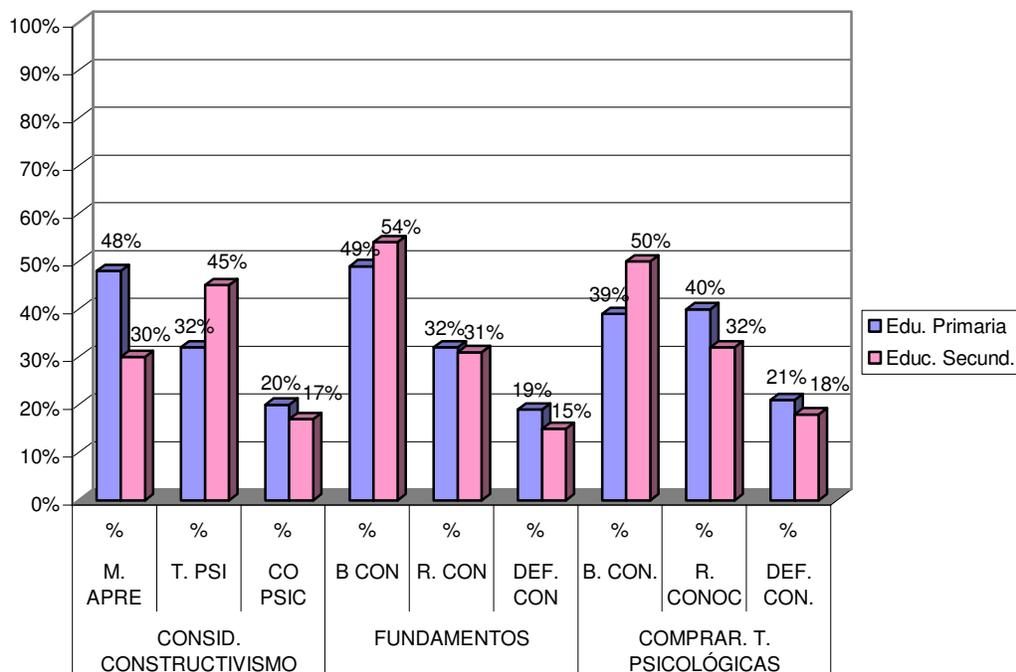
### RESULTADOS DE LA ENCUESTA ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE LOS CAPACITADORES DEL PLANCAD SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO

Aspectos e indicadores	CONSID. CONSTRUCTIVISMO								FUNDAMENTOS								COMPRAR. T. PSICOLÓGICAS								
	M. APRE		T. PSI		CO PSIC		TOTAL		B CON		R. CON		DEF. CON		TOTAL		B. CON.		R. CONOC		DEF. CON.		TOTAL		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Doc. X Nivel Educa.																									
Edu. Primaria	57	48	38	32	23	20	118	100	58	49	38	32	22	19	118	100	46	39	47	40	25	21	118	100	
Educ. Secund.	54	30	64	45	24	17	142	100	75	54	44	31	21	15	142	100	71	50	45	32	26	18	142	100	

**Los resultados del cuadro N° 8**, referido al conocimiento de los capacitadores de PLANCAD sobre constructivismo; los profesores de educación primaria manifiestan que el 48% lo consideraban como método de aprendizaje, el 32% como teoría psicológica y el 20% como corriente psicopedagógica; que el 49% tenían un buen conocimiento de sus fundamentos, el 32% un regular conocimiento y el 19% un deficiente conocimiento. Asimismo en lo referente a la comparación de las teorías psicológicas el 39% tenía buen conocimiento, 40% regular conocimiento y 21% deficiente conocimiento.

Los profesores de educación secundaria dan a conocer que el 30% considera al constructivismo como método de aprendizaje, el 45% como teoría psicológica y el 17% como corriente psicopedagógica; que el 54% tenían buen conocimiento de sus fundamentos, el 31% tenía regular conocimiento y el 15% deficiente conocimiento. En cuanto a la comparación de las teorías psicológicas el 50% tenían buen conocimiento, el 32% regular conocimiento y el 18% deficiente conocimiento. Todo ello se expresa en el gráfico N° 8.

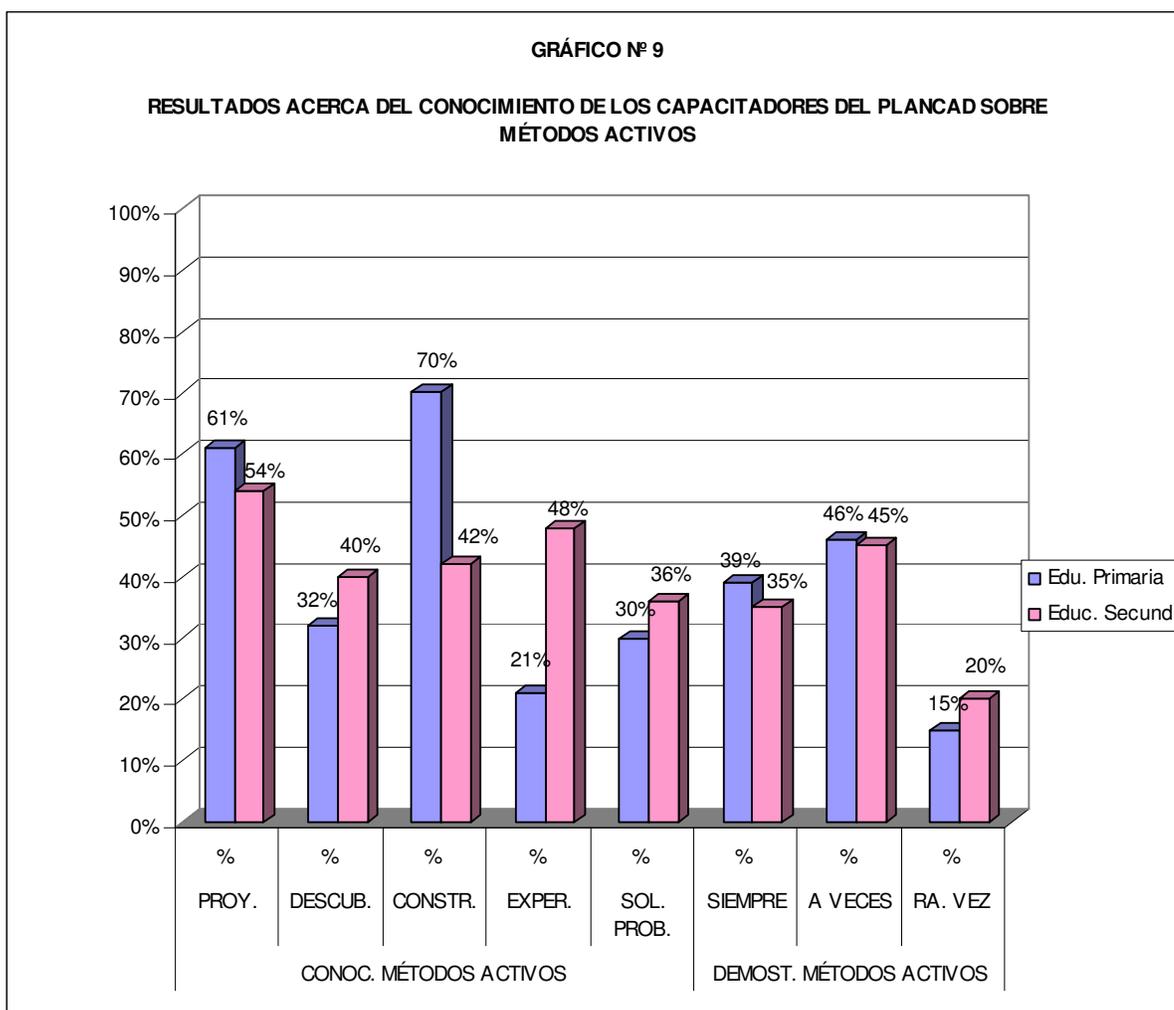
**GRÁFICO N° 8**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE LOS**  
**CAPACITADORES DEL PLANCAD SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO**



**CUADRO N° 9**  
**RESULTADOS ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE LOS CAPACITADORES DEL**  
**PLANCAD SOBRE MÉTODOS ACTIVOS**

Aspectos e indicadores	CONOC. MÉTODOS ACTIVOS										DEMONST. MÉTODOS ACTIVOS									
	PROY.		DESCUB.		CONSTR.		EXPER.		SOL. PROB.		SIEMPRE		A VECES		RA. VEZ		TOTAL			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Doc. X Nivel Educa.																				
Edu. Primaria	72	61	38	32	83	70	25	21	35	30	46	39	54	46	18	15	118	100		
Educ. Secund.	76	54	57	40	60	42	68	48	51	36	50	35	64	45	28	20	142	100		

**El cuadro Nº 9**, referido al conocimiento de los capacitadores de PLANCAD sobre métodos activos. Los profesores de educación primaria nos dan a conocer que el 61% conocían el método de proyectos, el 32% el método por descubrimiento, 70% el método constructivista, el 21% el método experimental y el 30% el método solución de problemas. En cuanto a la demostración de dichos métodos, consideran que el 39% siempre hacían demostración, que el 46% algunas veces y el 15% rara vez. Los profesores de educación secundaria nos dan a conocer que el 54% de los capacitadores conocían el método de proyectos, 40% método por descubrimiento, 42% método constructivista, 48% método experimental y el 36% método solución de problemas. En relación a la demostración de los mismos el 35% manifiesta que siempre lo hacían, que el 45% lo hacían algunas veces y el 20% rara vez.

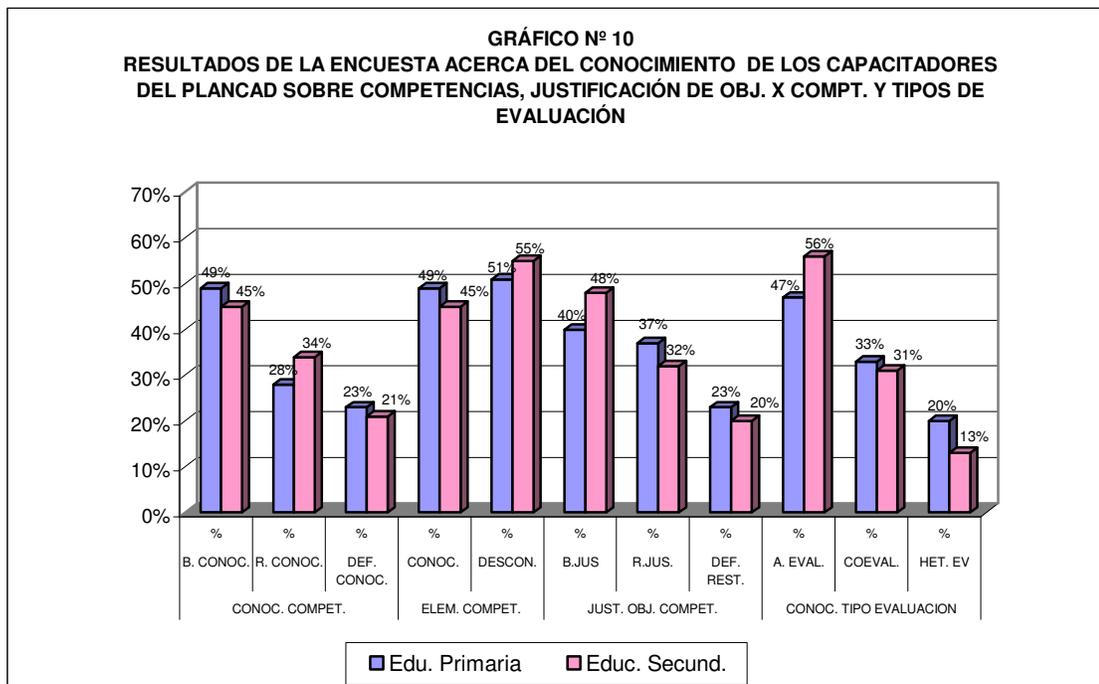


**CUADRO N° 10**  
**RESULTADOS DE LA ENCUESTA ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE LOS**  
**CAPACITADORES DEL PLANCAD SOBRE COMPETENCIAS, JUSTIFICACIÓN**  
**DE OBJETIVOS POR COMPETENCIA Y TIPOS DE EVALUACIÓN**

Aspectos e indicadores	CONOC. COMPET.								ELEM. COMPET.					JUST. OBJ. COMPET.								CONOC. TIPO EVALUACION								
	B. CONOC		R. CONOC		DEF. CONOC		TOTAL		CONOC		DESCON		TOTAL		B.JUS		R.JUS		DEF. JUSTI		TOTAL		A. EVAL.		COEVAL		HET. EV		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Doc. X Nivel Educa.																														
Edu. Primaria	58	49	33	28	27	23	118	100	58	49	60	51	118	100	47	40	44	37	27	23	118	100	55	47	39	33	24	20	118	100
Educ. Secund.	64	45	48	34	30	21	142	100	64	45	78	55	142	100	68	48	46	32	28	20	142	100	79	56	44	31	19	13	142	100

**Los resultados del cuadro N° 10**, acerca del conocimiento de los capacitadores de PLANCAD, sobre competencias, justificación de objetivos por competencias y tipos de evaluación; los profesores de educación primaria consideran que el 49% de los capacitadores tenían buen conocimiento, el 28% regular conocimiento y el 23% deficiente conocimiento; en cuanto al conocimiento de los elementos de una competencia, manifiestan que el 49% conoce los elementos, el 51% desconoce, que el 40% dio buena justificación del cambio de objetivo por competencia, que el 37% dio regular justificación y el 23% deficiente justificación. En lo referente al conocimiento, al tipo evaluación considera que el 47% conocía la heteroevaluación, el 33% la coevaluación y el 20% la heteroevaluación.

Los profesores de educación secundaria manifiestan que 45% de los capacitadores tenían buen conocimiento sobre competencia, el 34% tenían regular conocimiento, el 21% deficiente conocimiento; en cuanto a los elementos de una competencia manifiestan el 45% si conoce, que el 55% desconoce. En cuanto a la justificación del cambio de objetivo por competencia manifiestan que el 48% da buena justificación, el 32% regular justificación y el 20% deficiente justificación. En relación al conocimiento del tipo de evaluación considera que el 56% conocía la autoevaluación, el 31% la coevaluación y el 13% la heteroevaluación.



## B. DE LAS PRUEBAS A LOS ESTUDIANTES

La aplicación de las pruebas a los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria, nos ha permitido obtener datos acerca de su rendimiento académico. Es el caso de los estudiantes de educación primaria, que estuvo orientado a las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. En el caso de los estudiantes de secundaria estuvo orientado a Psicología y Biología.

**CUADRO N° 11**  
**RESULTADOS DE LOS CALIFICATIVOS LOGRADOS POR LOS ALUMNOS DEL 4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS C.E.E. DE LA PROV. DE TRUJILLO EN EL ÁREA PERSONAL SOCIAL**

INDICADORES ALUM. X SECC.	BUENO		REGULAR		MALO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Trujillo	26	3.4%	84	11.0%	30	3.8%	140	18%
La Esperanza	18	2.3%	56	7.2%	31	4.0%	105	14%
El Porvenir	24	3.1%	63	8.2%	18	2.3%	105	14%
Fcia. de Mora	16	2.0%	32	4.1%	22	2.8%	70	9.0%
Huanchaco	15	1.9%	38	5.0%	17	2.2%	70	9.0%
Laredo	19	2.5%	36	4.7%	15	1.9%	70	9.0%

<b>Víctor Larco</b>	22	2.8%	34	4.4%	14	1.8%	70	9.0%
<b>Moche</b>	12	1.5%	35	4.5%	23	3.0%	70	9.0%
<b>Simbal</b>	8	1.0%	16	2.0%	11	1.4%	35	4.5%
<b>Poroto</b>	6	0.8%	20	2.6%	9	1.1%	35	4.5%
<b>TOTAL</b>	166	21.3%	414	54%	190	24.7%	770	100%

**ESCALA:** Bueno = 17 a 15                      Regular = 14 a 11                      Malo = 10 a <

**Los resultados del cuadro N° 11**, nos permite conocer los calificativos alcanzados por los estudiantes del 4º grado de educación primaria, en la prueba del área Personal Social. Así tenemos que 21.3 % logro el calificativo de bueno, el 54% el calificativo de regular y el 24.7% logro el calificativo de malo.

#### **CUADRO N° 12**

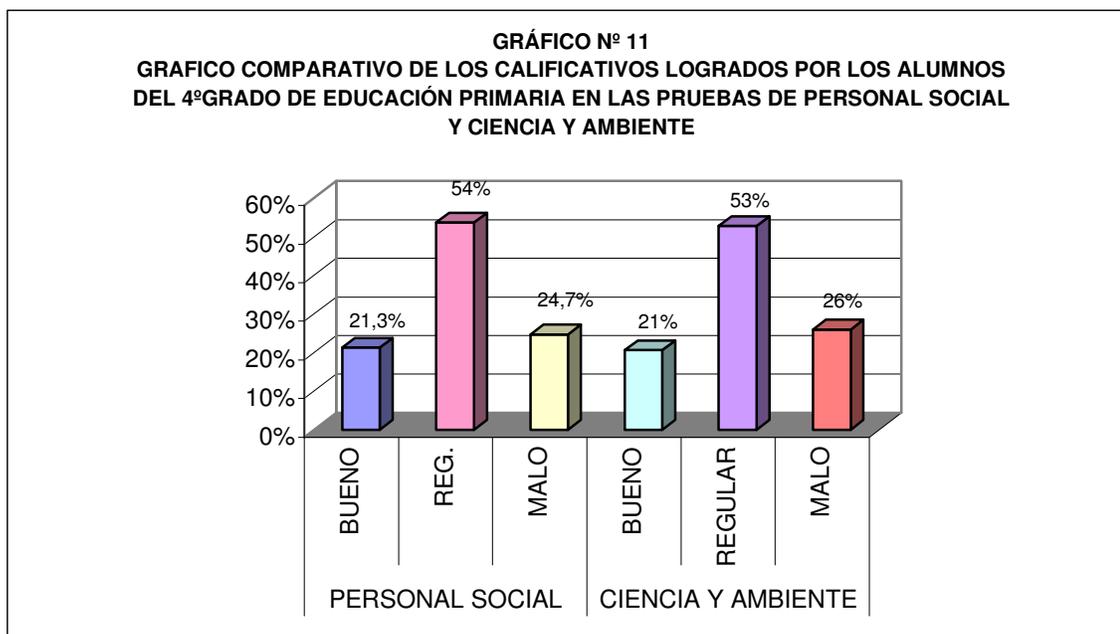
#### **RESULTADOS DE LOS CALIFICATIVOS LOGRADOS POR LOS ALUMNOS DEL 4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS C.E.E. DE LA PROV. DE TRUJILLO EN EL ÁREA DE CIENCIA Y AMBIENTE**

<b>INDICADORES ALUM. x SEC.</b>	<b>BUENO</b>		<b>REGULAR</b>		<b>MALO</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Trujillo</b>	34	4.4%	78	10.1%	28	3.6%	140	18%
<b>La Esperanza</b>	25	3.2%	54	7.0%	26	3.3%	105	14%
<b>El Porvenir</b>	22	2.8%	48	6.3%	34	4.4%	105	14%
<b>Fcia. de Mora</b>	10	1.2%	42	5.4%	18	2.3%	70	9.0%
<b>Huanchaco</b>	14	1.8%	32	4.1%	24	3.1%	70	9.0%
<b>Laredo</b>	13	1.6%	37	4.8%	20	2.6%	70	9.0%
<b>Víctor larco</b>	15	1.9%	39	5.0%	16	2.0%	70	9.0%
<b>Moche</b>	14	1.8%	45	5.8%	11	1.4%	70	9.0%
<b>Simbal</b>	6	0.8%	18	2.3%	11	1.4%	35	4.5%
<b>Poroto</b>	9	1.1%	16	2.0%	10	1.2%	35	4.5%
<b>TOTAL</b>	162	21%	409	53%	198	26%	770	100%

**ESCALA:** Bueno = 17 a 15                      Regular = 14 a 11                      Malo = 10 a <

**El cuadro N° 12**, nos da a conocer los calificativos que han logrado los estudiantes del 4º grado de educación primaria en el área de Ciencia y Ambiente. Al respecto

tenemos que el 21% alcanzó el calificativo de bueno, el 53% el calificativo de regular y el 26% el calificativo de malo. Esto se visualiza en el gráfico N° 11.



**CUADRO N° 13**

**RESULTADOS DE LOS CALIFICATIVOS LOGRADOS POR LOS ALUMNOS DEL 4º GRADO DE EDUC. SECUNDARIA DE LOS C.E.E. DE LA PROV. DE TRUJILLO EN PSICOLOGÍA**

INDICADORES ALUM. x SEC.	BUENO		REGULAR		MALO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Trujillo</b>	17	3.7%	62	13.6%	26	5.7%	105	23.0%
<b>La Esperanza</b>	21	4.6%	32	7.0%	17	3.7%	70	15.4%
<b>El Porvenir</b>	16	3.5%	35	7.6%	19	4.1%	70	15.4%
<b>Fcia. de Mora</b>	12	2.6%	36	8.0%	22	4.8%	70	15.4%
<b>Huanchaco</b>	9	2.0%	15	3.2%	11	2.4%	35	7.6%
<b>Laredo</b>	11	2.4%	17	3.7%	7	1.5%	35	7.6%
<b>Víctor Larco</b>	8	1.7%	12	2.6%	15	3.2%	35	7.6%
<b>Moche</b>	7	1.5%	16	3.5%	12	2.6%	35	7.6%
<b>TOTAL</b>	101	22.2%	225	49.4%	129	28.4%	455	100%

**ESCALA:** Bueno = 17 a 15

Regular = 14 a 11

Malo = 10 a <

Los resultados del cuadro N° 13, correspondiente a los calificativos alcanzados por los estudiantes del 4º grado de educación secundaria en la prueba de Psicología, nos da a conocer que el 22% alcanzó el calificativo de bueno, el 49.2% el calificativo de regular y el 28% el calificativo de malo.

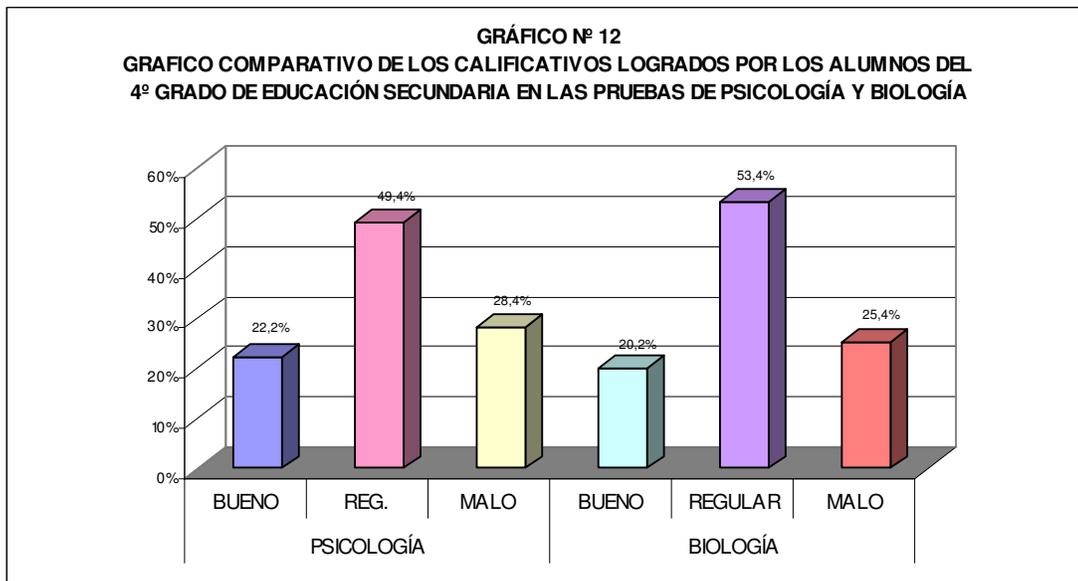
**CUADRO N° 14**

**RESULTADOS DE LOS CALIFICATIVOS LOGRADOS POR LOS ALUMNOS DEL 4º GRADO DE EDUC. SECUNDARIA DE LOS C.E.E. DE LA PROV. DE TRUJILLO EN BIOLOGÍA**

INDICADORES ALUM. x SEC.	BUENO		REGULAR		MALO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Trujillo	20	4.4%	54	11.8%	27	6.0%	105	23.0%
La Esperanza	18	4.0%	36	8.0%	16	3.5%	70	15.4%
El Porvenir	14	3.0%	33	7.2%	23	5.0%	70	15.4%
Florencia de Mora	15	3.2%	45	9.8%	10	2.2%	70	15.4%
Huanchaco	7	1.5%	18	4.0%	10	2.2%	35	7.6%
Laredo	6	1.3%	16	3.5%	13	2.8%	35	7.6%
Víctor Larco	4	0.9%	24	5.2%	7	1.5%	35	7.6%
Moche	8	1.7%	17	3.7%	10	2.2%	35	7.6%
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>20.2%</b>	<b>243</b>	<b>53.4%</b>	<b>116</b>	<b>25.4%</b>	<b>455</b>	<b>100%</b>

**ESCALA:** Bueno = 17 a 15      Regular = 14 a 11      Malo = 10 a <

En el cuadro N° 14, los resultados nos dan a conocer que los estudiantes del 4º grado de educación secundaria en la prueba de Biología, el 20% logró el calificativo de bueno, el 53.2% el de regular y el 25.4% el calificativo de malo. Esto se visualiza en el gráfico N° 12.



### C. DE LA PRUEBA A LOS DOCENTES

Nos ha permitido obtener datos acerca del nivel de conocimientos que tienen los profesores de educación primaria y secundaria, sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico en el desempeño de su práctica educativa.

### CUADRO Nº 15

#### RESULTADO DE LA PRUEBA APLICADA A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS C.E.E. DEL CERCADO DE LA PROVINCIA DE TRUJILLO SOBRE EL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO

INDICADORES	MUY BUENO		BUENO		REGULAR		MALO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ALUM. X SEC.										
Trujillo	3	2.5%	8	6.7%	10	8.4%	5	4.2%	26	22.0%
La Esperanza	2	1.7%	5	4.2%	8	6.7%	4	3.4%	19	16.0%
El Porvenir	0	0.0%	6	5.6%	7	6.0%	2	1.7%	15	13.0%
Fcia. de Mora	0	0.0%	4	3.4%	5	4.2%	2	1.7%	11	9.0%
Huanchaco	1	0.8%	7	6.0%	5	4.2%	3	2.5%	15	13.0%
Laredo	0	0.0%	2	1.7%	4	3.4%	1	0.8%	7	6.0%
Víctor Larco	2	1.7%	2	1.7%	5	4.2%	2	1.7%	11	9.0%
Moche	0	0.0%	2	1.7%	3	2.5%	2	1.7%	7	6.0%
Simbal	1	0.8%	1	0.8%	2	1.7%	1	0.8%	4	3.4%
Poroto	0	0.0%	0	0.0%	2	1.7%	1	0.8%	3	2.5%
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>7.0%</b>	<b>37</b>	<b>31.0%</b>	<b>51</b>	<b>43.00%</b>	<b>23</b>	<b>19.00%</b>	<b>118</b>	<b>100.0%</b>

ESCALA: Bueno = 17 a 15

Regular = 14 a 11

Malo = 10 a <

**CUADRO N° 16**

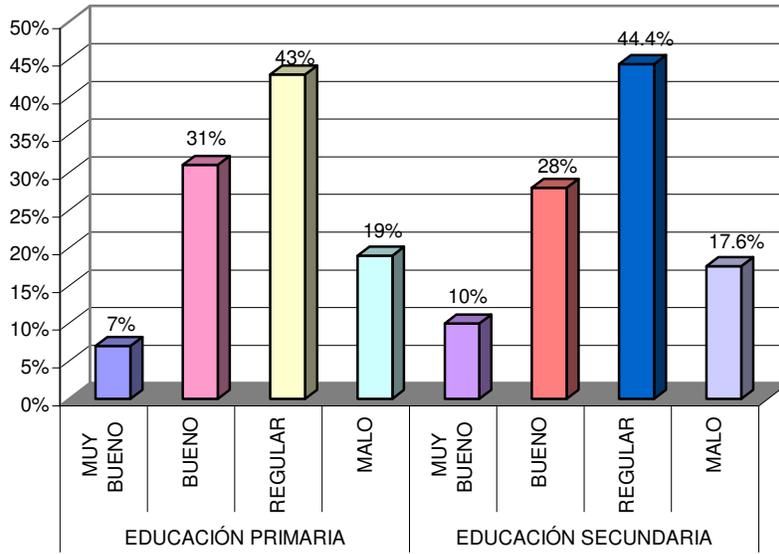
**RESULTADO DE LA PRUEBA APLICADA A LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LOS C.E.E. DEL CERCADO DE LA PROVINCIA DE TRUJILLO SOBRE EL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO**

INDICADORES ALUM. x SEC.	MUY BUENO		BUENO		REGULAR		MALO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Trujillo</b>	4	2.8%	12	8.4%	22	15.5%	6	4.2%	44	31.0%
<b>La Esperanza</b>	2	1.4%	4	2.8%	9	6.3%	3	2.1%	18	13.0%
<b>El Porvenir</b>	2	1.4%	4	2.8%	5	3.5%	3	2.1%	14	10.0%
<b>Fcia. de Mora</b>	3	2.1%	7	5.0%	10	7.0%	5	3.5%	25	18.0%
<b>Huanchaco</b>	1	0.7%	3	2.1%	3	2.1%	1	0.7%	8	5.5%
<b>Laredo</b>	0	0.0%	3	2.1%	5	3.5%	2	1.4%	10	7.0%
<b>Víctor Iarco</b>	2	1.4%	4	2.8%	5	3.5%	2	1.4%	13	9.0%
<b>Moche</b>	0	0.0%	3	2.1%	4	2.8%	3	2.1%	10	7.0%
<b>TOTAL</b>	14	10.0%	40	28.0%	63	44.4%	25	17.6%	142	100.0%

**ESCALA:** Bueno = 17 a 15                      Regular = 14 a 11                      Malo = 10 a <

Los resultados consignados en los cuadros N° 15 y 16, respecto a las pruebas aplicadas a los profesores de educación primaria y secundaria acerca del Nuevo Enfoque Pedagógico, nos permite conocer que el 7% de los profesores de educación primaria lograría el calificativo de muy bueno, el 31% el calificativo de bueno, 43% el calificativo de regular y el 19% el calificativo de malo. En relación a los profesores de educación secundaria, el 10% logro el calificativo de muy bueno, el 28% el calificativo de bueno, el 44.4% el calificativo de regular y el 17.6% el calificativo de malo. Todo ello se refleja en el gráfico N° 13.

**GRÁFICO N° 13**  
**GRAFICO COMPARATIVOS DE LA PRUEBA DE LOS DOCENTES DE**  
**EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE NUEVO ENFOQUE**  
**PEDAGÓGICO**



## 2. PROCESO DE CONFIRMACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Luego de analizado los resultados obtenidos en la encuesta, así como en las pruebas de conocimiento aplicadas a los docentes y a los estudiantes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo; pasamos a explicar el proceso de contrastación de las hipótesis, lo que nos llevará a confirmarlas o rechazarlas. Para ello procedemos a:

1.º Contrastar los datos de la encuesta referidos al conocimiento de los profesores de educación primaria y secundaria sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, después de haber sido capacitado por PLANCAD, con la hipótesis alterna ( $H_1$ ), llegándose a establecer lo siguiente:

- a) Que los profesores de educación primaria y secundaria realizaron su capacitación en PLANCAD por exigencias del Ministerio de Educación (50% - 41%) y a su propia iniciativa (34% - 38%); sin tomar en cuenta la experiencia ganada por los profesores en su practica diaria. Así mismo expresan que la capacitación estuvo a cargo de los llamados entes ejecutores, siendo las universidades privadas las que en su mayoría (53% - 46%), realizaron la capacitación con una duración que osciló entre una semana (42% - 44%) y dos semanas (44% - 37%). Sin embargo es preciso conocer que los entes ejecutores han trabajado la capacitación de acuerdo a su propio entender, es decir cada cual hablaba su propio lenguaje lo cual se refleja en el desconocimiento que tienen los profesores del significado de PLANCAD (56% - 41%), del año de su ejecución (63% - 56%) y del objetivo que persigue (46% - 48%). A esta situación a contribuido el material bibliográfico usado en la capacitación el cual lo consideran confuso y fuera del tema (53% - 52%) y que a veces o nunca generó expectativa (49% - 55%). (Cuadros Nº 1,2 y 3).

Todo ello nos lleva a confirmar que la capacitación dada por PLANCAD no ha tenido la consistencia necesaria para que los profesores de educación primaria y secundaria hagan suyos los planteamientos del Nuevo Enfoque Pedagógico. En consecuencia esto nos lleva a rechazar la hipótesis alterna ( $H_1$ ) y se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ).

b) Que los profesores de educación primaria y secundaria capacitados por PLANCAD en lo referente a los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico, revelan desconocimiento de la base que lo sustenta en (61.5%), así como las teorías psicológicas del aprendizaje que sustentan el constructivismo. Sin embargo recibieron capacitación en las áreas Lógico-matemática, Comunicación Integral, Ciencia y Ambiente y Personal Social; siendo las áreas de Lógico-matemática (38.5%) y Comunicación Integral (30.5%) en los que más se incidió. Sin embargo esto no concuerda con los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales como la UNESCO, quien revela que la educación básica en nuestro país se encuentra en el penúltimo lugar de América Latina y el Caribe, específicamente en el área Lógico Matemática y Comunicación Integral.

En lo referente a los métodos para el desarrollo del aprendizaje de los educandos, manifiestan que han sido capacitados en métodos activos, método constructivista, método de proyectos, método solución de problemas y método por descubrimiento; siendo el método constructivista (30%), el método activo (27%) y el método de proyectos, en los que mayor capacitación recibieron. Sin embargo los profesores no tenían claro lo que es método constructivista y método activo.

Con respecto al conocimiento de competencias el (65%) en promedio los profesores de educación primaria y secundaria manifiestan conocer lo que es una competencia; sin embargo el (54%) desconoce los elementos que intervienen en su elaboración. Esto resulta contradictorio, lo cual nos revela que los profesores han ejecutado su práctica educativa con desconocimiento e improvisación. (Cuadros 4 y 5).

Al contrastar la presente situación nos pone en evidencia que la capacitación dada por PLANCAD, no ha contribuido a que los profesores de educación primaria y secundaria hagan suyos los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico en el mejoramiento del desempeño docente.

Por consiguiente esto nos lleva a rechazar la hipótesis alterna ( $H_1$ ) y a confirmar la hipótesis nula ( $H_0$ ).

2.º Contrastar los datos de la encuesta referidos al conocimiento de los capacitadores del PLANCAD, acerca del Nuevo Enfoque Pedagógico, con las hipótesis alterna ( $H_1$ ) y ( $H_2$ ), se llega a confirmar lo siguiente:

a) Los profesores de educación primaria y secundaria consideran que los capacitadores del PLANCAD, no han estado lo suficientemente preparados para realizar la capacitación en el Nuevo Enfoque Pedagógico, manifiestan que el (54.5%) promedio estuvieron regular y mal preparados, que los temas tratados no fueron entendibles en el (49%); que el material bibliográfico estuvo de acuerdo al tema en el (63%); sin embargo no logró la expectativa deseada, posiblemente porque cada ente ejecutor tenía su propio criterio acerca de los planteamientos del Nuevo Enfoque Pedagógico, por falta de motivación de los capacitadores o por la excesiva libertad concedida a los profesores capacitados.

Al referirse a los métodos que más usaron los capacitadores para dar a conocer la nueva propuesta educativa, ha sido el taller (87.5%), el debate (84.5%) y el seminario (82%) y que el dominio que tuvieron de ellos fue (50%).

Esto es contradictorio con los datos antes mencionados, dado que dichos métodos corresponden a un aprendizaje divergente, lo que propicia el aprendizaje significativo. (Cuadros 6 y 7).

Al tomar en cuenta la presente situación y haciendo la respectiva contrastación nos lleva a confirmar que los capacitadores que tuvieron la responsabilidad de capacitar a los profesores de educación primaria y secundaria acerca de los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico, no estuvieron lo suficientemente preparados para dicha capacitación, lo cual no ha permitido que los profesores mejoren su práctica educativa. Esta situación nos lleva a rechazar las hipótesis alternativas ( $H_1$  y  $H_2$ ) y a confirmar o aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ).

b) Que los datos referidos por los profesores de educación primaria y secundaria acerca del conocimiento de los capacitadores sobre el constructivismo, expresan que el (39%) lo considera como método y el

(38.5%) como teoría psicológica, que el (49%) desconoce las teorías psicológicas que lo sustentan y el (55.5%) no supo hacer la comparación de dichas teorías cognitivas.

En lo referente a la capacitación acerca de los métodos didácticos para la ejecución de las experiencias de aprendizaje, los profesores de educación primaria y secundaria hacen conocer que el (57.5%) capacitó en métodos de proyectos, el (56%) en método constructivista y el (34.5%) en conjunto en el método por descubrimiento, experimental y solución de problemas; pero que sólo el (37%) siempre realizó la demostración práctica de dichos métodos. Esta situación nos demuestra que los capacitadores no tuvieron el dominio suficiente de los métodos activos para el aprendizaje, lo cual no ha hecho posible que los profesores mejoren la ejecución de su práctica educativa.

En relación al conocimiento de competencias el (47%) en promedio considera que tenían buen conocimiento; sin embargo el (53%) desconoce los elementos de una competencia y el (56%) en conjunto considera que dieron regular a deficiente justificación del cambio de objetivos por competencias. (Cuadros 8, 9 y 10).

Al realizar la respectiva contrastación, se pone en evidencia nuevamente que los capacitadores no han estado lo suficientemente capacitados y por lo tanto la capacitación dada a los profesores de educación primaria y secundaria no ha hecho posible que mejoren su desempeño docente y consiguiente rendimiento académico de sus estudiantes.

Por lo tanto la presente situación nos lleva a rechazar las hipótesis alternativas ( $H_1$  y  $H_2$ ) y a aceptar o confirmar la hipótesis nula ( $H_0$ ).

3.º Al contrastar los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico aplicada a los profesores de educación primaria y secundaria, así como los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes para conocer el nivel de rendimiento académico logrado con las hipótesis alternativas ( $H_1$  y  $H_2$ ), se llega a confirmar que:

- a) Los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, carecían de un

adecuado conocimiento de los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Educativo, como queda evidenciado que solo el (8.5%) logró el calificativo de muy bueno, el (29.5%) el calificativo de bueno, el (43.7%) el calificativo de regular y el (18.3%) alcanzó un mal calificativo; que sumados ambos calificativos (62%) nos demuestra que el nivel de conocimientos de los capacitadores fue deficiente (Cuadros 15 y 16).

Al realizar la respectiva contrastación con los datos que anteceden, se pone en evidencia que los profesores de educación primaria y secundaria del cercado de la provincia de Trujillo, capacitados por PLANCAD no han recibido una adecuada preparación para poner en ejecución la nueva propuesta educativa, lo cual queda confirmado con el bajo nivel de conocimientos que tienen sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de dicha propuesta, lo que ha incidido negativamente en el mejoramiento de su desempeño profesional y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por consiguiente esto nos lleva a rechazar las hipótesis alternativas ( $H_1$  y  $H_2$ ) y a aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ).

- b) Los datos referidos al nivel de conocimientos logrados por los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria en las pruebas de rendimiento académico nos revelan que los estudiantes del 4º grado de educación primaria en las pruebas de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente alcanzaron el calificativo de regular (53.5%) y el (26.9%) de malo que sumados hacen el (80%). Los estudiantes del 4º grado de educación secundaria lograron un buen calificativo el (21.2%), el (51.4%) el calificativo de regular y el (26.9%) calificativo de malo, que sumados al calificativo regular y malo hacen el (78.3%). (Cuadros 11, 12, 13 y 14).

La presente situación pone en evidencia que los profesores capacitados por PLANCAD realizaron su práctica educativa con limitaciones e improvisación, debido a que no han hecho suyos los planteamientos metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico en el mejoramiento de su desempeño profesional y del rendimiento académico de los estudiantes del

4º grado de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo.

En consecuencia esto, nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa ( $H_2$ ) y a aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ).

### **3.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Después de haber presentado y analizado los resultados de la presente investigación, acerca de la capacitación dada por el Ministerio de Educación a través del PLANCAD en los años de 1999 al 2001, sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico y su incidencia en el desempeño docente de los profesores de educación primaria y secundaria; así como en el rendimiento académico de los estudiantes de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, se establece la presente discusión.

El Ministerio de Educación a partir de 1994, dicta un conjunto de normas para mejorar la calidad y la estructura del Sistema Educativo Nacional, creándose el Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), quien a partir de 1995 empieza a desarrollar el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) dirigido a capacitar a los profesores de educación inicial, primaria y secundaria, para poner en ejecución la Nueva Propuesta Educativa, denominada Nuevo Enfoque Pedagógico.

La capacitación dada por PLANCAD, para la ejecución de la Nueva Propuesta Educativa, se ha llevado a cabo sin haber tenido un diagnóstico real de la situación social de nuestro país, lo que no sucedió con la Reforma Educativa del Gobierno del General Velasco, que definió por primera vez las características actuales del país, haciéndonos ver que la raíz estructural de sus problemas fundamentales está en su doble condición de país subdesarrollado y dependiente, lo cual se hace evidente en los profundos desequilibrios de la sociedad peruana. Por ello Velasco sostuvo, que en países como el Perú, el desarrollo consiste en un proceso de transformaciones profundas en la base de las relaciones de poder económico, político y social.

El Dr. Kenneth Delgado S.G. citando a Emilio Barrantes. (1989) dice: "Por primera vez en la historia del país se propone un cambio en el sistema educativo... La reforma de 1972 fue, además, la primera que abordó el

problema educativo como una cuestión política, económica y social; fue la única que se preocupó por la educación más allá de las aulas y los centros educativos”.

Los profesores de educación primaria y secundaria accedieron a la capacitación de PLANCAD en su mayoría por exigencias del Ministerio de Educación y en un porcentaje menor por su propia iniciativa, no se tomo en cuenta las experiencias ganadas en el desarrollo de la práctica educativa, las inquietudes y necesidades propias del desarrollo docente.

La capacitación no lo realizó directamente el Ministerio de Educación, pues se ejecutó a través de los llamados entes ejecutores, quienes en su mayoría fueron universidades e institutos pedagógicos privados, como lo evidencia los datos consignados en la sección presentación de los resultados. Dichos entes ejecutores, para llevar a efecto la capacitación contrataban a docentes provenientes de las diversas instituciones educativas, quienes con una mínima o sin ninguna capacitación enfrentan la difusión de la Nueva Propuesta Educativa, de acuerdo a su propio entender; es decir cada cual hablaba su propio lenguaje, no hay unidad de criterios; a ello se suma el escaso tiempo que tuvieron de capacitación, el cual osciló entre una y dos semanas; así como la demasiada autonomía otorgada por el Ministerio de Educación, lo que ha traído como consecuencia que la capacitación no haya tenido los resultados esperados como lo demuestran los datos de la encuesta, en donde los profesores de educación primaria y secundaria manifiestan desconocimiento de los planteamientos teóricos básicos de la Nueva Propuesta Educativa.

Esto nos lleva a determinar que la capacitación no ha tenido el impacto y consistencia suficiente, para que los profesores hagan suyos dichos planteamientos teóricos básicos de la Nueva Propuesta Educativa en la ejecución de su práctica educativa.

Claudia Pignol (1994) quien formo parte del equipo que elaboró la propuesta de articulación entre la educación inicial y la educación primaria, al respecto afirma, que la capacitación nace con limitaciones de tiempo (dos semanas) y de materiales educativos (módulos pedagógicos) y que por lo tanto no hay

estrategia de actualización e implementación, ni estrategia de seguimiento y por consiguiente así no se puede llevar a cabo una reforma e innovación seria. Juan Rivera Palomino (2000), al referirse a los entes ejecutores afirma que hicieron la capacitación según su propia visión y entender del llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, no hubo coordinación entre ellos, tuvieron excesiva libertad del Ministerio de Educación, lo que ha llevado a que la práctica del magisterio reproduzca esa diversidad de versiones, generando confusión, incompreensión y rechazo.

Al referirnos a los materiales educativos usados en la capacitación, los datos nos permiten afirmar que éstos no generaron las expectativas e impacto necesario para que los docentes hagan suyos los planteamientos del Nuevo Enfoque Pedagógico. Cabe entonces señalar que los materiales en muchos casos fueron dados a los profesores sólo para cumplir o justificar una tarea; además como ya ha sido mencionado, cada ente ejecutor reproducía sus propios materiales y por consiguiente les daba la interpretación que consideraba pertinente, sin considerar la capacidad y experiencia del docente quienes lo consideran confuso y en algunos casos fuera del tema.

Asimismo tienen desconocimiento de las bases que sustentan el Nuevo Enfoque Pedagógico; así como de las teorías psicológicas del aprendizaje que sustentan el Constructivismo.

En cuanto a los métodos activos para el aprendizaje nos hacen conocer que fueron capacitados mayormente en el método constructivista, el método activo y el método de proyectos. Sin embargo no tienen claro lo que es método constructivista y método activo. Esto nos demuestra que la capacitación no ha respondido a los intereses y necesidades de la población, a la realidad de los educandos y a la experiencia y necesidades de los docentes.

La situación precedente nos lleva a plantear, que para efectuar una reforma o innovación educativa, lo primero que se debe hacer, es tener un adecuado y real conocimiento del contexto social en donde se enmarca, así como de los elementos involucrados específicamente en dicho proceso de cambio (educandos, profesores y padres de familia), de manera que a partir de ello se planifique, organice, implemente, ejecute y evalúe los cambios propuestos; que sea la crítica reflexiva y responsable la que prime como método o estrategia de

trabajo, que permita de verdad llegar a nuestras propias soluciones, que sienta las bases de una auténtica pedagogía, cuyo fin primordial será una educación para la producción y no una educación para el consumo.

Al respecto Kenneth Delgado S. G. (1991) se formula la siguiente interrogante ¿Qué maestros necesita actualmente la escuela pública?, responde: Todos estamos de acuerdo que requerimos maestros con nueva mentalidad, con nuevas actitudes, con proyectos educativos e identidad profesional propia.

Ello nos lleva a la reflexión más profunda para ver con lucidez meridiana, si en verdad como educadores estamos formando en las universidades o en los institutos pedagógicos a los profesionales de la educación que el Perú viene reclamando con insistencia en las últimas cuatro décadas.

En cuanto a la capacitación recibida en las áreas de aprendizaje, los profesores dan a conocer que fueron capacitados en las cuatro áreas básicas (Lógico-Matemática, Comunicación Integral, Ciencia, Tecnología y Ambiente y Personal Social); pero que han sido las áreas: Lógico Matemática y Comunicación Integral en las que más se ha incidido. Sin embargo esto resulta contradictorio con los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales como la UNESCO, quien revela que la educación en nuestro país se encuentra en último lugar de América Latina y el Caribe; específicamente en el área Lógico matemática y Comunicación Integral.

Esto nos evidencia que los cambios e innovaciones puestos en ejecución a través del Nuevo Enfoque Pedagógico, no ha logrado mejorar la calidad de la educación en nuestro sistema educativo nacional.

En nuestro caso, no se ha tomado en cuenta la situación real de nuestra sociedad, la condición social y económica del docente y más aún se ha dejado de lado la experiencia ganada por los docentes en su práctica diaria; y se ha aplicado la Nueva Propuesta Educativa, sin haberse realizado un estudio crítico y reflexivo sobre su pertinencia o no, para su aplicación en nuestro Sistema Educativo Nacional.

Teresa Tovar (1996) manifiesta que los cambios educativos siempre llevan al replanteamiento del rol de la educación, tomando como eje fundamental la realidad del educando, como sujeto que desarrolla conocimientos, capacidades y habilidades, y al docente en su rol de guía y orientador del aprendizaje.

Luego de establecida la discusión sobre el conocimiento de los profesores capacitados en el Nuevo Enfoque Pedagógico, pasamos a hacer la discusión de los datos referidos al conocimiento que han tenido los capacitadores del PLANCAD en la divulgación de los planteamientos teóricos y metodológicos de la Nueva Propuesta Educativa.

Los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales de la provincia de Trujillo, manifiestan que los capacitadores no han estado lo suficientemente preparados para ejecutar la capacitación de la Nueva Propuesta Educativa, como lo evidencia el poco entendimiento y claridad de los temas tratados, lo que se refleja en la poca motivación y expectativa de los docentes. Así mismo consideran al constructivismo como método educativo y tienen desconocimiento de las teorías psicológicas del aprendizaje que los sustentan, pues no supieron hacer la comparación respectiva de dichas teorías cognitivas del aprendizaje.

Lo expuesto tiene relación con lo afirmado por Angélica Pineda (1993), quien considera que la capacitación es una acción que expresamente busca una mejora del conocimiento y de las habilidades en torno a un proceso de trabajo, para que los que intervienen en él, se realicen como trabajadores y que el esfuerzo del conjunto favorezcan al proceso de producción y de trabajo.

En cuanto al Constructivismo, es preciso puntualizar lo que sostiene A. Orco y E. Tarazona (1997), quienes consideran al Constructivismo como una corriente psicopedagógica, que concibe al aprendizaje como una acción organizada y compleja del alumno que construye sus nuevos conocimientos y propuestas a partir de revisiones, selecciones, relaciones, comparaciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos en cooperación de sus compañeros y profesores.

En cuanto a los métodos didácticos para la ejecución de las experiencias de aprendizaje, los profesores de educación primaria y secundaria hacen conocer que los capacitadores mayormente centraron su capacitación en método de proyectos, método constructivista y métodos activos; sin embargo hacen notar que faltó demostración práctica de los mismos.

Esto nos demuestra que los capacitadores no han estado realmente preparados en el conocimiento y manejo de los métodos didácticos para el

aprendizaje, lo que ha llevado a los profesores a realizar su práctica educativa con limitaciones, improvisación y desgano.

Al tomar en cuenta los conocimientos de los capacitadores sobre competencias, justificación del cambio de objetivos por competencias, así como el tipo de evaluación, los datos nos hacen conocer que tuvieron buen conocimiento de los que es una competencia; sin embargo tienen desconocimiento de los elementos que la conforman y que la justificación del cambio de objetivo por competencia revela fue de regular a deficiente y en relación al tipo de evaluación manifiestan que fue la autoevaluación y la coevaluación los que emplearon con mayor frecuencia.

Esto nos pone en evidencia nuevamente que los capacitadores no han tenido la adecuada y necesaria preparación para poner en práctica los planteamientos metodológicos de la Nueva Propuesta Educativa.

Por tal razón, considero importante tener presente lo que afirma Juan Carlos Tedesco (1993) en una de sus conclusiones de su investigación "Profesionalización y Capacitación Docente", hoy más que nunca las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase, en donde el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional y que por lo tanto, debe haber un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y el docente debe estar lo suficientemente capacitado para actuar como guía, como modelo o punto de referencia en el proceso de aprendizaje, cuyo actor central es el educando.

Al respecto Kenneth Delgado Santa Gadea (1991), sostiene que la formación de maestros es por cierto una de las cuestiones de mayor trascendencia en un proyecto educativo, más aún cuando se asume la defensa de la escuela pública. Así mismo con lo que expresa Mariela Amicama (1998), muchas son las inquietudes de los maestros, todos sin embargo coinciden en señalar que es necesaria una capacitación docente que lleve a la elaboración de propuestas de cambio, mejoramiento de la situación socio económica del maestro, así como de una filosofía que oriente al educando para ser ciudadanos solidarios y democráticos.

Al tomar en cuenta los datos referidos a los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos aplicada a los profesores de educación primaria y secundaria, sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de la Nueva Propuesta Educativa, estos nos revelan que el nivel de conocimientos logrado osciló entre regular a malo.

En cuanto al nivel de rendimiento académico, los estudiantes del 4º grado de educación primaria en las pruebas de Ciencia y Ambiente así como en la de Personal Social, se ubican mayormente en el nivel de regular y en un porcentaje menor en el nivel de malo. Así mismo el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del 4º grado de educación secundaria en las pruebas de Psicología y Biología, lo ubican en el nivel de regular a malo.

La presente situación nos confirma que la capacitación, no ha tenido la eficiencia esperada, que la información proporcionada por los capacitadores a los profesores de educación primaria y secundaria, no han hecho posible que apliquen los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico en la realización de su práctica educativa.

Por consiguiente esta situación nos permite reafirmar, que el gran defecto de todas las políticas educativas que se han puesto en práctica en el país, siempre han sido ideadas, planificadas, implementadas y ejecutadas sin tener en cuenta los problemas reales de la sociedad peruana, sino más bien han obedecido a los intereses de los grupos de poder, tanto internos como externos. Razón por la que no se ha tomado en cuenta la participación de la sociedad civil, ni a los agentes de la educación; haciendo que la educación peruana presente un panorama crítico tanto cuantitativa como cualitativamente; lo que nos ha llevado a mantenernos como un país dependiente y subdesarrollado y por consiguiente tenemos una educación para el consumo, más no una educación para la producción.

Teresa Tovar (1997), al respecto manifiesta que hasta ahora las reformas educativas no han logrado que la calidad educativa se modifique, como lo demuestran las reformas con mayor nivel de consistencia y larga trayectoria, tal es el caso de Chile, Argentina y Bolivia; que aún no logran elevar suficientemente los niveles de aprendizaje de los educandos.

También es necesario hacer notar que la capacitación estuvo dirigida a la recepción de información, más no al análisis crítico de dicha información en relación a la experiencia y conocimiento pedagógico de los docentes, a la realidad social y cultural del país; olvido la investigación educativa, eje central en la creación de toda nueva pedagogía.

Al respecto Raúl Ancizar, Munevar Molina y Josefina Quintero, consideran que los maestros para vincular la teoría con la práctica, lo deben hacer a través de la experiencia, la investigación y la enseñanza; que la producción del saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran a la reflexión, donde los sujetos objetaran su quehacer y tomaran distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, requisitos sustantivos en la construcción de todo conocimiento. Asimismo Lourdes Montero (2001), considera que los profesores manifiestan sus conocimientos a través de su actuación en su práctica diaria, la cual al mismo tiempo es fuente de construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos. Es decir que se debe entender la construcción del conocimiento profesional docente como formas compartidas y plurales en el desarrollo práctico del campo.

Luis Piscoya Hermoza (2005) en su trabajo de investigación “¿Cuánto saben nuestros maestros?” nos hace conocer que el Ministerio de Educación con el objetivo de iniciar una política de nombramientos de los docentes de educación básica, en el Sistema Educativo Nacional, convoca a concurso público el 2-9 de marzo del 2002, al cual se presentaron 95,219 profesores para cubrir una de las 30 mil vacantes ofertadas. El concurso tuvo como objetivo fundamental que los profesores que accedieran a las vacantes ofertadas, sean aquellos que tengan los conocimientos académicos y profesionales requeridos; con ello se busca romper la vieja política del compadrazgo, el tarjetazo, la recomendación política partidaria, etc.

Los resultados de las pruebas ponen en evidencia que los profesores tuvieron un pobrísimo rendimiento académico, cuyo promedio general fue 11.9230; siendo el puntaje más alto de 14.82 (San Borja), seguido 14.43 (Nauta) y 14.31 (Iquitos); y el puntaje más bajo fue de 7.57 (Requena); lo cual se refleja en el pobrísimo rendimiento académico de nuestros escolares, como lo revelan las

evaluaciones de la UNESCO y el Consorcio PISA que lo ubican en el último país de la región.

Esto corrobora los hallazgos encontrados en nuestra investigación, respecto al Plan Nacional de Capacitación Docente, ejecutado por el Ministerio de Educación como política educativa fundamental para mejorar la calidad de la educación en nuestro Sistema Educativo Nacional, el cual no ha tenido los resultados esperados y por consiguiente ha significado un fracaso social, político y económico para el conjunto de la sociedad peruana.

## CONCLUSIONES

Realizada la discusión de los resultados de la presente investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, han accedido a la capacitación de PLANCAD en su mayoría por exigencias del Ministerio de Educación (46%) y por su propia iniciativa (36%).
2. La capacitación de los profesores fue realizada directamente por los entes ejecutores y no por el Ministerio de Educación; siendo las universidades y los institutos pedagógicos privados los que mayormente realizaron la capacitación, cuya duración osciló entre una a dos semanas, el material bibliográfico utilizado fue confuso lo que no ha permitido hacer suyos los planteamientos teóricos y metodológicos de la Nueva Propuesta Educativa.
3. Los profesores de educación primaria y secundaria manifiestan que los capacitadores del PLANCAD no estuvieron lo suficientemente preparados para realizar la capacitación como lo evidencia la falta de claridad y desconocimiento, para explicar los fundamentos de la Nueva Propuesta Educativa, así como la falta de demostración en la aplicación de los métodos activos del aprendizaje.
4. Los profesores de educación primaria y secundaria capacitados por PLANCAD, manifiestan falta de claridad e inadecuado conocimiento de las teorías cognitivas del aprendizaje, confusión y desconocimiento en la aplicación de los métodos activos para el aprendizaje; lo que ha llevado a que ejecuten su práctica educativa con dudas e improvisación.
5. Los profesores de educación primaria y secundaria hacen conocer que los capacitadores en lo referente a métodos activos para el aprendizaje desarrollaron con mayor incidencia el método de proyectos (57.5%), el método constructivista (56%) y el (34.5%) en promedio el método por descubrimiento, el método

experimental y el método solución de problemas; y que sólo el (37%) de los capacitadores hicieron demostración práctica de dichos métodos.

- 6.- Los profesores de educación primaria y secundaria hacen conocer que en un (53%) desconocen los elementos componentes para la elaboración de una competencia y que el (56%) dieron regular o deficiente justificación del cambio de objetivos por competencias.
7. La prueba de conocimientos aplicada a los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico, nos revela que el (9%) tuvo muy buen conocimiento, el (30%) buen conocimiento, el (46%) regular conocimiento y el (18%) deficiente conocimiento. Lo que confirma que el nivel de conocimiento de los profesores está en el nivel de regular.
- 8.- La prueba de conocimientos aplicada a los educandos del 4º grado de educación primaria en las áreas: Personal Social y Ciencia, Tecnología y Ambiente; nos revela que el (21%) logró buen conocimiento, el (54%) regular conocimiento y el (25%) un deficiente conocimiento. Los educandos del 4º grado de educación secundaria en las pruebas de Psicología y Biología, el (21%) logro buen conocimiento, (51%) regular conocimiento y el (27%) deficiente conocimiento. Lo que nos revela que los estudiantes de ambos niveles se ubican en el indicador de Regular Conocimiento.
9. Que la capacitación dada por PLANCAD a los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, no ha logrado el éxito esperado como lo revela la falta de preparación de los capacitadores, el bajo nivel de conocimientos de los profesores sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico; así como el bajo nivel de aprendizaje de los educandos del 4º grado de educación primaria y secundaria en áreas básicas de su formación académica. Lo que nos lleva a rechazar la hipótesis general.

## **RECOMENDACIONES**

Establecidas las conclusiones de la presente investigación nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones.

1. Que toda reforma o innovación que ejecute el Ministerio de Educación, debe contar con un acucioso estudio de las necesidades reales de nuestra sociedad en un mundo en permanente cambio.
2. Que el Ministerio de Educación al diseñar y proponer sus políticas de capacitación docente, debe hacerlo en coordinación directa con las Facultades de Educación de las Universidades Públicas y Privadas, con los Institutos Pedagógicos Estatales y Privados y con los docentes de base, para que actúen como elemento de análisis, planificación, implementación, ejecución y evaluación de dicha capacitación.
3. Que toda capacitación docente, para aplicar una reforma o innovación educativa, tiene que ser ejecutado directamente por el Ministerio de Educación y no por entes ejecutores.
4. Que todo proceso de transformación e innovación educativa debe tomar como eje central la formación inicial y la experiencia de la formación en servicios de los docentes.
5. Que la capacitación de los docentes en servicio debe ser permanente y durante todo su ejercicio profesional, con capacitadores bien preparados y con experiencia suficiente en la práctica e investigación educativa.

## PROPUESTA

Concluida la presente investigación, acerca de la capacitación dada por PLANCAD en 1999 - 2001 para la ejecución del llamado Nuevo Enfoque Pedagógico. Los resultados obtenidos ponen en evidencia que dicha capacitación no ha logrado que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales de la provincia de Trujillo, mejoren su desempeño docente, así como el rendimiento académico de sus estudiantes; situación que es corroborada por los resultados de la evaluaciones realizadas por organismos internacionales como la UNESCO, que revela que nuestra educación básica se encuentra en el último lugar en las áreas Lógico-Matemática y Comunicación Integral en el contexto de los países de América Latina y el Caribe.

Ante tal situación, me permito plantear la siguiente tesis, que desde mi reflexión la considero pertinente para abordar reformas, innovaciones o cambios que en el futuro se ejecuten en nuestro sistema educativo.

Para ello propongo:

1. Que toda reforma, innovación o cambio que se plantee y ejecute en nuestro sistema educativo debe partir siempre de un estudio minucioso, crítico y reflexivo de nuestra realidad nacional, de manera que todo planteamiento y ejecución de las políticas educativas obedezcan a esa realidad y por consiguiente respondan a un Plan Nacional de Desarrollo, el que debe involucrar la condición social, política, económica y cultural de nuestro país; situación que en nuestro medio se ha ignorado, pues los gobiernos de turno han impuesto políticas educativas ajenas a nuestra realidad.

De allí que la educación en el Perú desde el inicio de su vida republicana, no ha tenido como objetivo fundamental el desarrollo social emergente de nuestra sociedad; sino más bien siempre ha estado sujeta a la clase de poder, elitista y colonial; situación que se mantiene hasta hoy, en donde las imposiciones e improvisaciones continúan sin hacer el análisis y confrontación respectiva.

Esto ha quedado demostrado con los cambios que se dieron en el Sistema Educativo Peruano a mediados de la década del 70 y durante los 80, en donde se impone el modelo educativo basado en la teoría conductista del aprendizaje, en

donde el profesor es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y el educando un simple receptor y repetidor de los contenidos de aprendizaje.

A mediados de los 90 hasta nuestros días el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), pone en ejecución los programas de enseñanza basado en competencias. Argumentaban que las competencias obedecían a la aplicación de la teoría cognitiva del aprendizaje y por lo tanto contraria a la teoría conductista; sin embargo los capacitadores de la nueva propuesta educativa no hicieron el análisis y reflexión respectiva y resultaron capacitando a los maestros en un nuevo modelo conductista, en donde se prioriza el hacer, la conducta motriz, lo externo. Actualmente el Ministerio de Educación ha introducido una nueva innovación, ha dejado las competencias y ha tomado las capacidades que se vienen desarrollando y ejecutando en realidades muy distintas a la nuestra, por consiguiente se sigue priorizando e imponiendo planteamientos foráneos que en las últimas tres décadas y hasta la actualidad ha llevado al Sistema Educativo Nacional y al maestro en especial a desarrollar su práctica educativa sumisa, dependiente de modelos foráneos, que incluso han fracasado en otros contextos, tal es el caso del constructivismo pedagógico, que ejecutado en nuestro país, ha postrado a la educación básica en los últimos niveles del contexto latinoamericano.

2. Que el planeamiento, implementación y ejecución de las políticas educativas deben emerger del contacto directo con la realidad educativa del país, tomando como eje fundamental las necesidades de todos los elementos involucrados; siendo las universidades a través de sus facultades de educación las que tengan presencia obligatoria, convirtiéndose en el motor que lidere y dinamice el cambio educativo, en donde sus hombres más lúcidos y comprometidos con lo nuestro, pongan en evidencia sus experiencias y sapiencias ganadas en el desarrollo de su práctica docente y en la ejecución de sus investigaciones educativas. Debe ser la cuna donde nazcan los maestros que el Perú necesita en esta hora de profunda crisis por la que atraviesa el Sistema Educativo Nacional; es decir maestros críticos, reflexivos y creadores, que tomando lo nuestro y basándose en los aportes de la ciencia y la tecnología sean capaces de construir sus propias metodologías acorde con las características y necesidades de los educandos en cada una de las regiones de nuestro país.

3. Que toda capacitación para ejecutar una reforma, cambio o innovación educativa, debe tomar en cuenta las experiencias ganadas por los maestros en su diario convivir en las aulas de los diversos contextos sociales de nuestra patria; no debe ni puede ser una imposición, sino más bien debe responder a una necesidad de superación, de mejora del maestro y por consiguiente del aprendizaje de sus educandos. Situación que no se ha dado en la ejecución del llamado Nuevo Enfoque Pedagógico. Sin embargo el Ministerio de Educación y los capacitadores del PLANCAD lo consideran como un cambio educativo basado en el paradigma cognitivo, en sustitución de la enseñanza basada en el paradigma conductista; los resultados obtenidos demuestran todo lo contrario, han desarrollado un conductismo más sofisticado.

La capacitación debe llevar al maestro a revitalizar y renovar en forma sostenida su acción educativa, que permita al educando adquirir sus aprendizajes en base a la praxis diaria con su entorno o contexto social, haciendo que los centros educativos tengan el protagonismo que realmente reclama el conjunto de la sociedad. Esto significa hacer que todos los elementos que pertenecen al sistema expresen sus opiniones, tomen conciencia y desarrollen juntos soluciones a los problemas que plantea la sociedad, por consiguiente, toda reforma o innovación educativa debe estar orientada a buscar una educación coherente con la realidad natural y social del país.

4. La formación del profesorado no debe ser un testigo mudo de los acontecimientos que tiene lugar en la sociedad; sino un participante activo, comprometido en la solución de sus problemas, de manera que sus destinatarios los profesores formulen a través de su práctica educativa una actuación profesional más comprometida con la educación de sus alumnos y de la comunidad donde se desenvuelve.

La formación y capacitación del profesorado es una de las piedras angulares e imprescindibles en cualquier intento de cambio o innovación en el sistema educativo, pues sus efectos tienen decisivas y claras incidencias en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los educandos.

Debe prepararse al maestro para un mundo en permanente y constante evolución, de tal manera que no sólo sea capaz de interpretar e intervenir en las

circunstancias actuales, sino que sea un maestro proyectivo que se anticipe a las situaciones futuras en las que vivirán los educandos y la sociedad en general.

5. La formación del profesorado no sólo debe ceñirse a la formación inicial, sino que debe extenderse a la formación en servicio, la que deberá realizarse en forma permanente, de manera que su intervención tenga influencia significativa en su capacitación y está incida directamente en el aprendizaje de los educandos.

El maestro no es ejecutor de cambios o innovaciones educativas impuestas, el maestro es un profesional de la educación, por consiguiente debe estar formado para dirigir, orientar y proponer el tipo de educación que necesiten los educandos, de acuerdo a sus propias peculiaridades; por ello los cambios o innovaciones deben incidir, no sólo en lo que los profesores enseñen, sino también como lo enseñen y como aprenden los educandos, lo que debe estar asociado a la eficiencia y productividad. Ello exige que el profesional de la educación sea formado y capacitado en todo lo referente a la investigación educativa, a fin de que pueda realmente visualizar y dar solución a los diversos problemas que le plantea la acción educativa en sus praxis diaria, que sea la que oriente la creación de una pedagogía propia, que obedezca a nuestras propias necesidades.

Para ello es de vital importancia tomar como base las experiencias ganadas por los maestros más lúcidos y auténticos dedicados de lleno a su profesión como lo fueron: José Antonio Encinas, Desiderio Vásquez, Elvira García y García, Jorge Basadre Grosman, Emilio Barrantes, Augusto Salazar Bondy, etc; quienes nos señalaron el camino que deberíamos seguir los maestros en la búsqueda y consolidación de una nueva educación en el Perú.

El reto está planteado y sólo nos queda hurgar en nuestro pasado histórico, sopesarlo con el presente y proyectarlo hacía el futuro; tomando como punto de partida el legado, de nuestros maestros más lúcidos comprometidos de verdad con lo nuestro y hacerlo concordar con las circunstancias actuales, con las teorías pedagógicas y psicológicas emergentes que tienen influencia relevante en el desarrollo educativo, de manera que desarrollemos de verdad una educación para la vida y por la vida, es decir una educación para la producción y no una para el consumo.

6. La escuela debe llevar a los educandos a construir su propia educación con la ayuda y orientación del maestro como profesional de la educación. Para ello los maestros deben estar adecuadamente preparados desde la formación inicial, así como en la formación en servicios; de manera que al ejecutar su práctica pedagógica ponga en evidencia los conocimientos adquiridos y así vayan construyendo desde su propio escenario las bases de una metodología autóctona, que responda a la solución de los problemas que nos plantea la educación de hoy y del mañana. Se debe tener en cuenta que el contexto social que da origen al surgimiento de las teorías pedagógicas, nunca es estático sino cambiante, por consiguiente lo que nos sirvió para la sustentación de ayer, posiblemente ya no sirva para la sustentación de hoy, o también lo que es válido para una sociedad no puede serlo para otra; por lo que es necesario hacer una confrontación, que nos lleve a establecer una relación biunívoca entre los planteamientos teóricos y la ejecución de la praxis educativa del nuevo contexto social; situación que no se ha dado la capacitación docente para la ejecución del Nuevo Enfoque Pedagógico, trayendo como consecuencia que la educación básica de nuestro país se encuentre en la más grande crisis de su historia.

La situación educativa del país no obedece sólo al problema de la capacitación docente y a la formación inicial, a la construcción de escuelas o a la implementación de las nuevas tecnologías, responde a la situación estructural por la que atraviesa la sociedad peruana.

7. Todo gobierno al plantearse y ejecutar una reforma, cambio o innovación en su sistema educativo, deberá tener en cuenta que no sólo es formación y capacitación en métodos pedagógicos, teorías psicológicas, construcción de locales escolares, implementación de nuevas tecnologías y salarios de los docente. Deberá primero atender prioritariamente las situaciones sociales más apremiantes que inciden directamente en el proceso educativo como son alimentación, salud y bienestar social.

Nuestro país en las circunstancias actuales sigue siendo un país subdesarrollado y dependiente, lo que se hace evidente en los profundos desequilibrios de la sociedad peruana. Así tenemos que en las últimas tres décadas los niveles de pobreza y extrema pobreza se han incrementado como consecuencia del desempleo, el subempleo, la migración y los bajos salarios. Esto ha traído como

consecuencia el abandono familiar, la desorganización familiar, el incremento de la delincuencia, la pérdida de valores y sobre todo se ha incrementado significativamente la desnutrición de nuestros niños y adolescentes, lo cual incide directamente en su desarrollo neurológico y por consiguiente afecta su rendimiento académico.

Resulta inconcebible que teniendo un país riquísimo en materias primas con una variada gama de productos alimenticios tales como: quinua, kiwicha, maca, ocas, habas, soya, menestras, legumbres, frutas, pescado, algas, etc.; seamos uno de los países con una alta tasa de desnutrición infantil como consecuencia de la falta de una adecuada educación dietética, que priorice lo nuestro y no lo foráneo, tal es el caso de la conocida comida chatarra, cuyas consecuencias es por todos conocida. Situación que nos ha llevado a depender de la sociedad de consumo, atentando contra nuestra identidad cultural, al introducir e imponer valores y modelos de vida provenientes de otras realidades dejando de lado lo nuestro.

8. Al respecto considero que el gobierno al formular y ejecutar sus políticas educativas debe establecer una participación y coordinación fluida entre el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer, de manera que planteen dentro de sus políticas educativas, lineamientos de educación dietética y de salud básica integral; lineamientos que deben ser recogidos e involucrados en la planificación y ejecución curricular.

Ello obliga a que el maestro y maestra deben estar capacitados multidisciplinariamente para abordar aspectos biológicos, químicos y de salud básica integral, que les permita aplicarlos en el desarrollo de su praxis educativa con sus educandos y proyectarlo a la familia y comunidad.

Dicha capacitación deberá hacerse con la participación directa y comprometida de nuestros profesionales expertos en la materia, que han demostrado a través de sus investigaciones y experiencia profesional el suficiente conocimiento para hacer viable los cambios y transformaciones, que desde hace décadas el país reclama con insistencia justificada.

Teniendo en cuenta que el Perú es un país multicultural y plurilingüe, considero que es la educación a través de la escuela la que tiene el reto y rol fundamental de construir nuestra propia identidad cultural; que partiendo y valorando lo nuestro nos lleva a crear una cultura autónoma y soberana que de unidad a la identidad

nacional, que nos lleve a conocer, querer, practicar y hacer uso de lo nuestro en su total y real dimensión.

Por consiguiente considero que, es en ello, donde descansan las bases para lograr el éxito que nuestra educación viene reclamándonos con justa razón desde el inicio de nuestra vida republicana.

## BIBLIOGRAFÍA

- º AGUERRONDO, Inés (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Rev. La Educación N° 116. IDE.
- º ALTERNATIVA, CASI – DESCO, INPET (1992). Microempresas, promoción y desarrollo. Seminario Latinoamericano. Lima – Perú.
- º AMICAMA, Mariela (1998). Palabra de Maestro. Revista pedagógica. Edición N° 26 Lima - Perú. Editorial Derrama Magisterial.
- º ANCIZAR, RAÚL y otros (2000). Investigación pedagógica y formación del profesorado. Revista de la O.E.I. para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Universidad de Caldas. Argentina.
- º ARANCIBIA, Violeta y otros (1989-1999). Psicología de la Educación. Segunda y 3ra. Edición. México. Editorial Alfaomega.
- º AUSEBEL, David P. (1983) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2da. Edición. México. Editorial Trillas.
- º AVALOS, Beatrice y ANDROCA, Ana María (1975). Acerca de la formación de los profesores. En: Educación hoy-perspectivas latinoamericanas. Año "V" N°29.
- º BARRANTES, Emilio (1966). Pedagogía. Lima-Perú. 5ª edición. Edit. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- º ----- (1999). Ensayos sobre Educación Peruana. Lima-Perú. 1ra edic. Edit. Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma.
- º BARNETT, Ronald (2001) Los límites de la competencia. Primera Edición. Barcelona- España Editorial Gedisa.
- º BARRANTES, EMILIO (1978). Historia de la Educación en el Perú. 1ra. edición Lima – Perú. Editorial Mosca Azul.
- º BARRIGA, Carlos (1998) Documento: Objetivos versus competencias. UNMSM
- º BENITO ALEJANDRO, Ulber Clorinda (2000) El Nuevo Enfoque Pedagógico y los mapas conceptuales. Primera Edición. Perú. Editorial San Marcos.

- º BERNILLA, C.S. (1997). Manual práctico para formar PYMES. Lima Perú. Edit. EDIGREBER.
- º BUSTOS COBOS, Félix (1998). El origen del constructivismo y la I.A.P. Edición Ciencia y Divulgación. Lima – Perú.
- º CALDERON INFANTES, Ulises (2000). Didáctica Universitaria. Trujillo Perú. UNT.
- º CAPELLA RIERA, Jorge (1989), Educación; Un enfoque integral. Editorial Cultura y Desarrollo. Lima Perú.
- º CAPELLA RIERA, Jorge y SÁNCHEZ MORENO, Guillermo (1999), Aprendizaje y Constructivismo 1ra. Edición – Perú . Editorial Marssey an Vasier.
- º CASTRO KIKUCHI, Luis (1999) Constructivismo y Articulación 1ra. Edición. Lima – Perú. Ediciones EDUCAP.
- º CAZDEN y Jhon (1971). Learning in American, Indian Children. Anthropological Perspectives on Education. Basic Booke. Inc. Publisher.
- º CONSEJO TRANSITORIO DE ADMINISTRACIÓN REGIONAL LA LIBERTAD (1999). Niveles de pobreza en La Libertad. La Industria. Trujillo.
- º CORAGGIO, José Luis (1997). Crítica al Informe del Banco Mundial sobre Políticas Educativas para América Latina. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- º COTRINA PARRA, Pascual (2004) Estrategia para la calidad educativa. Lima-Perú. Edit. San Marcos.
- º CRISOLOGO- ARCE, Aurelio (1999) Diccionario Pedagógico. 1ra. Edición. Editorial Abedul.
- º CUENCA, Ricardo y CARRILLO, Sandra (2001) El Sistema de Monitoreo y Evaluación de PLANCAD. Lima- Perú. Editorial del Ministerio de Educación.
- º CUSSIANOVICH, Alejandro (1993). Calidad de la educación en medio de la pobreza. Revista Tarea N° 33. Asociación Gráfica Educativa Tarea. Lima – Perú.

- º DELGADO SANTA GADEA, Kenneth y Otros (1991). Formación Docente en el Perú. Edit. Magisterial-Lima. Perú.
- º DELGADO SANTA GADEA, Kenneth (2004). Evaluación y calidad de la Educación. Lima-Perú. Edit. Derrama Magisterial.
- º ----- (2005). Educar desde la crisis. Lima-Perú. 1ra. edic. Edit. San Marcos.
- º DELORS, Jacques (1996) “La Educación encierra un Tesoro”. Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. UNESCO.
- º DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (1998) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. 1ra. Edición México. Editorial Mc. Craw Hill.
- º DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE-UCHD (2004). Ministerio de Educación. Lima-Perú.
- º EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica (1991). El concepto de calidad de la educación. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.
- º ELLIOT J. (1990). La investigación- acción en educación. Madrid. Edit. Morata.
- º FACUNDO, A. y ROJAS, C. (1986). La calidad de la educación a la satisfacción de las necesidades escolares por medio de la educación. Bogota. Centro de Investigación y Capacitación en Educación. TERCER MILENIO. UNESCO.
- º FENSTERMARCHER (1987) On understanding the connections between classroom research y teacher change. Theory into practice. Barcelona. Edit. Paidós.
- º FLOREZ OCHOA, Rafael (1994) Hacia una Pedagogía del conocimientos Bogotá – Colombia. Editorial Kimpres Ltda.
- º GADOTTI, Moacir (1998) Ideas Pedagógicas del Siglo XX. México. Editorial Moroti
- º GARCIA, Rosaura (1976) Introducción de la Filosofía. 1ra. Edición.
- º GONZALEZ MOREYRA, Raúl (1998) El Constructivismo sus fundamentos y aplicación educativa. Revista de Psicología Actual N° 1 Lima – Perú.

- º GRADENECKER, Alicia C. (2004). La incidencia de la capacitación en la educación de jóvenes y adultos en las prácticas docentes del CENS N° 176. Posadas. Argentina.
- º HARVEY S, Kright (1996) Transforming higher Education (Buckingham, the Society for Research into Higher Education and Open University Press)
- º HEMSON, KENNETH T. (2000) Psicología Educativa para una enseñanza eficaz. México Editorial Thompson.
- º HERNÁNDEZ R., Ana Cecilia (2000). Estrategias innovadoras para la formación. San José de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- º HIDALGO MATOS, Menigno (1999) Aplicaciones del Constructivismo. Como Evaluar Competencias. Perú. Editorial INADEP.
- º HIDALGO MATOS, Menigno y Montalva O. Doris (2000). Desarrollo de Habilidades, Competencias y Personalidad. Lima-Perú. 3ra. edic. Edit. INADEP.
- º HOWARD Gardner (1994). Estructura de la Mente: Teoría de las inteligencias múltiples. 2da. Edic. México. Edit. Fondo de Cultura Económica.
- º HUARANGA Oscar (1997) Articulación y Aprendizaje constructivismo. Lima Editorial San Marcos.
- º LAFOURCADE, Pedro (1988). La calidad de la educación. Bs. Aires. Edit. Ministerio de Educación. Argentina.
- º MAGENDZO J. Abraham (1985) Revista Interamericana de Desarrollo Educativo – OEA - N° 96

- º MENDO ROMERO, José Virgilio (2006). Entre la Utopía y la vida. Lima-Perú. Edit. Fondo Editorial del Pedagógico “San Marcos”.
- º MONTERO, Lourdes (2001) La construcción del Conocimiento Profesional Docente. Rosario-Santa Fé. Argentina. Edit. Homo Sapiens.
- º MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1968 - 1970) Informe general de la Reforma Educativa Peruana. Comisión de Reforma. Lima Perú.
- º ----- (1993) Diagnóstico General de la Educación Lima- Perú.
- º ----- (1999) Eventos de capacitación docente – Lima Perú.
- º ----- (2000) Manual para docentes de Educación Primaria Lima- Perú. Editorial Fimart S.A.
- º ----- ( 2001) Evaluación de los Aprendizajes Lima Perú. Editorial Quebecar Worl Perú S. A.
- º ONU. (1991). Informe de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano.
- º ORCO DIAZ, Agustín y TARAZONA FERNÁNDEZ, Esteban (1997) Constructivismo. Nueva corriente pedagógica. 1ra. Edición. Lima Perú Editorial Chirre.
- º PÉREZ CRUZ, Felipe de J. (2005) El Debate sobre el Conocimiento. DOCENCIA: Revista de Educación y Cultura. Año “V”- Nº 13. EDUCAP. Lima-Perú.
- º PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. 8va. Edic. Edit. Morata.
- º PÉREZ JUSTE, Ramón (2001) Gestión, instrumentos y evaluación de la Calidad Educativa. 2da. Edición. Madrid. Editorial Merced.
- º PIGNOL, Claudia (1994) Revista Autoeducación Edición Nº44. Editorial Magisterio.

- º ----- Articulación entre Inicial y Primaria: Modalidad o calidad Educativa. Rev. Autoeducación N° 44. Año XIV. Instituto de Pedagogía Popular. Lima - Perú.
- º PINEDA, Angélica (1993) Evaluación del Aprendizaje. 1ra. edición México. Editorial Trillos.
- º PINTO, Luisa (1996). Las Competencias. Revista Tarea N° 38. Lima – Perú.
- º PISCOYA HERMOZA, Luis (1998) Documento. El Concepto de competencia Lima Perú. Editorial Metrocolor.
- º PONCE VÉRTIZ, Miriam (1997) Una atención de calidad desde las necesidades de los niños, niñas y adolescente. Análisis de las Políticas Educativas 1995 - 1997. Foro Educativo. Lima-Perú.
- º RAVITCH, Diane (2002). Estándares Educativos: Evaluación y calidad de la Educación. Compilación. Edit. Magisterio. Bogota.
- º REPLAD (1994). Medición de la calidad de la educación básica. Vol. 1. UNESCO OREALC. Chile.
- º RIVERA PALOMINO, Juan (2000) El Constructivismo: Teoría, Metodología y Práctica. 1ra. Edición. Lima Perú – Editorial Derrama Magisterial.
- º RIVERO, José y otros (2002). Propuesta inicial del perfil docente. Documento de trabajo. DINFOCAD – UCHD. Lima-Perú. Ministerio de Educación.
- º ROBALINO CAMPOS, M. (2003). De la formación al desarrollo profesional y humano del profesorado. Santiago de Chile. OREAL/UNESCO.
- º ROBBINS, Steph y DE CENZO, D. (1996). Fundamentos de administración. México 1ra. edic. Edit. Mc Graw Hill. Interamericana Editoras S.A.

- º ROJAS C. Verónica (1996) Periódico El Comercio. Lima - Perú
- º SANTOS GUERRA Miguel, (1996) Evaluación Educativa I. Segunda Edición. Buenos Aires. Argentina.
- º SANZ ORCO, Rafael (2001). Orientaciones psicopedagógicas y calidad educativa. Madrid. Edit. PIRÁMIDE.
- º SEDANO MEZA, Edmundo L. (2001) Evaluación Innovadora. Pruebas de Capacidad y Desempeño. Chupaca – Junín. ISP. “Teodoro Peñaloza”
- º SHÜSSLER, Renate (2001) El Nuevo Enfoque Pedagógico en las aulas. Lima – Perú. Editorial del Ministerio de Educación.
- º STONER, J., FREEMAN, E. y Otros (1996). Administración. México. 6ta edic. Edit. Prentice. Hall Hispanoamericana S.A.
- º TEDESCO, Juan Carlos (1993). Profesionalización y capacitación docente. Revista de la O.E.I./UNESCO. Santiago de Chile.
- º TOLEDO DÍAZ, Edison (2001), La Calidad en la dirección educacional cubana. Un reto. La Habana Cuba.
- º TORNE (1995) Calidad de la educación. Lima – Perú. Foro Educativo.
- º TOVAR, Teresa (1996) El Comercio 15-10-96. Lima-Perú.
- º ----- (1997) Desde los niños/as: Análisis de las Políticas Educativas 1995-1997. Foro Educativo. Lima-Perú.
- º UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN. Enrique Guzmán y Valle. (2002). Neurociencia y Educación. Módulo N° 1. Lima-Perú.

- º URCIA ATOCHE, Félix Fernando (2003). Impacto de los programas de capacitación de las ONG'S, en el manejo de las PYMES. Sector calzado en la provincia de Trujillo. Tesis Mg. Universidad Nacional de Trujillo.
- º VALER LOPERA, Lucio y otros (1997) Pedagogía. Segunda Edición Lima- Perú. Editorial UNMSM.
- º VEGA B, Juan y otros (1977) Hacia una Nueva historia de la Educación. Lima Perú. Editorial Magistral.
- º WOLLFOLK, Arita. E (1999 - 2001) - Psicología Educativa Octava Edición. México. Editorial. PRENDICE- HALL- HISPANOAMERICANA S. A.
- º ZABALZA. Miguel Angel (1996). Calidad en la educación infantil. Madrid. Edit. NARCEA.

# ANEXOS

**ANEXO N° 1**  
**CUADRO DE CONSISTENCIA**

**TÍTULO: “RESULTADOS DE LA EJECUCIÓN DEL PLANCAD 1999 -2001 EN LAS ÁREAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES DEL CERCADO DE LA PROVINCIA DE TRUJILLO”.**

**AUTOR:** Aurelio Mercedes Arroyo Huamanchumo.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	ESTRATEGIA	INSTRUMENTOS
<p><b>A.- Problema General:</b> ¿Cuáles son los resultados encontrados posteriormente a la ejecución de la capacitación dada por PLANCAD, en los años de 1999 - 2001, en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo?</p> <p><b>B.- Problemas Específicos</b> 1.- ¿En qué medida los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD, en los años de 1999 - 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, revelan que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, han mejorado su capacitación docente? 2.- ¿En qué medida los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD, a los profesores de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo en los años de 1999 al 2001 nos revelan, cuál ha sido el nivel de rendimiento académico alcanzado por los alumnos del 4º grado de educación primaria y secundaria en las áreas básicas de: Personal Social; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología?</p>	<p>La presente investigación tiene como objetivos básicos:</p> <p>a. Indagar si la capacitación recibida por los docentes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del Nuevo Enfoque Pedagógico ha permitido mejorar su desempeño docente.</p> <p>b. Averiguar cuál ha sido el nivel de conocimiento que tenían los capacitadores del PLANCAD, acerca de los planteamientos teóricos, metodológicos y prácticos del Nuevo Enfoque Pedagógico.</p> <p>c. Determinar si los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, han aplicado en su práctica diaria los planteamientos metodológicos - didácticos del Nuevo Enfoque Pedagógico.</p> <p>d. Comprobar el nivel de rendimiento académico logrado por los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo en las áreas básicas de su formación académica.</p>	<p><b>A. Hipótesis General.</b> Los resultados encontrados posteriormente a la ejecución de la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001, nos revelan cuál ha sido el nivel de logro alcanzado en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo.</p> <p><b>B. Hipótesis Específicas.</b> H<sub>1</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico revelan que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, si han logrado mejorar su capacitación docente. H<sub>0</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, revelan que los profesores de educación primaria y secundaria de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, no han logrado mejorar su capacitación docente. H<sub>2</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, a los profesores de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, nos revela que los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria si han logrado un buen rendimiento académico en las áreas básicas de: Personal Social; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología. H<sub>0</sub>. Los resultados encontrados posteriormente a la capacitación dada por PLANCAD en los años de 1999 al 2001 sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico, a los profesores de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo, nos revela que los estudiantes del 4º grado de educación primaria y secundaria no han logrado un buen rendimiento académico en las áreas básicas de: Personal Social; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Psicología y Biología.</p>	<p><b>·Variable Independiente:</b> <i>Ejecución de la capacitación dada por PLANCAD en los años 1999 - 2001</i></p> <p><b>· Variable Dependiente:</b> <i>Resultados posteriores a la capacitación del PLANCAD en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes</i></p>	<p><b>1. Tipo de Investigación:</b> Evaluativa Diseño: Expostfacto - Correlacional (x) O1 O2</p> <p><b>2. Población:</b> Está constituida por 367 docentes de educación primaria de 118 centros educativos y 439 docentes de educación secundaria correspondiente a 42 centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo.</p> <p><b>3. Muestra:</b> Está conformado por 118 docentes de Educación Primaria y 142 Docentes de Educación Secundaria. Se uso el proceso bi – étápico:</p> <p>1ª Etapa: Se selecciona los Centros Educativos con la fórmula: <math display="block">n_a = \frac{Z^2 Npq}{d^2 (N-1) + Z^2 pq}</math></p> <p>2ª Etapa: Se selecciona a las muestras que recibieron capacitación, usando la fórmula: <math display="block">n_b = \frac{Z^2 Npq}{d^2 (N-1) + Z^2 pq}</math></p>	<p>Se utilizaron los siguientes instrumentos: <b>a) Encuesta.</b> Dirigidos a los docentes y tiene como objetivo fundamental sacar datos referidos a la capacitación recibida en (PLANCAD) para mejorar la calidad de la educación</p> <p><b>b) Pruebas a los educandos</b> del 4º grado de Educación Primaria sobre Área Personal Social y Ciencia y Ambiente y a los educandos de 4º grado de Educación Secundaria sobre Psicología y Biología.</p> <p><b>c) Prueba a los docentes</b> sobre conocimientos del Nuevo Enfoque Pedagógico.</p>



5. ¿Cuántas veces y que tiempo duro cada capacitación?  
 .....
6. ¿Qué es el Nuevo Enfoque Pedagógico?  
 .....
7. ¿Cuál es la base del Nuevo Enfoque Pedagógico?  
 .....
8. ¿Qué es el Constructivismo Pedagógico?  
 .....
9. ¿Cuáles son las Teorías Psicológicas en las que se sustenta el Constructivismo Pedagógico?  
 .....
10. El Ente Ejecutor que lo capacito fue:  
 a) Universidad ( )      Nacional ( )      Privada ( )  
 b) Instituto ( )      Nacional ( )      Privado ( )  
 c) ONG. ( )
11. ¿En que áreas fue capacitado?  
 .....
12. ¿Cuáles son los métodos didácticos del Nuevo Enfoque Pedagógico que utiliza en el desarrollo de sus clases?  
 .....
13. ¿Qué es una competencia?  
 .....
14. ¿Cuáles son los componentes que se debe tener en cuenta para elaborar una competencia?  
 a).....  
 b).....  
 c).....
15. El material bibliográfico recibido en su capacitación fue:  
 a) De acuerdo al tema ( )      b) Adecuado ( )      c) Confuso ( )  
 d) Fuera de contexto ( )
16. La capacitación recibida estuvo de acuerdo a sus expectativas.  
 Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )
17. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que considera el Nuevo Enfoque Pedagógico?  
 .....

C. DEL CAPACITADOR.

1. El conocimiento de los capacitadores sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico fue:

- Adecuado ( ) Medianamente adecuado ( ) Inadecuado ( )
2. Los temas tratados eran:  
Entendibles ( ) Poco entendibles ( ) Confusos ( )
3. Los temas materia de la capacitación despertaron en Usted:  
Interés ( ) Poco interés ( ) Desinterés ( )
4. El material bibliográfico empleado estuvo de acuerdo al tema:  
Siempre ( ) Algunas veces ( ) Muy pocas veces ( )
5. ¿Cuáles fueron los métodos empleados por los capacitadores en su capacitación?  
.....  
.....
6. Los capacitadores tenían dominio de la metodología empleada en la capacitación:  
Bueno ( ) Regular ( ) Malo ( )
7. Los conocimientos que tenían los capacitadores sobre los fundamentos psicológicos y pedagógicos del constructivismo era:  
Adecuado ( ) Medianamente adecuado ( ) Inadecuado ( )
8. Los capacitadores al hacer las diferencias y semejanzas de las teorías cognitivas del aprendizaje de: Peaget, Ausubel, Brunner y Vygotsky, demostraron:  
Buen conocimiento ( ) Mediano conocimiento ( )  
Deficiente conocimiento ( )
9. ¿De acuerdo al Nuevo Enfoque Pedagógico en que métodos fueron capacitados?  
.....  
.....
10. Los capacitadores consideraban al Constructivismo como:  
Método Didáctico ( ) Teoría Psicológica ( ) Corriente Psicopedagógica ( )
11. Los conocimientos que tenían los capacitadores sobre los métodos activos eran:  
Adecuados ( ) Poco adecuados ( ) Inadecuados ( )
12. Hacían demostraciones prácticas de los métodos activos:  
Siempre ( ) Algunas veces ( ) Muy pocas veces ( )
13. Los conocimientos que recibieron sobre las competencias fueron:  
Convincentes ( ) Poco convincentes ( ) No Convincentes ( )
14. Las razones dadas sobre el cambio de objetivos por competencias fueron:  
Adecuadas ( ) Poco adecuadas ( ) Inadecuadas ( )
15. De acuerdo a la capacitación recibida, que elementos se deben considerar en la elaboración de una competencia.  
.....  
.....
16. La justificación que le dieron acerca del cambio de currícula de asignaturas por área fue:  
Convincente ( ) Poco convincente ( ) No Convincente ( )
17. De acuerdo a la capacitación recibida cuales son los tipos de evaluación que emplea el Nuevo Enfoque Pedagógico.  
.....  
.....
18. Los capacitadores tenían dominio de los tipos de evaluación que emplea el Nuevo Enfoque Pedagógico.  
Siempre ( ) Algunas veces ( ) Muy pocas veces ( )

### ANEXO Nº 3

## EVALUACIÓN DEL ÁREA PERSONAL SOCIAL CUARTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

### C. EDUCATIVO:

SECCIÓN :

FECHA :

### LOGRO:

**I. INSTRUCCIONES:** Lee con cuidado cada una de las siguientes preguntas y luego da la respuesta que consideres es la correcta.

**1. Encierra en un círculo la proposición que indica la ubicación del Perú. (2 puntos)**

- a) El Perú está ubicado en la parte Nororiental de América del Sur.
- b) El Perú está situado en la parte Occidental de América del Sur.
- c) El Perú está situado en la parte Central y Occidental de América del Sur.
- d) El Perú está situado en la parte Oriental de América del Sur.

**2. Marca con X el Océano que baña la Costa Peruana. (2 puntos)**

- a) Océano Pacífico
- b) Océano Atlántico
- c) Océano Índico
- d) Océano Antártico

**3. Encierra en un círculo la letra que indica los límites del Perú (2 puntos)**

- a) Ecuador, Venezuela, Colombia, Argentina y Brasil.
- b) Bolivia, Ecuador, Brasil, Argentina y Chile.
- c) Chile, Bolivia, Argentina, Venezuela y Brasil.
- d) Brasil, Ecuador, Bolivia, Colombia y Chile.

**4. Encierra en un círculo la proposición que se refiere a sociedad democrática. (2 puntos)**

- a) Las personas con dinero y con educación son la que participan en el gobierno del país.
- b) Todas las personas pueden dar sus opiniones y expresar sus desacuerdos.
- c) Solo los políticos y las autoridades son los que dirigen al país.
- d) Las personas debidamente organizadas son las que participan en el gobierno.

**5. Las frases que expresan respeto por los derechos de las personas son: (2 puntos)**

- a) Sólo las personas que saben leer y escribir tienen derecho a voto.
- b) Todos los ciudadanos somos iguales ante la ley.
- c) Los ancianos no pueden ejercer cargos públicos.
- d) Todos tenemos derecho a educarnos y tener la profesión que queramos.
- e) Los hombres tienen derecho al trabajo, las mujeres a su casa.

Son ciertas:

- 1) a y b
- 2) b y c
- 3) c y d
- 4) b y d
- 5) c y e.

**6. Las funciones de la Municipalidad son: (2 puntos)**

- a) Limpieza, arreglo de pistas y veredas.
- b) Elaborar leyes necesarias para el gobierno del país.
- c) Cuidado de parques y jardines.
- d) Administrar justicia.
- e) Dirigir la política educativa y sanitaria.

Son ciertas:

- 1) a y d
- 2) b y e
- 3) a y c
- 4) d y e
- 5) b y d.

**7. Escribe "V" si es verdadero y "F" si es falso. (2 puntos)**

- a) El río Ucayali es afluente de un río caudaloso y navegable. ( )
- b) El río Rímac nace en la Cordillera Occidental y atraviesa la capital del Perú. ( )
- c) El río Moche nace en la Cordillera Central y es navegable. ( )
- d) El río Desaguadero nace en un lago y desemboca en un país vecino. ( )

**8. Completa las siguientes oraciones:**

- a) Porción que se extiende desde la orilla del mar hasta los 200 metros de profundidad .....
- b) Los ríos que vierten sus aguas a otro río .....
- c) El nevado más alto del Perú .....
- d) El sitio fértil atravesado por un río en donde se desarrolla la agricultura.....

**9. Completa la oración para tener la respuesta correcta. (2 puntos)**

La corriente marina que recorre el mar Peruano de Sur a Norte se llama.....  
..... Y la que recorre de Norte a Sur es .....

**10. Responda correctamente las siguientes preguntas. (2 puntos)**

- a) El presidente peruano que renunció desde el extranjero fue .....
- b) El actual presidente del Perú se llama .....
- c) ¿Quién es el actual alcalde Provincial de Trujillo .....
- d) ¿Cómo se llama el presidente del Congreso de la República .....

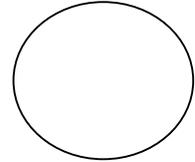
**ANEXO Nº 4**  
**PRUEBA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE - CUARTO GRADO**  
**EDUCACIÓN PRIMARIA**

**CENTRO EDUCATIVO:**

**SECCIÓN:**

**FECHA :**

**Logro**



**INSTRUCCIONES**

Lee detenidamente cada una de las preguntas que se encuentran a continuación, luego da la respuesta que consideres es la correcta

1. Marca con "X" el enunciado que indica la importancia de la cadena alimenticia.

**(1**

**punto)**

- a) Aumenta la reproducción de animales herbívoros.
- b) Mantiene el equilibrio ecológico.
- c) Disminuye la existencia de animales carnívoros.
- d) Reduce la cantidad de hongos y bacterias
- e) Mejora la calidad de vida.

2. Escribe frente a cada alimento si es energético, constructor o protector. **(1 punto)**

- a) Arroz es: \_\_\_\_\_
- b) Manzana es: \_\_\_\_\_
- c) Pescado es: \_\_\_\_\_
- d) Leche es: \_\_\_\_\_
- e) Zanahoria es: \_\_\_\_\_

3. Completa las oraciones que están a continuación utilizando las siguientes palabras: Lloro, útero, embarazo, cordón umbilical y lactar: **(2 puntos)**

- a) El.....dura nueve meses
- b) El bebé cuando está en el vientre de la madre, recibe los alimentos que necesita a través del.....
- c) El bebé se desarrolla en el.....
- d) Cuando recién nace el bebe lo primero que hace es.....
- e) La madre cuando el bebé tiene hambre le da .....

4. Marca con "X" las acciones que nos ayudan a mantenernos sanos: **(1 punto)**

- a) Bañarse todo los días
- b) Evitar el consumo de alcohol y cigarrros
- c) Tomar bebidas gaseosas en vez de agua
- d) Realizar ejercicios y practicar deportes
- e) comer alimentos grasos y condimentos.

5. A continuación tienes el nombre de 4 animales, cuyas características se encuentran en los recuadros, escoge la respuesta poniendo el número del animal, que tiene las características dadas: **(2 puntos)**

Se alimenta de otros animales y tiene respiración branquial.	1. Cerdo 2. Hormiga 3. Tiburón 4. Conejo	Es un animal omnívoro que tiene respiración pulmonar.
Come hierbas y respiran por los pulmones		Come hojas y tiene respiración traqueal

6. Escribe "V" si es verdadero y "F" si es falso dentro del paréntesis de cada uno de los enunciados siguientes: **(1 punto)**

- a) La circulación de la cucaracha, mariposa y pulga es abierta ( )
- b) La circulación de los mamíferos es cerrada ( )
- c) Las aves y los reptiles tienen varios corazones ( )
- d) La sangre de la mosca no es roja ( )
- e) Los reptiles tienen sangre fría ( )

7. Las zonas reservadas para la protección y conservación de determinados ecosistemas se llaman: **(2 puntos)**

- a) Parques Nacionales
- b) Pampas Nacionales
- c) Reservas Nacionales
- d) Jardines Nacionales
- e) Santuarios Nacionales

Son ciertas:

- 1) a,b,c
- 2) b,c,d
- 3) a,c,e
- 4) a,d,e
- 5) b,d,e

8. El agua es una sustancia indispensable para la vida de los seres vivos porque:

(2 puntos)

- a) Es un recurso natural indispensable para realizar el proceso de respiración y fotosíntesis.
- b) Es fundamental para la alimentación del hombre, animales y plantas.
- c) Es el medio donde se realiza la combustión.
- d) Es fuente de vida de los animales acuáticos
- e) Es fuente de vida de todos los seres vivos.

Son ciertos

- 1) a,b,c,d      2) a,b,c,e      3) b,c,e,a      4) b,c,d,e      5) d,b,e,a

9. Para no enfermarnos del cólera, debemos:

(2 puntos)

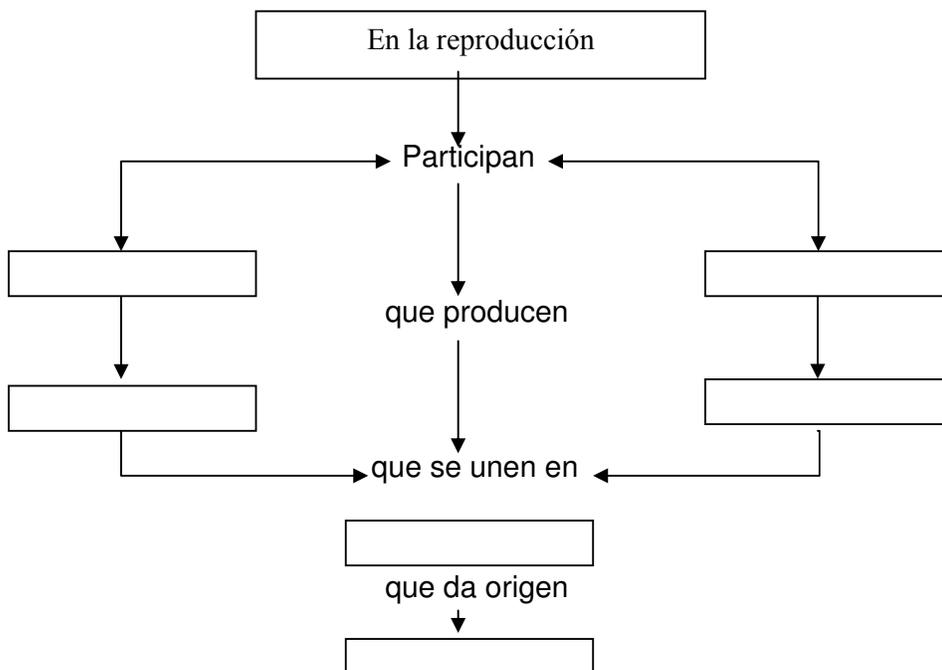
- a) Lavar los alimentos como frutas y verduras antes de comerlas.
- b) Consumir pocos alimentos que contengan ácidos
- c) Consumir alimentos que se venden en la calle
- d) Lavarnos las manos antes de comer y después de ir al baño
- e) Evitar comer pescados y mariscos

Son ciertas:

- 1) a y b      2) b y c      3) a y d      4) a y c      5) b y d

10. Completa el esquema de la reproducción.

(3 puntos)



**ANEXO Nº 5**

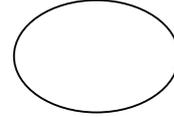
**PRUEBA DE PSICOLOGÍA 4TO GRADO DE SECUNDARIA**

C.E.: .....

SECCIÓN: .....

FECHA: .....

Logro



**INSTRUCCIONES:**

**Lea detenidamente cada una de las proposiciones y luego marca la letra de la respuesta que consideres es la correcta.**

**1.- Podemos señalar que la percepción es una actividad cognoscitiva determinada por: (2 puntos)**

- A) La atención
- B) La experiencia
- C) El interés
- D) Los sentidos
- E) Todas las anteriores.

**2.- El niño Pepito tiene sobre su mesa un montón de figuras geométricas de distintos colores, luego procede a separar las figuras amarillas de las verdes. Esta acción de Pepito se da en base a una ley de la percepción llamada: (2 puntos)**

- A) Figura y fondo
- B) Proximidad
- C) Continuidad
- D) Cierre
- E) Ninguna de las anteriores.

**3.- Son anomalías o perturbaciones de la memoria: (2 puntos)**

- A) Alucinación-ilusión-espejismo
- B) Amnésico-colérico-olvidadizo
- C) Amnesia-aprosexia-dismnesia
- D) Retardo Mental-psicosis-olvidadizo.

**4.- La dismnesia es una anomalía de la memoria que afecta básicamente:**

- A) Conservación
- B) Evocación
- C) Reconocimiento
- E) Todas.

**5.- Acrópolis es un joven acróbata, que a raíz de una caída padece de una anomalía en su memoria, pues ya no recuerda quién es, tampoco cómo fue su accidente, pero sí conserva y evoca sus experiencias posteriores al accidente. El doctor Fidencio nos dice que Acrópolis sufre de: (2 puntos)**

- A) Amnesia anterógrada
- B) Amnesia periódica
- C) Paramnesia
- D) Amnesia antero-retrógrada
- E) Ninguna de las anteriores.

**6.-Cuál de las siguientes características define mejor la atención: (2 puntos)**

- A) Reconocimiento
- B) Constancia
- C) Organización
- D) Selectividad
- E) Integración.

**7.- Carlos Jr. en pleno baile del cumpleaños de su amiguita, de súbito (de manera repentina) recuerda que no ha hecho la tarea de Psicología que debe presentar mañana. A dicha evocación, de manera más específica se le llama: (2 puntos)**

- A) Intencional
- B) Espontánea
- C) Inusitada
- D) Voluntaria
- E) Obligada.

**8.- Psicólogo que en la estructura de la inteligencia reconoce y plantea un modelo tridimensional. Nos referimos al psicólogo: (2 puntos)**

- A) Thurstone
- B) Spearman
- C) Thomdike
- D) Stenberg
- E) Ninguno de los anteriores.

**9.- Es una exaltación morbosa de la memoria que ocurre ocasionalmente cuando ciertos sujetos viven profundas crisis emocionales. A dicha anomalía se le llama: (2 puntos)**

- A) Hipermnnesia
- B) Paramnesia
- C) Paraprosexia
- D) Gran capacidad memorística
- E) Plusmemoria.

**10.- De los siguientes enunciados:**

1. La televisión
2. Creer oír voces del más allá
3. Anuncios luminosos
4. Estados hipocondríacos
5. Casos de Miopía.

Corresponden a ilusión:

- A) 1,2, 5
- B) 2,4, 3
- C) 1,3, 5
- D) 2,4,5
- E) Todas menos 2.

**ANEXO Nº 6**

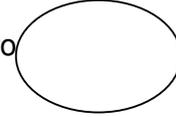
**PRUEBA DE BIOLOGÍA 4TO GRADO DE SECUNDARIA**

C.E.: .....

SECCIÓN: .....

FECHA: .....

Logro



**INSTRUCCIONES:**

**Lea detenidamente cada una de las proposiciones y luego marca la letra de la respuesta que consideres es la correcta.**

**1.-Las partes principales del Óvulo del ser humano son: (2 puntos)**

- 1) Membrana Vitelina
- 2) Corona radiante
- 3) Citoplasma
- 4) Núcleo
- 5) Zona pelúcida.

Son ciertas solamente:

- A) 1,2 y 3
- B) 2,3 y 4
- C) 1,3 y 4
- D) 3,4 y 5
- E) 2,4 y 5

**2. En el Espermatozoide, el Acrosoma se halla en: (2 puntos)**

- A) El filamento Axial
- B) La Cabeza
- C) El cuello
- D) La pieza de conexión
- E) La cola.

**3.- Tomando en cuenta el inicio de la menstruación en el ser humano, la fecundación se realiza el día: (2 puntos)**

- A) 1
- B) 5
- C) 14
- D) 41
- E) Cualquier día del mes.

**4.- Son métodos naturales de planificación familiar: (2 puntos)**

- 1) Rítmico
- 2) Coito interrumpido
- 3) Vasectomía
- 4) Billings
- 5) Lactancia materna.

Son ciertas:

- A) 1,2 y 4
- B) 2,4 y5
- C) 3,4 y 5
- D) 1,4 y 5
- E) 1,2 y 3.

**5.- En el desarrollo embrionario del ser humano se presenta: (2 puntos)**

- 1) La Mórula
- 2) La Blásula
- 3) El cono de fertilización
- 4) El núcleo de segmentación
- 5) La Gástrula.

Son Ciertas:

- A) 1,2 y 3
- B) 2,3 y 5
- C) 1,2 y 5
- D) 1,3 y 5
- E) 3,4 y 5.

**6.- En los Siameses participan: (2 puntos)**

- A) 1 óvulo y 1 espermatozoide
- B) 2 Óvulos
- C) 1 Óvulo solamente
- D) La hormona FSH
- E) 1 óvulo sin núcleo.

**7.- Son órganos vegetativos de una Planta Fanerógama. (2 puntos)**

- 1) La raíz
- 2) La flor
- 3) El tallo
- 4) El fruto
- 5) La hoja.

Son Ciertas:

- A) 1,2 y 3
- B) 2,3 y 5
- C) 1,3 y 5
- D) 3,4 y 5
- E) 2,3 y 4.

**8.- El óvulo de una flor presenta:**

**(2 puntos)**

- 1) Secundaria
- 2) Funículo
- 3) Oófera
- 4) Micrópilo
- 5) Anterozoides

Son ciertas solamente:

- A) 1,2 y 5
- B) 2,3 y 5
- C) 3,4 y 5
- D) 1, 2,3 y 5
- E) Todas.

**9.- En la alternativa de generaciones el Prótalo del Helecho presenta:**

**(2 puntos)**

- 1) Anteroidios
- 2) Arquegonios
- 3) Rizoides
- 4) Folíolos
- 5) Esporangios.

Son ciertos:

- A) 1,2 y 4
- B) 2,3 y 4
- C) 1,2 y 5
- D) 1,2 y 3
- E) 3,4 y 5.

**10.- Aplicando la primera Ley de Mendel donde se cruzan dos seres puros: un alto con un bajo. Se tiene en F2 la proporción de: (2 puntos)**

- A) 9:3:3:1
- B) 3 a 1
- C) 2 a 2
- D) 1 a 3
- E) 2 a 3.

## ANEXO Nº 7

### CONOCIMIENTO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO

#### C. EDUCATIVO:

NIVEL :

LOCALIDAD :

#### INSTRUCCIONES:

A continuación tienes el planteamiento de un conjunto de requerimientos, los que debes leer con detenimiento y luego emitir la respuesta que consideres conveniente, marcando con "x" o escribiendo la respuesta según sea el caso.

#### 1. El Nuevo Enfoque Pedagógico se considera como:

- a) Una innovación educativa
- b) Una reforma educativa
- c) Un nuevo sistema educativo
- d) Un avance pedagógico
- e) Una propuesta pedagógica.

#### 2. El año en que se inició el Nuevo Enfoque Pedagógico fue:

- a) 1992
- b) 1994
- c) 1995
- d) 1998
- e) 2000

#### 3. El Nuevo Enfoque Pedagógico se basa en:

- a) La globalización
- b) El condicionamiento operante de Skinner
- c) El neoliberalismo
- d) El humanismo
- e) El constructivismo

#### 4. El Constructivismo Pedagógico es considerado como:

- a) Una teoría del aprendizaje
- b) Una corriente psicopedagógica
- c) Un sistema de enseñanza
- d) Una teoría educativa
- e) Una metodología de enseñanza

#### 5. El Nuevo Enfoque Pedagógico puesto en ejecución en nuestro sistema educativo esta centrado en el aprendizaje significativo, a través de los aprendizajes previos propuesto por:

- a) Brienner
- b) Gagne
- c) Maslow
- d) Ausubel
- e) Peaget

**6. Las teorías Psicológicas que sustentan al Constructivismo pedagógico son:**

- a) La teoría social de Bandura
- b) la Teoría genética de Peaget
- c) El condicionamiento operante de Skinner
- d) La teoría socio cultural de Vygotsky
- e) Teoría Humanista de Carl Roger

**Son ciertas:**

- 1) a, c, d    2) b, c, e    3) c, e, a    4) b, d, e    5) d, b, a.

**7. Los fundamentos pedagógicos del Constructivismo tienen como fuente los planteamientos de:**

- a) Comenio
- b) Dewey
- c) Maturana
- d) Decroly
- e) Paulo Freire

**Son ciertas:**

- 1) a, c, e    2) b, d, e    3) c, e, b    4) d, a, e    5) e, d, c.

**8. En el Constructivismo Pedagógico se prioriza a:**

- a) La enseñanza
- b) Al educando
- c) Al profesor
- d) El aprendizaje
- e) Los conocimientos previos

**Son ciertas:**

- 1) a, b, d    2) b, c, e    3) c, a, b    4) d, b, e    5) e, c, a.

**9. Enumere los métodos activos que Ud. aplica en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y describa los pasos del método que más utiliza.**

.....  
.....  
.....  
.....

**10. ¿Qué es para Ud. una competencia y cuales son los elementos que intervienen en su elaboración?**

.....  
.....  
.....  
.....

**11. La programación curricular según el Nuevo Enfoque Pedagógico es:**

- a) Por contenidos
- b) Por áreas
- c) Por objetivos
- d) Por competencias
- e) Por actividades

**Son ciertas:**

- 1) a, c, e    2) b, d, a    3) d, e, c    4) c, d, a    5) b, d, e.

**12. De 3 razones que justifiquen el cambio en la Programación Curricular de asignaturas por áreas.**

- a).....
- b).....
- c).....

**13. ¿Cuáles son los pasos o momentos que según el Nuevo Enfoque Pedagógico debe tenerse presente al planificar y desarrollar una experiencia de aprendizaje significativo (ASS)**

- .....
- .....
- .....

**14. Los tipos de evaluación que según el Nuevo Enfoque Pedagógico se emplean en el proceso de aprendizaje son:**

- a) Heteroevaluación
- b) Diagnóstica
- c) Autoevaluación
- d) Sumativa
- e) Coevaluación

***Son ciertas:***

- 1) a, c, d   2) b, e, c   3) c, e, a   4) d, b, e   5) e, d, a.

**15. Establezca 3 diferencias entre Coevaluación y la heteroevaluación:**

- a).....
- b).....
- c).....

Gracias por su colaboración.

## CLAVES DE RESPUESTA DE LA PRUEBA PERSONAL SOCIAL

Pregunta	Clave
1.-.....	c
2.-.....	a
3.-.....	d
4.-.....	b
5.-.....	4 (b y d)
6.-.....	3 (a y c)
7.-.....	a. v
.....	b. v
.....	c. f
.....	d. v
8.- .....	a. Zócalo Continental
.....	b. Afluente
.....	c. Huascarán
9.-.....	Corriente Peruana de Humbolt y Corriente del Niño.
10.- .....	a. Alberto Fujimori
.....	b. Alejandro Toledo
.....	c. José Murgia Zannier
.....	d. Antero Flores Araoz

**CLAVES DE RESPUESTA DE LA PRUEBA CIENCIA, TECNOLOGÍA Y  
AMBIENTE**

<b>Pregunta</b>	<b>Clave</b>
1.- .....	b
2.-	
a) .....	Energético
b) .....	Protector
c) .....	Protector
d) .....	Protector
e) .....	Protector
3.	
a) .....	Embarazo
b) .....	Cordón umbilical
c) .....	Útero
d) .....	Llora
e) .....	Lacta
4.- .....	a, b y d
5.- .....	3 - 1 - 4 - 2
6.-	
a) .....	V
b) .....	V
c) .....	F
d) .....	V
e) .....	V
7.- .....	3) a, c, e
8.- .....	5) d, b, e, a
9.- .....	3) a y d
10.-	
	· Varón - Mujer
	· Espermatozoide - Óvulo
	· Huevo o cigoto
	· Nuevo ser

## CLAVES DE RESPUESTA DE LA PRUEBA DE PSICOLOGÍA

Pregunta	Clave
1.-.....	E
2.-.....	E
3.-.....	C
4.-.....	D
5.-.....	E
6.-.....	D
7.-.....	C
8.-.....	E
9.-.....	A
10.-.....	C

## CLAVES DE RESPUESTA DE LA PRUEBA BIOLOGÍA

Pregunta	Clave
1.-.....	C
2.-.....	B
3.-.....	C
4.-.....	D
5.-.....	C
6.-.....	A
7.-.....	C
8.-.....	D
9.-.....	D
10.-.....	B